ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

XL МЕЖДУНАРОДНАЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Выпуск 23

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

14–19 марта 2011 года,
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
2012

XL
МЕЖДУНАРОДНАЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Выпуск 23

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

14–19 марта 2011 года,
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
Филологический факультет
Санкт-Петербургского государственного университета
2012

ББК 81.2 Рус-9 Т67
Т67

Рецензенты
д-р филол. наук, проф. К. А. Рогова (Санкт-Петербург),
д-р филол. наук, проф. В. В. Химик (Санкт-Петербург).

Редакционная коллегия
Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова,
К. А. Рогова, Е. Е. Юрков

Ответственный редактор
Н. А. Любимова

Т67 **XL Международная** филологическая конференция. Вып. 23. 14–19 марта 2011 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. — СПб.: Филологический факультет, 2012. — 205 с.

ISBN 978-5-8465-1214-6

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

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-8465-1214-6

© Коллектив авторов, 2012
© Филологический факультет СПбГУ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы изучения языка и речи в аспекте РКИ

Абыякая О. В.
Современная лексикография в теории и практике русского языка как иностранного (структура и содержание лекционного курса) 9
Агуреева М. Г.
Особенности образования и функционирования двух форм пассивных причастий настоящего времени 13
Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.
Ошибка — описка — оговорка: проблемы описания и оценивания 18
Грехнёва И. А., Писарская Т. Р., Якименко Н. Е.
Система отсылок в учебных фразеологических словарях 24
Зюзина А. А.
Особенности функционирования библейских фразеологизмов в православной публицистике 29
Комарова П. Г.
Межъязыковая и внутриязыковая паронимия 33
Любимова Н. А., Чжоу Цзынань.
Восприятие интонации китайского вопроса носителями русского языка 38
Румянцева М. В.
Феномен эмпатии в «телевизионном слове» И. Л. Андроникова 43

Севиль С. О.
К вопросу о семантическом инварианте глагольного вида 49
Хруненкова А. В.
Способы завершения конфликтной ситуации речевого общения 59
Шастина Г. Н.
Восприятие речи в свете экспериментально-фонетических данных...64
Якименко Н. Е., Рахмат Ани.
Паремиология и паремиография в индонезийской лингвистике 71

Текст:
Лингвистический анализ и интерпретация в целях обучения

Афанасьева Н. А.
На пути к естественному чтению: традиционный поэтический образ *книга жизни* в русской лирике 79
Бузальская Е. В.
Внутрижанровая вариативность учебного эсс 82
Зубарева В. С.
Рецепция детских образов Ф. М. Достоевского в педагогическом дискурсе (к. XIX века).....88
Колесова Д. В.
Река как всегда меняющийся и вечно неизменный символ в русской поэзии.....94
Лобский А., Турунен Н.
Развитие социокультурной компетенции финских учащихся на основе изучения художественной литературы 97
Пономарева З. Н.
Прецедентные тексты и интертекстуальные связи в публикациях Д. Быкова на страницах «Новой Газеты» 106
Соколова И. А.
Дискурс «Стихийные бедствия и катастрофы»: структурно-тематическая организация и оценочность 110
Ягодова А. А.
Изучение рекламных текстов в аспекте РКИ 122

Язык и культура:
лингвокультурное пространство русского языка

Моисеева Я. В.
Фаунонимические кинетические фразеологизмы: лингвокультурологический аспект 129
У Вэй.
Ассоциативно-вербальное поле «лето» в русском языковом сознании (на фоне китайского).....134
Чу Шуся.
Социальный статус и особенности употребления обращения в русско-китайском деловом общении 139
Шишков М. С.
Понятие «русская духовность» в современной публицистике 144
Юй Фэнин.
Устойчивые антропоморфные сравнения, описывающие лицо и волосы человека, в русской и китайской картинах мира.....148

Обучение русскому языку как иностранному:
теория и практика

Волкова Л. Б., Лужковская М. Ф.
Межкультурный диалог на уроках русского языка 153
Дин Янань, Пономарёва З. Н.
Русский язык как средство преодоления монокультурной замкнутости.....158
Ерофеева И. Н., Мацко И. В.
Повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному на основе развития самостоятельной работы студентов 160
Като Юри, Колосова Т. Н.
Учебник русского языка для японских студентов: концепция и лингводидактические принципы составления 165

Лыпкань Т. В.
Обучение лексике при работе с мультимедийным лингводидактическим тренажером 168
Москвитина Л. И.
Лингвометодический потенциал текстов СМИ при обучении РКИ 172
Московкин Л. В.
Методика преподавания русского языка как иностранного в XVIII веке: проблемы изучения 175
Романова Н. Ю., Свидинская Н. Т.
Основные принципы организации самостоятельной работы студентов при обучении чтению литературы по специальности 178
Румянцева Т. В.
Оптимизация обучения распознаванию грамматического рода существительных студентов-медиков начального этапа обучения 186
Севиль С. О.
Место алгоритма в преподавании русского глагольного вида в иностранной аудитории 190
Яковлева Т. Л.
Теория управления усвоением П. Я. Гальперина в практике преподавания РКИ 200

Актуальные проблемы изучения языка и речи в аспекте РКИ

Абыякая Олеся Викторовна
Санкт-Петербургский государственный университет

СОВРЕМЕННАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА)

На кафедре РКИ филологического факультета СПбГУ в аспекте основной образовательной программы «Функционально-семантическое описание языковой системы в аспекте РКИ» читается лекционный спецкурс «Современные лингвистические концепции в теории и практике РКИ», цель которого состоит в том, чтобы ознакомить учащихся с современными процессами развития русского языка и основными тенденциями изучения языковой системы русского языка в русле функционально-семантического подхода. Курс состоит из трех основных частей.

1. Современная русская языковая система. Тенденции развития и исследования. Отличительные черты современной лингвистики.
2. Актуальные направления функционально-семантического изучения языковой системы в аспекте РКИ.
3. Современная лексикография в теории и практике РКИ.

В настоящей статье речь пойдет о структуре и содержании части спецкурса, посвященной актуальным вопросам лексикографии. Спецкурс «Современная лексикография в теории и практике РКИ» рассчитан на учащихся магистратуры и призван дать слушателям обобщающее представление об одном из направлений современной научной парадигмы. Курс рассчитан на 16 академических часов.

Теоретической основой данной части спецкурса послужили работы таких исследователей, как Ф. П. Сороколетов, П. Н. Денисов, Л. А. Новиков, В. В. Морковкин, Р. Ю. Шведова, В. Д. Черняк, В. А. Козырев, В. М. Мокиенко, В. В. Дубичинский и др., а также пособие «Учебная лексикография», созданное на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания коллективом преподавателей под редакцией М. А. Шахматовой[1].

Лексикографическая часть спецкурса включает четыре раздела.

© Абыякая О. В., 2012

1. Понятие лексикографии как лингвистической дисциплины. Значение словарей и их роль в обществе.

2. Актуальные проблемы лексикографии в аспекте РКИ.

3. Учебная лексикография. Учебный словарь как самостоятельный тип словаря.

4. Основные виды учебных словарей.

Первый раздел является вводным. В нем раскрывается содержание понятия «лексикография». Общая лексикография рассматривается как теоретическая дисциплина, анализируются достижения и перспективы лексикографической деятельности, словарь же описывается как объект этой деятельности, кроме того, исследуется значение словарей и их роль в обществе.

Представляется особенно важным в данном разделе курса отметить конкретные функции лингвистических словарей. А именно:

1) научное изучение и описание языка, его истории, современного состояния, научное предвидение языкового развития;

2) систематизация лингвистических знаний;

3) нормализация родного языка, установление правил устной и письменной речи;

4) объяснение заимствованных, непонятных, малоупотребительных слов;

5) обеспечение межъязыкового общения и переводческой практики;

6) обучение иностранному языку, глубокое познание истории и культуры народа, говорящего на этом языке.

Во втором разделе внимание уделяется актуальным проблемам лексикографии, в частности, разработке типологии словарей. Эта проблема, как отмечается исследователями, имеет не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку ее решение позволяет прогнозировать направления лексикографической деятельности.

История лексикографии знает не одну классификацию словарей. Все они составлены по различным дифференциальным признакам, с разных позиций и отчасти поэтому иногда неполно характеризуют огромный массив словарных произведений, существующих вот уже четыре тысячелетия.

Среди современных классификаций следует обратить внимание студентов на исследования Л. В. Щербы, З. И. Комаровой, В. В. Морковкина. Особый акцент при чтении курса следует, на наш взгляд, сделать на работу В. В. Дубичинского[2], предложившего такую типологию словарей, благодаря которой, можно анализировать и классифицировать лексикографические произведения в учебных целях.

В данной части курса рассматриваются также такие составляющие метаязыка словаря, как *словник*, *вход в словарь*, *словарная статья*, *заголовочная единица*, *помета, отсылка*, *макро- и микроструктура словаря*.

В ходе чтения спецкурса, на наш взгляд, важно отметить, что в последнее время наметились два направления в лексикографии: лингвоцентрическое (это словари для языка и при языке, их главная задача — фиксировать, описывать и оценивать языковые факты) и антропоцентрическое (это словари «для человека», их главная задача — помочь человеку а) в формировании языка как принадлежности сознания и б) в эффективном использовании этого языка). Учебное лексикографирование основывается на антропоцентрическом подходе к интерпретации языковых фактов, на той его версии, которая реализуется в педагогической лингвистике.

Учебной лексикографии посвящен третий раздел курса, в котором освещаются такие проблемы, как основные типы учебных словарей, их функции, семантизация слов в учебных словарях, а также структура словарной статьи в учебном словаре.

В лексикографии учебные словари представляют собой самостоятельный тип словарей. Они отличаются обучающей направленностью и используются как одно из средств обучения. Учебный характер этих словарей проявляется в составе словника, отборе, размещении, способах подачи и интерпретации лингвистической информации.

Принципиальное отличие учебного словаря от неучебного заключается в подходе к лексикографированию: они создаются специально для целесообразного воздействия на языковое сознание человека, их главное преимущество состоит в том, что в них сосредоточена необходимая для обучения информация в сконцентрированном виде.

На наш взгляд, в аспекте обучения русскому языку как иностранному особенно важно дать представление об основных типах учебных словарей, а также о теоретических основах их создания, чему и посвящен четвертый раздел курса.

Особое внимание здесь уделяется различным идеографическим учебным словарям, словарям лексико-семантических групп, словообразовательным, фразеологическим словарям, а также роли лингвострановедческих и лингвокультурологических словарей при обучении русскому языку как иностранному.

Все излагаемые теоретические положения в ходе чтения спецкурса подкрепляются иллюстративным материалом словарных статей различных типов лексикографических произведений. Студенты имеют возмож-

ность критически подойти к анализу различных словарей, отметить их достоинства и недостатки, в ходе самостоятельной работы подготовить обзор современной словарной продукции, сопоставить словарные статьи двух словарей и т. п. Кроме того, спецкурс предполагает последующее проведение семинара по данной проблематике, где у студентов будет возможность подготовить доклады, применить полученные знания при анализе группы словарных источников, при написании собственных диссертационных исследований.

Примечания

[1] *Абыякая О. В., Зиновьева Е. И., Ипанова О. А. и др.* Учебная лексикография: Учеб. пособие / Под ред. М. А. Шахматовой. СПб., 2011.

[2] *Дубичинский В. В.* Искусство создания словарей: Конспекты по лесикографии. Харьков, 1994.

Агуреева Марина Григорьевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДВУХ ФОРМ ПАССИВНЫХ ПРИЧАСТИЙ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ

Хорошо известно ограничение на образование форм пассивных причастий настоящего времени на основе непереходности глагола и возможность появления названной формы от глаголов преимущественно несовершенного вида (за редким исключением). Однако представляется возможным сформулировать и некоторые другие оперативные правила, которые помогут иностранным учащимся правильно образовывать и использовать эти грамматические формы. В современных пособиях по грамматике такие правила нами обнаружены не были.

Особенный интерес в этой связи представляет возможность образования двух форм пассивных причастий настоящего времени. Сравните: *обсуждаемые проблемы* и *обсуждающиеся проблемы; наблюдаемые явления* и *наблюдающиеся явления; устраиваемые праздники* и *устраивающиеся праздники; создаваемые проекты* и *создающиеся проекты; продаваемые товары* и *продающиеся товары*.

Даже предварительный анализ позволяет предположить, что вторая форма предпочтительнее в случае повторяющейся ситуации, тогда как причастие с собственно пассивным суффиксом может передавать единичную конкретную ситуацию при конкретном объекте и повторяющуюся ситуацию при множественном объекте. Другими словами, есть ограничения на использование этих форм рядом с конкретным субъектом и конкретным объектом.

Факт возможности образования двух форм пассивных причастий не только при помощи собственно суффиксов причастий, но и при помощи залогового постфикса *-ся*, присоединяемого к действительным причастиям настоящего и прошедшего времени, уже отмечался в грамматических исследованиях[1]. Однако в сферу интересов исследователей попадали в основном особенности передачи морфологических категорий залога

© Агуреева М. Г., 2012

и времени, а также способность причастий к адъективизации. Факт существования полноправных глагольных форм, образованных от причастий действительного залога при помощи постфикса *-ся*, не вызывает особенного внимания у исследователей. Любопытно отметить, что этот вопрос не нашел освещения даже в «Русской грамматике»[2].

Вопрос об ограничении на образование пассивных форм также нашел отражение в литературе, однако даже в «Теории функциональной грамматики»[3] рассматриваются только глаголы совершенного вида, а ограничение формулируется на основе способов глагольного действия, что в принципе не упрощает, а наоборот, может усложнить формулировку оперативного правила для иностранных учащихся.

Более продуктивным для описания функционирования пассивных форм причастий представляется описание, предложенное М. А. Шелякиным, который отметил два частных видовых значения для пассивных причастий настоящего времени с суффиксом *-м-*:

1) конкретно-процессное: *Был слышен лязг вынимаемой шашки* (Горький);

2) неограниченно-продолжительное значение: *Проводимые над животными эксперименты служат научным целям*[4].

В настоящей работе рассматриваются пассивные причастия настоящего времени с собственно пассивным суффиксом и причастия, образованные при помощи действительного суффикса настоящего времени и постфикса *-ся*. В докладе не рассматривается образование пассивных причастий от возвратных глаголов с пассивным значением, поскольку, очевидно, что от этих глаголов возможно образовать только одну форму, а именно при помощи действительного суффикса настоящего времени.

Материалом для исследования послужили списки глаголов, входящие в лексический минимум I сертификационного уровня[5].

Задачи исследования:

1) определить, зависит ли возможность образования одной из названных выше форм от словоизменительного класса глаголов, его продуктивности и ударения глагола (опора на подобную классификацию основана на том, что можно указать формальный признак, содержащийся в инфинитиве глагола, что облегчит иностранным учащимся использование оперативного правила);

2) определить, как влияет лексическое значение исходного глагола на возможность образования каждой формы;

3) определить, какие дополнительные факторы влияют на возможность использования этих грамматических образований и их взаимозаменяемости;

Первый продуктивный класс глаголов (глаголы только на *-ать; -ять*, но не на *-еть*, как показал лингвистический эксперимент, от которых невозможно образовать ни одну из названных выше форм пассивного причастия настоящего времени), включает лексико-семантическую группу глаголов направленного действия субъекта при наличии дискретного объекта, которые позволяют образовать обе формы пассивного причастия настоящего времени: *Это был нарочный, посылаемый (посылающийся) раз в неделю на большой тракт за почтой* (А. Толстой. Граф Калиостро).

В эту группу входят глаголы со значением умственной деятельности, речи и конкретного действия: *выбирать, вызывать. заказывать, заменять. замечать, записывать, запоминать, запрещать, изменять, изображать, наблюдать, награждать, надевать, повторять, подписывать, показывать, покупать, понимать, посещать, посылать, предлагать, сравнивать, стирать, терять, убирать*.

На основе проведенного лингвистического эксперимента можно утверждать, что выбор второй формы от этих глаголов предпочтительнее при передаче повторяющейся ситуации, изменяющемся субъекте действия и множественности объекта действия. Например: *Правда, к его медицинской помощи прибегали в цирке очень редко, потому что в этом мире лечат ушибы, выводят из обморочного состояния, вправляют вывихи своими собственными средствами, передающимися неизменно из поколения в поколение, вероятно, со времен олимпийских игр* (Куприн. В цирке).

При выборе формы с собственно пассивным суффиксом наблюдается два типа ситуаций. Если глагол включает конкретный объект, то может реализоваться значение ‘в данный момент речи или конкретный период времени’. Например, *выбираемый товар = ‘тот, который выбирают в указанное (известное) время’*. Кроме того, эта форма встречается и при передаче повторяющейся ситуации при наличии дополнительного контекста.

Если лексическое значение глагола включает семантический компонент нежелательного результата названного действия, то возможна только форма с суффиксом действительного причастия и постфиксом *-ся*, которая передает значение ‘есть такая способность, особенность у названного объекта’. Например, невозможно сказать «*теряемые предметы*», но возможно «*теряющиеся предметы*». Аналогичная ситуация наблюдается, если глагол включает значение ‘достижение результата в каждый момент действия’. Например, невозможно сказать «*убираемые предметы*», но возможно «*убирающиеся предметы*»; невозможно сказать «*строимый объект*», но возможно «*строящийся объект*»; другими словами, те, которые можно потерять, те, которые можно убрать, или те, которые строят.

Второй продуктивный класс глаголов (глаголы на *-овать*, но не на *-евать*) включает незначительную группу глаголов, от которых возможно образовать пассивные причастия настоящего времени, в основном — интеллектуального действия, а также некоторые глаголы речи и конкретного действия: *анализировать, использовать, исследовать, критиковать, организовать, требовать*. Выбор второй формы при этих глаголах предполагает или многократное действие или открытое множество субъекта и (или) объекта действия. Тогда как причастие с собственно пассивным суффиксом таких ограничений не имеет.

Третий продуктивный класс вообще исключает возможность образования пассивных причастий настоящего времени, поскольку это глаголы с суффиксом *-ну-*. Как известно, это все глаголы совершенного вида, передающие однократное недлительное действие, часто мгновенное: *крикнуть, махнуть, вздрогнуть.*

Четвертый продуктивный класс глаголов — это глаголы с суффиксом *-и-* в инфинитиве. В этом классе представлены как глаголы совершенного, так и несовершенного вида, от которых возможно образовать причастие с пассивным суффиксом настоящего времени. Однако следует отметить, что в этом продуктивном классе новые образования скорее переходят в другую часть речи, а именно прилагательное, поскольку передают постоянный признак предмета. Эта особенность уже неоднократно отмечалась во многих грамматических исследованиях[6].

С точки зрения возможности образования пассивных форм, в этот класс входят две лексико-семантические группы: глаголы направленного действия: *делить, заменить, измерить, исполнить, обратить, руководить, сравнить*, а также глаголы движения с различными приставками несовершенного вида: *обходить, перевозить, переносить, победить, приводить, привозить, приносить, проводить, производить, произносить, проходить, уводить, а также глаголы ценить и значить.*

В него входят только глаголы, которые позволяют образовать форму причастия настоящего времени с пассивным суффиксом. Здесь возможно передать два типа ситуаций: постоянной способности, характеристики объекта (*обратимая ситуация, приводимые примеры, заменимая деталь*) или, если пассивное причастие настоящего времени образовано от глаголов движения несовершенного вида с приставками, ситуацию повторяющегося действия.

Интересно отметить, что при передаче ситуации постоянной способности или особенности характеризуемого объекта при помощи отрицательной частицы *не* в четвертом продуктивном классе возможно использование только собственно пассивного суффикса: *непереводимый, невыносимый, незабываемый, неузнаваемый* и т. д.

Итак, глаголы, оканчивающиеся в инфинитиве на *-еть, -евать* или содержащие суффикс *-ну-* не образуют ни одной из форм пассивного причастия настоящего времени.

От глаголов непродуктивных классов также практически не образуются формы пассивных причастий настоящего времени, они представлены единичными примерами и могут быть представлены в учебных пособиях списком и предложены для запоминания.

Влияние ударения на способность образования форм пассивных причастий обнаружено не было.

Таким образом, возможно сделать предварительные выводы: 1) при изучении синонимии пассивных причастий настоящего времени следует организовать учебный материал с учетом класса глагола. его продуктивности, а также лексико-семантических групп глаголов; 2) упражнения, направленные на формирование навыков правильного использования двух форм пассивных причастий настоящего времени должны составляться с учетом типовых ситуаций, которые моделируются на основе кратности действия, субъекта и объекта.

Примечания

1 *Калакуцкая Л. П.* Адъективизация причастий в современном русском литературном языке. М., 1971. С. 143; *Буланин Л. Л.* Категория залога в современном русском языке. Л., 1986. С. 28–29.

2 Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. М., 1982.

3 Теория функциональной грамматики. Персональность, Залоговость / Отв. ред. А. В. Бондарко. СПб., 1991. С. 154.

4 *Шелякин М. А.* Функциональная грамматика русского языка. М. 2001. С. 141.

5 *Битехтина Г. А., Клобукова Л. П., Норейко Л. Н. и др.* Лексический минимум по русскому языку. Общее владение. I сертификационный уровень. СПб., 2002.

6 *Шелякин М. А.* Указ. соч. С. 141; *Калакуцкая Л. П.* Указ. соч. С. 147–155; *Буланин Л. Л.* Указ. соч. С. 26.

Беликова Любовь Григорьевна, Ерофеева Инна Николаевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ОШИБКА — ОПИСКА — ОГОВОРКА: ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ

«Ошибка — грех, без которого трудно прожить, но которого необходимо избегать», — так писал об ошибке исследователь Х. Раабе[1], другие ученые называли ее «досадной помехой» (в трудах бихевиористов), «раздражителем»[2] в процессе речевого взаимодействия. В связи с тем, что многие годы вопрос ошибок поднимался, но никогда не были решены многие входящие в него вопросы: что считать ошибкой, а что — обмолвкой или опиской, каковы причины ошибок, как свести ошибки к определенным типам, как учить их не делать, надо ли их избегать, как корректировать и т. д. — появились даже работы о толерантном отношении к ошибкам в речи иностранцев, а также интересные предположения, что ошибка — не проблема говорящего на иностранном для него языке, а проблема слушающего (в силу психологической и культурной неподготовленности, несформированных навыков языковой догадки, неразвитых умений выяснения информации и др.).

Сейчас уже можно говорить о целом направлении в методике преподавания иностранных языков, где исследуются причины и способы профилактики и корректировки ошибок в речи на иностранном языке. Прежде всего, все исследователи говорят о лингвистических ошибках.

Есть работы, в которых исследуются ошибки как результат действия[3]. Основная причина, приводящая к ошибочному высказыванию — интерференция: межъязыковая, внутриязыковая, смешанная. Причина же ошибок — неумение при речепроизводстве на иностранном языке найти различие в системах Я1 и Я2.

Очень интересны исследования, где ошибки рассматриваются как процесс, приведший к неправильному результату[4]. Причиной ошибок в таком случае могут быть неправильная операция выбора и ошибки речевого действия, обусловленные ложной интенцией (подменой интенции). Если принять положение, что у начинающего изучать русский язык весь процесс усвоения знаний проходит через сознательное или подсознательное сравнение со своим родным языком, то любой начинающий изучать язык строит свое высказывание, отталкиваясь от программ высказывания родного языка. И на этапе выбора языковых средств для выражения интенции и возникает ошибка как «сигнал шва, разошедшегося под влиянием тех или иных обстоятельств в речевом механизме»[5]. Мыслительная деятельность обладает избирательностью, и это в данном случае проявляется в том, что человек рассматривает в ситуации не все варианты решения, а те, которые являются для него наиболее вероятностными, основанными на прошлом опыте. Критерием выбора решения Р.Хайчук считает максимальную достоверность принимаемого решения[6] — это и есть причина ошибки. «Зона ориентировки» представляет собой динамическое образование, характерной чертой которого является постепенное сужение зоны поиска, «последовательное углубление» процесса анализа ситуации. Автор приводит пример, как студент из Польши, выбирая предлог для обозначения направленного движения к месту, дает два предлога как возможное решение: *мы ехали К ДО дому*. Причина ошибки здесь — особенности понятийного содержания предлогов (предварительная ориентировочная основа действия). Предлог соотнесен с общим понятийным содержанием, и поэтому имеет место межпонятийная генерализация.

Подобные примеры каждый преподаватель множество раз наблюдал на уроках, особенно со студентами начального этапа обучения: *Я люблю гулять В /На парке; Он увидел ее перед / впереди собой.* Можно ли говорить в этих случаях о случайной ошибке или оговорке? Согласно теории ошибок как результата процесса речи — возможно. Но с точки зрения правильности совершения процесса выбора слова — нет. По мнению Р. Хайчука, трудность этого процесса связана с тем, что согласно закону персеверации, всякое представление, проникшее первым в сознание в определенной ситуации, имеет тенденцию фиксироваться в нем и «всплывать» в сознании каждый раз, когда оно должно вытесниться другим, аналогичным ему или ассоциативно связанным с той же ситуацией. Когда старые, устоявшиеся связи побеждают новые, еще слабые, имеет место ошибочная операция, связанная с неверной работой механизмов сличения[7]. Это может происходить на всех этапах межъязыковой интерференции: лексическом, этапе морфологических трансформаций, этапе фазического синтаксирования, этапе звукового оформления при переходе внутренней речи во внешнюю. Наиболее труднопреодолимый тип, по мнению многих исследователей, — фонетической интерференции.

© Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н., 2012

Однако нельзя забывать, что ошибки совершаются человеком. И многие из ошибок имеют психологическую, методическую основу. Довольно часто в практике приема различных экзаменов встречаются ошибки незнания и ошибки, допускаемые при наличии знаний. Среди последних выделяются типичные и устойчивые. Чаще всего ошибки «от незнания» присутствуют в речи иностранцев, не проходивших систематизированного курса обучения языку. Как показывает опыт, такие ошибки являются устойчивыми даже в случае, когда их обладатель начинает изучать русский язык и получать знания о его системе и нормах. Вот один из примеров результата «стихийного» овладения языком:

У меня нет друзья. Ну потому что я не в Тунис живу. Уже в Россия надо здесь дружить. Слава Богу, у меня друзья нормально. У меня все хорошо.

У мне друг генеральный директор автошколе. У мне друг директор страховая компания.

Как относиться к таким ошибкам? Конечно, это не случайные ошибки и не оговорки. Нахождение слов происходит практически безошибочно, в то время как формирование слов и предложений неправильно. Следовательно, мы хорошо видим, что имеем дело с двумя процессами речепорождения, протекающими независимо друг от друга. Здесь серьезно встает вопрос о выборе методики обучения, искоренения устойчивых ошибок. Ведь теперь мы будем говорить не о выработке стратегии овладения языком для этого учащегося, а о стратегии преодоления ошибок.

Другой пример демонстрирует возможную случайную ошибку. Студент, достаточно долго изучавший русский язык, пишет в своем сочинении: *Успешное выполнение олимпийских проектов сильно повышает популярность представителей власти. В большинстве случаев эта слава политическ**им**_победител**ям** вполне заслужена. Наверное, доказать, что именно в их стране проводить игры лучше всего — непросто. Трудно и построить за короткое время олимпийские объекты. <...> Тем не менее, существует мнение о том, что олимпийские игры слишком политизированы. **Чем** это выражается? Прежде всего, **в том,** что политики, а не спортивная общественность, выбирают место их проведения. <...> Итак, **получение** олимпийских игр стало главной целью бездарных политиков, которые не в силах решать проблемы населения. Страна показала всему миру самые грандиозные игры всей истории, но не сделала **ни одного шага за улучшение** прав человека **в** своей территории.*

В первом случае перед нами — ошибка смешения двух структур «слава (кому)...достается заслуженно» и «слава (кем) заслужена». С точки зрения речепорождения, сбой произошел на уровне внутреннего программирования — выбора структуры, наиболее полно выражающей интенцию, или «перепрограммирование» в момент речевой реализации. Это говорит о наличии знаний, но в то же время демонстрирует отсутствие навыка самоконтроля и самокоррекции.

Следующая ошибка подтверждает данное предположение: «Чем это можно доказать/объяснить» — возможно, так хотел написать студент. То, что его ошибка случайна, доказывает правильное использование конструкции в следующем за содержащим ошибку предложении. Причиной этой ошибки не является интерференция.

Третья ошибка демонстрирует стратегию свертывания инфинитивной конструкции (распространенного подлежащего) в одно отглагольное существительное с сохранением значения первого (*добиться проведения олимпийских игр/ получить право проведения олимпийских игр на своей территории стало целью...)*. Однако, возможно, студент здесь применил данную стратегию для упрощения формы высказывания из-за того, что необходимая конструкция сложна (нанизывание родительного падежа, подлежащее в форме инфинитива), и он не мог выразить интенцию иным способом. Возможно, данное предложение создано на основе языковой аналогии *(проведение игр стало целью...)*.

Четвертая ошибка похожа на первую. Борются две структуры: «сделать шаги для улучшения» и «шаги в борьбе за улучшение», однако отсутствие слова говорит о сбое на этапе выбора слов.

Пятая: возможно, причина ее — антиципация: студент пишет «территория», а думает о «стране».

Один из самых трудных вопросов в настоящее время — как оценивать ошибки.

Экзамен любого типа предполагает рассмотрение ошибок только с позиции результата речевой деятельности. Существуют разные способы оценивания: ошибки принято делить на коммуникативно-значимые (КЗ) и нет, на ошибки нарушения системы, нарушения нормы, нарушения узуса. КЗ ошибки приводят к коммуникативной неудаче или коммуникативному конфликту, их (для удобства описания) можно квалифицировать как очень грубые и грубые, а коммуникативно-незначимые (НКЗ) — как негрубые. Ошибки, выявляющие незнание системы языка — грубые (по В. А. Виноградову[8]), нарушающие норму — негрубые. С формальной точки зрения, можно определить, к какому уровню относятся те или иные нарушения в речи иностранца. Тогда соответственно программе изучения

языка можно было бы выделить ошибки, недопустимые для определенного этапа и допустимые, т.е. опять же грубые и негрубые. Если рассматривать речевой продукт студента, изучающего русский язык 3 года в университете на филологическом факультете, с трех позиций оценивания, а также в аспекте теории речепорождения, то мы получим следующее:

Нарушения с точки зрения коммуникативной значимости	Нарушения системы / нормы / узуса	Соответствие программе (стандарту) по уровням общего владения / курсу обучения	Характеристика с психолингвистической точки зрения
негрубая	негрубая	грубая	Сбой на этапе выбора программы действия (–). Говорит о наличии знаний о разных способах реализации интенции (+).
негрубая	негрубая	негрубая	Случайная (–). Возможно: 1. Сбой на уровне речевой реализации. Недостаточно закрепленный навык. Знание правильной структуры «что выражается в чем» (+). 2. Описка. Сбой на этапе моторного программирования действия (–).
негрубая	негрубая	негрубая	Говорит о неумении выразить интенцию при помощи сложной грамматической конструкции (–).
негрубая	негрубая	грубая	Сбой на этапе выбора слов (–).
негрубая	негрубая	грубая	Ошибка антиципации (–).

Итак, мы видим, что оценивание по принципу КЗ/НКЗ и по принципу соответствия системе/норме совпадают. Однако они не совпадают с оценками, данными с позиций соответствия требованиям программы и с позиции рассмотрения причины появления ошибки как затруднений в процессе речепорождения.

В последнем столбце таблицы дана характеристика уровня развития интерязыка студента, и это не может служить объективной основой для оценивания его уровня владения языком с формальной точки зрения.

Однако третий столбец — оценка с позиции требований учебного процесса (программы, стандарта уровня) — заставляет обратить на себя внимание. Уровень владения языком не удовлетворяет наши ожидания, возникшие на основе впечатления от богатого словарного запаса, умения выражать различные интенции. Оценка с точки зрения достижения/не достижения уровня, предполагаемого при обучении на филологическом факультете в течение трех лет, должна быть неудовлетворительной. Следовательно, основой при оценивании речевого продукта должны быть не только анализ успешности коммуникативных актов, анализ нарушений системы и нормы языка, но и анализ самого процесса порождения ошибочного действия. Особого внимания должны заслуживать достижения студента соответственно программе и стандарту того уровня владения языком, которого достигает человек после определенного периода обучения. Соответствие программе и стандарту нужно учитывать и в тех случаях, когда кандидат, не обучавшийся по какой-либо программе, сам определяет свой уровень владения языком.

Примечания

1 *Raabe H.* Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch // Fehlerlinguistik. Beitrage zum Problem der sprachlichen Abweichungen. Tübingen, 1980. S. 61–93.

2 *Гак В. Г.* Норма и толерантность // Иностранные языки в школе. М., 1984. № 31. С. 7–15.

3 *Баграмова Н. Б.* О роли речевых ошибок в формировании коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка // Герценовские чтения. Иностранные языки: Матер. конф. СПб., 1994; *Клейменова Т. М.* Дифференцированная коррекция речевых ошибок как дидактический прием, активизирующий речевую деятельность учащихся: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1989; и др.

4 *Грабска М.* Сопоставительно-ассоциативный контекст русскоязычного потенциального словаря поляков // Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk, 1996; *Ейгер Г. В.* Механизм контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1990; *Хайчук Р. Я.* Комплексное обучение русской профессиональной речи польских студентов-нефилологов с учетом транспозиции и интерференции близкородственных языков: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1995; и др.

5 *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970. С. 10.

6 *Хайчук Р. Я.* Указ. соч.

7 Там же. С. 74.

8 *Виноградов В. А.* Стратификация нормы, интерференция и обучение // Лингвистические основания преподавания языка. М., 1983. С. 44–65.

Грехнёва Ирина Анатольевна,
Писарская Тамара Радомировна, Якименко Надежда Егоровна
Санкт-Петербургский государственный университет

СИСТЕМА ОТСЫЛОК В УЧЕБНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ

Система отсылок в любом словаре — это доступ к информации. Структура электронных словарей только начинает складываться, зачастую в электронном виде существуют обычные словари, поэтому система отсылок остаётся актуальной проблемой и для обычных, и для электронных словарей.

Долгое время эталоном для подражания оставались «Фразеологический словарь русского языка» А. И. Молоткова[1], «Словарь русских пословиц и поговорок» В. П. Жукова[2], словарь «Крылатые слова» Н. С. Ашукина и М. Г. Ашукиной[3].

В словаре А. И. Молоткова каждый фразеологизм приводится столько раз, сколько компонентов входит в его состав, включая их видовые и лексические варианты, но разработка единицы даётся только под одним компонентом, который определялся структурной организацией фразеологизма. Так, например фразеологизм ***кисейная барышня*** помещен в двух местах: на компонент ***барышня*** в букве *Б*, и на компонент ***кисейная*** в букве *К*. Толкование единицы дается только под компонентом ***барышня***, компонент ***кисейная*** снабжен отсылкой: ***См. барышня***. Таким образом, в словаре можно отыскать фразеологизм по любому из его компонентов. Система «круговых отсылок» и сегодня является, что называется, «классикой жанра» обязательной для академических словарей. (См., например, разработку фразеологического материала в словарях В. В. Химика «Большой словарь русской экспрессивной речи»[4] и С. А. Кузнецова «Современный толковый словарь русского языка»[5].)

Если у авторов словаря по тем или иным причинам нет возможности давать фразеологизм столько раз, сколько в нём компонентов, то единица приводится только один раз, под стержневым компонентом. Термин ***стержневой (опорный, гнездовой, вокабульный) компонент*** не имеет

© Грехнёва И. А., Писарская Т. Р., Якименко Н. Е., 2012

однозначного определения. Так, В. М. Мокиенко считает, что термины «опорное» и «стержневое» слово обозначают компоненты, заключающие в себе образную мотивировку фразеологизма, такие слова играют роль «смысловых центров», вокруг которых группируются разные фразеологизмы»[6]. Н. М. Шанский считает, что «вместо единого понятия опорного слова следует оперировать двумя — очень часто в пределах конкретного устойчивого сочетания слов, не совпадающих друг с другом — понятиями: понятием семантически опорного слова фразеологического оборота и понятием грамматически стержневого слова[7]. В различных трудах по фразеологии и фразеографии эти термины используются как синонимы и используются в значении «компонент, который выполняет в составе фразеологизма смыслообразующую функцию, заключающий в себе образную мотивировку фразеологизма»[8]. В таком случае словарь обычно снабжается Указателем (Индексом), в котором даётся перечень всех единиц, включенных в словарь. И тогда именно Индекс берёт на себя функцию отсылок. В Индексе либо указано слово, под которым даётся разработка единицы, либо указана страница, на которой расположен толкуемый фразеологизм:

1. ЗОЛОТО **Богатство** — грязь, ум — золото. *См.* **БОГАТСТВО**; **ИЗБУШКА** В каждой **избушке** свои погремушки. 2. Адмиральский час 338; Мамаево побоище 164; 3. Павлины, говоришь? 204; За державу обидно 81. **СРП, РФС, ДГП.**

В идеале, страницы, указывающие на место разработки фразеологизма, располагаются в Алфавитном указателе (единицы размещены по алфавиту первого слова), а более детальную систему отсылок содержит Указатель гнездовых (стержневых, опорных, вокабульных) слов. Так, в «Русском фразеологическом словаре» В. Ф. Фелицыной и В. М. Мокиенко[9] в Указателе гнездовых слов даётся отсылка на страницу, где находится стержневое слово, и отсылки на место расположения фразеологизмов, содержащих это слово:

1. **ДУША 89**. Ни <u>алтына</u> <за душой> ***см***. **алтын;** ни <u>гроша</u> <за душой> ***см***. **грош;** ни <u>копейки</u> <за душой> ***см***. **копейка.**

2. **ДУХ 87.** Во весь <u>дух</u>; как на <u>духу</u>; ни <u>слуху</u>, ни *духу* ***см***. **слух**; что есть (было) <u>духу</u>; чтобы <u>духу</u> твоего (вашего, его, её, их) не было.

3. **ПАЛАТА 183.** <u>Ума</u> палата ***см***. **ум.**

Выбор места разработки фразеологизма определяется авторами произвольно (читатель узнаёт об этом из Введения к словарю). В любом случае, важно лишь, чтобы был выдержан единый принцип выбора ме-

ста разработки. Так, в Предисловии к «Словарю русской фразеологии. Историко-этимологический справочник» А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова[10] указывается, что «фразеологизмы в нём даются под гнездовым словом, причем на первом месте в иерархии последних, стоит **существительное**, за отсутствием такового — **прилагательное**, **наречие**, **глагол** и т. д.»

В принципе, для фразеологического словаря таких указаний достаточно, путаницы и особых трудностей не возникает: ***ставить/поставить кордон,*** толкование расположено под словом **кордон**; ***попасть с корабля на бал*** — под словом **корабль**; ***прийти в себя*** — на слово **прийти**, ***мы пахали*** — на слово **пахать**; ***ни пава ни ворона*** — на **пава**.

В данном случае Алфавитный указатель представляется не самым необходимым элементом словаря, но желательным, так как он во многом помогает быстрее отыскать нужную единицу.

В Предисловии к «Русскому фразеологическому словарю» В. П. Фелицыной и В. М. Мокиенко даётся указание на то, что «все фразеологизмы расположены гнёздами по алфавиту одного из слов, составляющих заголовочную единицу». Как правило, это первое существительное, прилагательное, наречие или первый в составе выражения глагол. Словарь, оптимизируя систему отсылок, содержит три Указателя: Алфавитный указатель фразеологизмов, Указатель гнездовых слов и Тематический указатель фразеологизмов. В Тематический указатель включены группы: «ФЕ, в которых отразились история, бытии обычаи русского народа», «ФЕ, в состав которых входят названия животных, птиц», «ФЕ, в состав которых входят названия растений» и др. Для каждой единицы в Тематическом указателе даётся страница, на которой ведётся её разработка.

Что касается учебных словарей пословиц, то здесь всё обстоит несколько иначе. Пословица обычно многокомпонентна. Именно поэтому, вероятно, система «круговых отсылок» практически невозможна. Авторы «Словаря русских пословиц»[11] решают проблему отсылок аналогичным образом: словарь организован по принципу стержневого слова. Такое описание обусловлено системным подходом к описанию пословиц при учете смыслового ядра языковой единицы, а также является удобным методическим приёмом в поиске необходимых пословиц в словаре. Стержневой подход при описании пословиц, несомненно, позволяет более компактно описывать ассоциативные гнёзда пословиц, даёт возможность не дублировать лексические и историко-этимологические комментарии в разных местах словаря. Словарь снабжён двумя указателями: Алфавитным указателем (единицы размещены по алфавиту первого слова) и Перечнем статей (указатель гнездовых слов). Отсылки на место разработки единиц даются в Алфавитном указателе:

1. КАКОВА БЕРЁЗКА, ТАКОВА И ОТРОСТКА ***см.*** **БЕРЁЗКА.**
2. ЗА ЧТО КУПИЛ, ЗА ТО И ПРОДАЮ ***см.*** **КУПИТЬ.**
3. СТАРЫЙ, ЧТО МАЛЫЙ ***см.*** **СТАРЫЙ.**

Наличие указателей снимает проблему поиска единиц в данном словаре.

К словарям, которые могут использоваться как учебные (по своим целям, задачам и исполнению), необходимо причислить словарь-справочник по русской крылатике «Давайте говорить правильно!» В. М. Мокиенко и Е. И. Зыковой[12]. В Словаре крылатые слова и выражения расположены по алфавиту опорного компонента. Авторы в Предисловии не уточняют порядок следования компонентов, как в предыдущих словарях, однако он хорошо просматривается (существительное, прилагательное, наречие, глагол). Словарь также снабжен Алфавитным указателем крылатых слов и выражений. Рядом с каждой единицей указана страница, на которой даётся разработка данного выражения:

1. Я ещё не волшебник, я еще только учусь 55.
2. Ребята, давайте жить дружно! 241
3. Власти предержащие; власть предержащая 51

Помета «***СМ.***» встречается в Словаре крайне редко. Например, когда формально первое существительное является отглагольным и не содержит в себе образной мотивировки крылатого выражения:

1. **МУКА**. ХОЖДЕНИЕ ПО МУКАМ. ***См***. ХОЖДЕНИЕ.
2. **ХРИСТОС**. ЯВЛЕНИЕ ХРИСТА НАРОДУ. ***См***. ЯВЛЕНИЕ

Таким образом, система «круговых отсылок» в современных учебных словарях фразеологизмов, пословиц и поговорок, крылатых слов и выражений, заменяется системой формирования словника по опорному (стержневому, гнездовому) компоненту, что само по себе является указанием места разработки единицы, в совокупности с минимальным количеством Указателей (Индексов), которые способствуют максимально быстрому и удобному поиску нужной единицы в Словаре.

Примечания

1 *Молотков А. И.* Фразеологический словарь русского языка. СПб., 1994.
2 *Жуков В. П.* Словарь русских пословиц и поговорок. М., 1991.
3 *Ашукин Н. С., Ашукина М. Г.* Крылатые слова. М., 1987.
4 *Химик В. В.* Большой словарь русской экспрессивной речи. СПб., 2004.

[5] *Кузнецов С. А.* Современный толковый словарь русского языка. СПб., 2001.
[6] *Мокиенко В. М.*Славянская фразеология. М., 1980.
[7] *Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка. М., 1969.
[8] *Баранов А. Н., Добровольский Д. О.* Аспекты теории фразеологии. М., 2008; Фразеологический объяснительный словарь русского языка / Под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. М., 2009.
[9] *Фелицыва В. П., Мокиенко В. М.* Русский фразеологический словарь, М., 1999 (РФС).
[10] *Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.* Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 2005.
[11] Словарь русских пословиц / Мокиенко В. М., Ермолаева Ю. А., Зайнульдинов А. А., Кормилицина Т. В., Селиверстова Е. И., Якименко Н. Е. М., 2007 (СРП).
[12] Давайте говорить правильно! Крылатые слова в современном русском языке / Мокиенко В. М., Зыкова Е. И. СПб., 2006 (ДГП).

Зюзина Александра Анатольевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРАВОСЛАВНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Фразеология представляет неизменный интерес при изучении любого иностранного языка в связи с тем, что в устойчивых единицах языка скрыта информация об истории, культуре, традициях страны изучаемого языка. При этом, в разных языках мы наблюдаем общие фрагменты фразеологического пространства, как например, в индоевропейских языках. Библейская фразеология присутствует во всех языках христианской культуры. Корпус библеизмов, используемых в разных лингвокультурах, имеет универсальные и специфические черты семантики, прагматического компонента значения и употребления. Библеизмы, используемые в русской лингвокультуре, отражены в целом ряде специальных словарей[1]. Но данные словари фиксируют общеязыковое значение библейских слов и выражений.

Материалом для данного исследования послужили произведения православной публицистики. К этому жанру мы относим материалы православных СМИ, произведения священнослужителей и воцерковленных авторов.

В православной публицистике мы наблюдаем ряд особенностей функционирования библеизмов вообще и библейских фразеологизмов, в частности. Авторы православных публицистических текстов, священнослужители, являются проводниками истины Священного Писания посредством создаваемых ими произведений. Особенности употребления библеизмов в текстах православной публицистики во многом определяются библейской прецедентностью. Отличительными чертами функционирования библейских фразеологизмов в рассматриваемых произведениях являются следующие.

1. Актуализация первичного значения фразеологизмов-библеизмов. Например, «*Страсть кумиротворения полагает начало расколу, расщеплению единого тела Церкви. Собираясь вокруг духовника, верующие созда-*

© Зюзина А. А., 2012

ют общину — семью вокруг личности того или иного священнослужителя. ... В церковной действительности можно наблюдать немало всевозможных групп во главе с подобными духовными водителями. — Только в нашем монастыре или приходе можно спастись, потому что во всех прочих «***мерзость запустения***». *Только так следует одеваться, такие книжки читать, такими вещами и продуктами пользоваться, потому что все остальное* «***от лукавого***». *И если священник-духовник не пресекает категорически все эти «только», а благодушествует и даже потворствует, то тем самым бесстыдно* ***творит из себя кумира***» (Иером. Серафим (Параманов). Закон любви). В данном контексте употреблены несколько известных фразеологизмов-библеизмов, *мерзость запустения* с общеязыковым значением «разорение, беспорядок, грязь»[2], *от лукавого* — со значением «нечто сомнительное, обманчивое» и *не сотвори себе кумира*, употребляющееся в отрицательной форме в значении «служить ложным идеалам». В тексте же Священного Писания эти словосочетания указывают на идолослужение, именно этот смысл и актуализируется в приведенном примере. Так, в Библии словом *мерзость* называются различные греховные помыслы и поступки, словосочетанием *мерзость запустения* обозначается создание идола, языческого божества на месте храма; словом *лукавый* в Библии называется дьявол, а *лукавство* означает негативные черты человеческой натуры, приводящие к греховным поступкам; слово *кумир* (евр.) буквально означает «резное изображение божества», а «*не делай себе кумира*» является одной из десяти библейских заповедей, предупреждающей человека от одного из самых страшных грехов, идолослужения.

2. Часто привычные носителю языка фразеологизмы употребляются в православной публицистике в виде цитат, например, *Вмешательство мирского общества в церковную жизнь ... все же делает Церковь слишком зависимой ... от мира — а это прямое противоречие миссии Церкви, потому что она* «***не от мира сего***» (Иером. Серафим (Параманов). Закон любви). В данном примере автором привлекается библейская цитата из Евангелия от Иоанна (8: 23–24). В современном языке фразеологизм *не от мира сего* употребляется в отношении мечтательного человека, отрешенного от реальности. В приведенном примере актуализируется первичное библейское значение словосочетания, которое основывается на противопоставлении земного мира небесному.

3. Символизация компонента фразеологизма также характерна для православной публицистики. Использование данного приема мы связываем с тем, что в Библии часто используется жанр притчи, в основе которого лежит символическое представление какой-либо идеи в виде объекта реального мира. Так, например, выражение «зарыть талант в землю» восходит к евангельской притче об одном господине, который, отправляясь в дальнее путешествие, раздал разное количество талантов свои трем рабам, пять, два и один талант соответственно. Двое, получившие большее количество талантов, приумножили состояние богатого человека, третий же раб зарыл свой единственный талант в землю и не воспользовался им. Греческое слово *талант* означает меру веса золота или серебра, которая использовалась в качестве денежной единицы большого достоинства. Рассмотрим, как данный символ функционирует в следующем примере: «*Мы* ***возвращаем данный*** *нам Богом* ***взаймы талант****, даем отчет в том, как мы использовали отпущенное нам время и благодатные спасительные силы, которые даровал нам Господь*» (Патр. Алексий II (Ридигер). Ежегодное епархиальное собрание города Москвы (2004) // «Журнал Московской патриархии», 2004.02.23).

4. Наложение прямого и переносного значений, их синкретизм — одна из наиболее ярких языковых особенностей православного дискурса, подобный приём языкового использования характерен для автора-священнослужителя. Так, например, фразеологизм *нести свой крест* в обиходном языке имеет значение ‘терпеливо переносить страдания, испытания, тяжелую судьбу’. Образ фразеологизма, восходящий к библейскому эпизоду о том, как Иисус нёс крест, на котором Его впоследствии распяли на Голгофу, «материализуется» в православном дискурсе благодаря сочетаемости со словами *бросить, понести вместо кого-либо*: «*В православии есть такое понятие —* ***жизненный крест****. Это те испытания, что ожидают любого человека, и армия — одно из них. Соответственно, вопрос: «бежать ли от армии?» можно сформулировать как «можно ли мне* ***бросить мой крест?****» ... Никакой священник не* ***понесет твой крест*** *вместо тебя*» («Фома». 2007. С. 60).

5. В тексте Священного Писания часто описываются различные ритуалы и обычаи, которые в современном языке являются прототипами фразеологизмов и используются в переосмысленном значении, например, *посыпать голову пеплом*, *подставлять щеку* и т. д. В словарях за данными выражениями закреплены следующие значения: *посыпать голову пеплом* — «горевать по поводу какого-либо бедствия, невосполнимой утраты», *подставлять щеку* — «прощать нанесенные обиды»: «*У верующего во Христа нет причины* ***посыпать главу пеплом****. Мы должны быть свободны от необходимости соответствовать ложному, фарисейскому по-*

ниманию благообразия»; «*Одни святые* ***подставляли щеку****, другие святые же вынимали меч*» (Диакон Андрей Кураев. Церковь в мире людей).

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что при наличии общей когнитивной национальной базы, отмеченные особенности функционирования библейских фразеологизмов в текстах православной публицистики обусловлены более глубоким знанием воцерковленных авторов текста Священного Писания, особым к нему отношением, целью воздействовать на читателя эмоционально, убедить. Отсюда и языковые средства, нацеленные на экспрессивизацию дискурса, синкретизм, актуализация прямого значения, игра слов и т. п.

Примечания

[1] *Дубровина К. Н.* Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М., 2010.

[2] Здесь и далее в подобных случаях мы опираемся на указанный словарь К. Н. Дубровиной.

Комарова Полина Геннадьевна
Санкт-Петербургский государственный университет

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ ПАРОНИМИЯ

Традиционно термин «паронимия» понимается как явление частичного звукового сходства слов (паронимов) при их семантическом различии (полном или частичном).

Термин «пароним» был предложен Аристотелем, который называл так производные слова. В 60–70-х годах XX века в советском языкознании сложилось понимание паронимов, как однокорневых слов, принадлежащих к одной части речи («болотный — болотистый», «выплата — оплата — плата» и т. п.). Некоторые учёные считали паронимами только такие однокоренные слова, тождественные по грамматическим свойствам, которые имеют созвучные префиксы и общее место ударения («надеть — одеть», «советник — советчик»). Таким образом, структурное сходство паронимов обусловливает их известную смысловую соотносительность.

Иногда различают паронимы словарные и контекстные, то есть имеющие любое звуковое подобие («щеколда — щиколотка», «контузить — конфузить»). Под паронимией в этом случае понимается непреднамеренное смешение (речевая ошибка) или специальное сближение сходных по звучанию слов (в том числе и однокорневых); последнее расценивается как особый стилистический приём — парономазия. Такое понимание паронимии идёт от античных риторик.

В рамках данного подхода сложились более узкие трактовки паронимии: 1) как сближения только разнокорневых слов («леса лысы» — В. Хлебников); 2) как явления народной этимологии («бульвар — гульвар», «пиджак — спинжак»).

В контрастивной лингвистике при исследовании языков, преимущественно родственных, говорят о межъязыковой паронимии — случаях частичного морфологического сходства, обусловленного генетической общностью сопоставляемых языков или данных слов при семантическом различии последних (рус. *родной* — чеш. *rodinný* ‘семейный’, франц. *épaude* ‘плечо’ — исп. *espalda* ‘спина’).

© Комарова П. Г., 2012

В настоящей статье рассматриваются явления межъязыковой и, соответственно, внутриязыковой паронимии в связи с изучением результатов эксперимента, полученных в ходе исследования восприятия англичанами англицизмов (слов, заимствованных из английского языка) с последующей графической фиксацией на английском языке.

В предпринятом эксперименте информантами выступили десять англичан, которые являлись студентами Центра русского языка и культуры Санкт-Петербургского государственного университета. Их возраст от 19 до 25 лет. Знание русского языка соответствовало элементарному уровню. Четверо англичан изучали ранее французский и немецкий языки, один — французский и испанский языки. Остальные англичане не изучали другие иностранные языки, кроме русского.

Материалом послужили 100 слов, заимствованных из английского языка, которые связаны с наиболее актуальными сферами жизни современной России (экономикой, политикой, информатикой, сферой рекламы и СМИ, спортом, искусством) и активно употребляются в русской речи. Это были существительные.

Экспериментальный материал был начитан русским диктором, женщиной, владеющей нормативным произношением, и предъявлялся в случайном порядке в виде звучащего списка. Согласно инструкции информанты прослушивали список англицизмов и записывали их английские эквиваленты, если англицизмы были ими узнаны. Полученная графическая фиксация была проанализирована экспериментатором.

Цель данного эксперимента — установить, как англичане узнают слова, заимствованные из английского языка, опираясь на их звучание в русском языке.

Данные проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что правильное опознание англичанами слов, заимствованных из английского языка, было вполне удовлетворительным (90% от общего числа англицизмов). 10% от общего числа англицизмов было опознано неправильно (табл. 1).

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

1. Ошибки, вызванные межъязыковой паронимией.

Межъязыковую паронимию мы определяем как явление частичного звукового сходства слов, принадлежащих к разным языкам, при их полном семантическом различии.

Таблица 1.

Англицизмы, опознанные неправильно

Предъявленные англицизмы	Информанты									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
грант	grand (большой)	—	grand (большой)	—	grand (большой)	—	—	—	grand (большой)	—
демпинг	tempting (заманчивый)	—	—	—	—	tempting (заманчивый)	—	—	—	—
комикс	—	comet (комета)	—	—	—	—	—	—	—	comet (комета)
курсор	—	—	—	course (курс)	course (курс)	—	—	—	—	—
модем	—	—	—	—	model (модель)	—	model (модель)	—	—	—
пентхаус	—	inhouse (внутренний)	—	—	pink house (розовый дом)	—	—	pink house (розовый дом)	—	—
плеер	—	—	layer (слой)	—	—	—	—	—	—	—
трейдер	—	—	—	—	—	—	—	—	brade (лезвие)	—
триллер	—	—		—	—	—	—	—	—	trailer (трейлер)
экспорт	expert (эксперт)	—	expert (эксперт)	—	expert (эксперт)	expert (эксперт)	expert (эксперт)	—	—	expert (эксперт)

Примечание. Англицизмы, опознанные информантами правильно, отмечены прочерком.

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

2. Ошибки, вызванные внутриязыковой паронимией.

Внутриязыковую паронимию мы определяем как явление частичного звукового сходства слов внутри одного языка при их семантическом различии (полном или частичном).

Некоторые ошибки информантов были вызваны наличием в английском языке двух или более слов, близких по звучанию, но разных по значению, то есть паронимов. Так, например, англицизм *грант* (grant [grænt]) был опознан как *grand* [grænd] *'большой'*, заимствованное слово *комикс* (comics ['kɒmɪks]) — как *comet* ['kɒmɪt] *'комета'*, модем (modem ['məudem]) — как *model* ['mɒdəl] *'модель'*, англицизм *пентхаус* (penthouse ['penthaus]) был опознан в одном случае как *pink house* ['pɪŋk 'haus] *'розовый дом'*, в другом — как *inhouse* ['ɪnhaus] *'собственный'*, *плеер* (player ['pleiə]) — как *layer* ['leiə] *'слой'*, *трейдер* (trader ['treidə]) был заменен словом *brade* [breid] *'лезвие'*, *экспорт* (export ['ekspɔːt]) — словом *expert* ['ekspɜːt] *'эксперт'*.

Как известно, явление паронимии рассматривается в разных разделах языкознания: лексикологии, словообразовании, стилистике, культуре речи. Лексикология изучает паронимию как одну из системных категорий в лексике (паронимы — лексические единицы, группирующиеся На основе сходства формы). Для словообразования паронимы представляют интерес в силу их словообразовательной соотнесённости. Стилистика изучает паронимы как экспрессивные средства языка. Культура речи анализирует проблему непреднамеренного смешения (тогда это речевая ошибка) паронимов в речи. В данных случаях паронимия рассматривается как явление внутри одного языка.

Контрастивная лингвистика говорит о межъязыковой паронимии при сопоставительном исследовании языков в тех случаях, когда звуковое сходство паронимов обусловлено их частичным морфологическим сходством в связи с генетической общностью сопоставляемых языков.

Мы рассматриваем явление межъязыковой паронимии в связи с процессом лексического заимствования. Так, англицизмы, адаптируясь к системе русского языка, претерпевают определённые фонетические трансформации и за счёт этих трансформаций приобретают большее звуковое сходство не со своими прототипами, а с другими английскими словом, семантически не соотнесёнными с англицизмами.

Любимова Нина Александровна, Чжоу Цзынань
Санкт-Петербургский государственный университет

ВОСПРИЯТИЕ ИНТОНАЦИИ КИТАЙСКОГО ВОПРОСА НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА[1]

Современный китайский язык характеризуется многообразием формальных и неформальных типов общевопросительных предложений. Каждый из формальных типов общевопросительных предложений в современном китайском языке имеет свое собственное семантическое представление и специфику интонационного оформления. Отсутствие единой концепции интонации вопроса в китайском языке, а также достаточного количества работ на эту тему, подтвержденных инструментальным анализом, привело к необходимости верифицировать наблюдения китайских исследователей путем проведения эксперимента среди респондентов — носителей путунхуа (записи сделаны на китайской центральной телевизионной радиостанции в Пекине).

Фонетический анализ полученных интонограмм позволил выделить в зависимости от изменений частоты основного тона (далее — ЧОТ) постцентровой части фразы три типа вопросительной интонации в китайском языке: повествовательно-вопросительную (с частицами «吗» ma — [mą] и «吧» ba — [bą]), формально-вопросительную (с частицей «啊» a — [ą]) и интенсивно-вопросительную (без частиц).

Установлено, что интонация вопроса в китайском языке зависима от наличия или отсутствия вопросительных элементов и проявляется поразному. Кроме того, было принято во внимание, что при произнесении вопросительных предложений, несмотря на наличие или отсутствие частиц, частота основного тона повышалась на слове, передающем главную информацию, постцентровая часть формировалась в зависимости от частицы, которая стоит в конце предложения, но всегда при этом сохранялось определенное повышение частоты основного тона.

С целью изучения действия межъязыковой интонационной интерференции был проведен эксперимент. Материалом данного эксперимента послужили аудиозаписи двенадцати общевопросительных предложений

© Любимова Н. А., Чжоу Цзынань, 2012

на китайском языке, с частицами и без них, которые были прочитаны носителем литературной нормы китайского языка в звукозаписывающем кабинете китайской центральной телевизионной радиостанции в Пекине и записаны на аудионоситель Sony ICD-SX712.

Испытуемые — 12 носителей русского языка (7 девушек, 5 юношей) от 18 до 25 лет, не знающие китайского языка, живущие в Санкт-Петербурге и в Москве. Им предлагалось прослушать указанные предложения, предъявленные в произвольном порядке. Требовалось поставить после каждого предложения пунктуационный знак, опираясь только на интонационное оформление предложения. Предполагалось, что русские аудиторы будут исходить при этом из представлений об интонации, опираясь на хранящиеся в их памяти интонационные эталоны русского языка, что и подтвердили полученные в ходе эксперимента результаты (табл. 1).

Таблица 1.
Опознание китайских вопросительных предложений носителями русского языка

Номер испытуемого	Знак препинания			Правильно опознано (%)
	Точка	Восклицательный знак	Вопросительный знак	
1	3	5	4	33,3
2	3	6	3	25,0
3	3	2	7	58,3
4	4	2	6	50,0
5	3	5	4	33,3
6	4	2	6	50,0
7	4	3	5	41,6
8	6	2	4	33,3
9	3	3	6	50,0
10	1	7	4	33,3
11	5	3	4	33,3
12	2	8	2	16,6
Всего	**41**	**48**	**55**	**$\overline{x}$: 37,0**

Примечание. $\overline{x}$ — взвешенная средняя величина.

Как показано в табл. 1, вопросительный знак использовался в диапазоне от 16.6% до 58%, и только четыре человека из двенадцати использовали его в 50% — 58.3%. Правильными оказались только 37% ответов.

Далее полученные результаты были проанализированы с учетом наличия/отсутствия частиц в китайских вопросительных предложениях (табл. 2).

Таблица 2.

Влияние наличия/отсутствия частиц на опознание китайских вопросительных предложений носителями русского языка

Частицы	Содержание аудиотекста	Знак препинания			Правильно опознано (%)	
		Точка	Восклицательный знак	Вопросительный знак		
Частица «吗» ma — [mą]	1. Ты любишь рыбу?	5, 8, 12		1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11	75	$\bar{x}$ **58,3**
	2. Он уехал в Москву?	1, 3, 6, 8, 9, 11, 12	5, 2	4, 7, 10	25	
	3. Отвезти тебя домой?	11	10, 12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	75	
Частица «吧» ba — [bą]	4. Наверное, ты любишь рыбу?	1, 3, 7	2, 4, 6, 8, 9, 11, 12	5, 10, 11	25	$\bar{x}$ **0,8**
	5. Он, нверное, уехал в Москву?	1, 3, 4, 8, 9, 11	2, 5, 6, 7, 10, 12		0	
	6. Может быть, тебя отвезти домой?	4, 7, 8, 11	1, 2, 3, 9, 10, 12	5, 6	1,6	
Частица «啊» a — [ą]	7. Ты разве любишь рыбу?	2, 4, 6, 7, 9, 11	1, 5, 3, 10, 12	8	0,8	$\bar{x}$ **0,11**
	8. Разве он уехал в Москву?	5, 8, 2	1, 7, 10, 11, 12	3, 4, 6, 9	33,3	
	9. Может быть, отвезти тебя домой?		1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	3	0,8	
Без частиц	10. Неужели ты любишь рыбу?		2, 10	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12	83,3	$\bar{x}$ **55,5**
	11. Неужели он уехал в Москву?	2, 4, 6, 8, 10	1, 5, 7	3, 9, 11, 12	33,3	
	12. Неужели Отвезти тебя домой?	5	12	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11	83,3	

Примечание. В графах указаны номера испытуемых, выбравших соответствующий знак препинания. $\bar{x}$ — взвешенная средняя величина.

Интересно отметить, что при аудировании вопросительных предложений такого рода оказалось мало ответов с вопросительным знаком, встретились даже случаи отсутствия постановки знака препинания (0%) с частицей «吧» ba — [bą] (предложение 5). Это можно объяснить только учетом тона, так как в предложении *Он уехал в Москву?* (他去莫斯科了吗？ tā qù mòsīkē le ma?) в последних трех словах (mòsīkē le ma) стоят либо первый тон (ровный), либо «легкий» тон, что делает повышение ЧОТ не ярко выраженным. На русский слух такие типы вопросительных предложений воспринимаются либо как повествовательные, либо как восклицательные (в большинстве случаев воспринимались как повествовательные предложения).

В целом, на основе полученных данных (табл. 2) можно сделать следующие обобщения:

1) в вопросительных предложениях с частицей «吗» ma — [mą] в 58,3% (взвешенная средняя величина) случаев был поставлен носителями русского языка вопросительный знак, но также есть варианты ответов с «точкой», что подтверждает высказанное ранее замечание, о том, что такие предложения представляют собой «повествовательно-вопросительный» характер, на интонограмме таких предложений повышение ЧОТ выражено неярко или даже не заметно;

2) предложения с частицей «吧» ba — [bą] можно отнести либо к повествовательным, либо к восклицательным;

3) при восприятии вопросительных предложений с частицей «啊» a — [ą], которые носители китайского языка относят к «формально-вопросительным», носители русского языка в большинстве случаев поставили восклицательный знак;

4) самый высокий процент правильного восприятия был получен при аудировании предложений, в которых не было частиц. На интонограммах таких предложений отмечается резкое повышение тона на месте синтагматического ударения (на главном по смыслу слове); их следует считать «интенсивно-вопросительными».

Таким образом, можно сказать, что проявление межъязыковой интерференции при восприятии китайского вопроса носителями русского языка зависит от хранящихся в сознании испытуемых интонационных моделей родного языка. Русские респонденты неоднозначно воспринимали китайские вопросительные предложения, идентифицируя их не только как вопрос, но и как повествование и восклицание, поскольку для русских общих вопросов в отличие от китайского языка характерна ярко-выраженная восходящая мелодика на интонационном центре.

Примечания

[1] Статья отражает часть исследования специфики интонационного оформления так называемого общего вопроса в русском и китайском языках, выполненного студентом СПбГУ Чжоу Цзынанем в рамках курсовой работы под руководством проф. Н. А. Любимовой в 2011 г. Отсутствие единой концепции анализа оформления вопроса в китайском языке, а также достаточного количества работ на эту тему, подтвержденных инструментальным анализом, привело к необходимости верифицировать наблюдения китайских исследователей путем проведения эксперимента среди респондентов — носителей путунхуа (записи сделаны на китайской центральной телевизионной радиостанции в Пекине). Фонетический анализ полученных интонограмм позволил выделить в зависимости от изменений ЧОТ постцентровой части фразы три типа вопросительной интонациив китайском языке: повествовательно-вопросительную (с частицами «吗» ma — [mą] и «吧» ba — [bą]), формально-вопросительную (с частицей «啊» a — [ą]) и интенсивно-вопросительную (без частиц).

[2] Двенадцать предложений включали четыре группы общевопросительных китайских предложений по три предложения в каждой:

– **предложения с нейтральной вопросительной частицей «吗» (ma — [mą]):**
1) *Ты любишь рыбу?* (你喜欢吃鱼吗？nǐ xǐhuān chī yú ma?);
2) *Он уехал в Москву?* (他去莫斯科了吗？tā qù mòsīkē le ma?);
3) *Отвезти тебя домой?* (送你回家吗？sòng nǐ huíjiā ma?);

– **предложения с модальной уточняющей частицей — «吧» (ba — [bą])**:
4) *Наверное (может быть), ты любишь рыбу?* (你喜欢吃鱼吧？nǐ xǐhuān chī yú ba?);
5) *Он, наверное, уехал в Москву?* (他去莫斯科了吧？tā qù mòsīkē le ba?);
6) *Может быть, отвезти тебя домой?* (送你回家吧？ sòng nǐ huíjiā ba?);

– **вопросительные предложения с восклицательной частицей «啊» (a — [ą]):**
7) *Ты разве любишь рыбу?*(你喜欢吃鱼啊？nǐ xǐhuān chī yú a?);
8) *Разве он уехал в Москву?* (他去莫斯科了啊？tā qù mòsīkē le a?);
9) *Может быть, отвезти тебя домой?* (送你回家啊？sòng nǐ huíjiā a?);

– **предложения без частиц:**
10) *Неужели ты любишь рыбу?* (你喜欢吃鱼？nǐ xǐhuān chī yú?);
11) *Неужели он уехал в Москву?* (他去莫斯科了？tā qù mòsīkē le?);
12) *Неужели надо отвезти тебя домой?*(送你回家？sòng nǐ huíjiā?).

Румянцева Марина Валерьевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ФЕНОМЕН ЭМПАТИИ В «ТЕЛЕВИЗИОННОМ СЛОВЕ» И. Л. АНДРОНИКОВА

На современном этапе развития лингвистика характеризуется обращением «к природе человека — его ментальным и эмоциональным сферам, этическому и эстетическому началам, процессам восприятия и познания мира»[1]. Коммуникативно-прагматические установки говорящего воздействуют на выбор им наиболее уместных языковых средств, оптимально соответствующих той или иной ситуации общения. При этом творческие возможности коммуниканта ярко проявляются прежде всего в личностно-ориентированном дискурсе, для которого характерно стремление говорящего к раскрытию как своего внутреннего мира, так и пониманию адресата как личности во всём многообразии личностных характеристик[2]. Произнесённое слово, например, таким удивительным рассказчиком, как И. Л. Андроников, будучи необыкновенно выразительным, помимо значения обладает ещё и эмоциональным переживанием, сопровождающим высказывание, являясь также способом генерирования мыслей, образов и ассоциаций. «Сгущение человеческих эмоций в словесные образы необратимо, потому что речью пользуются живые люди, которые нуждаются — «всегда нуждались!» — в своих особых словах, способных выразить их чувства, обогатить представления их о мире и о себе»[3].

Феномен эмпатии — способности человека встать на точку зрения другого, в нашем случае — слушателя устных рассказов И. Л. Андроникова — способствует лучшему пониманию своего адресата — телезрителя, эмоциональному воздействию на него с целью пробудить интерес к предмету речи и эффективнее донести до него суть «телевизионного слова», названного так И. Л. Андрониковым благодаря выделенному им отличительному свойству, «основному, принципиальному завоеванию собственно телевизионного искусства — обращённому к телезрителю слову»[4]. Понятие эмпатии, появившееся в функциональном синтаксисе в 70-х гг. XX века в работах С. Куно (S. Kuno), было заимствовано

© Румянцева М. В., 2012

из психологии. Под эмпатией в психологии понимается «эмоциональное сопереживание другому. Эмпатия основана на умении правильно представить себе, что происходит в душе другого человека, что он переживает, как оценивает окружающий мир»[5]. В лингвистике этот феномен рассматривается шире, чем в психологии: «Эмпатия (англ. Empathy, от греч. Empates — ‘взволнованный, возбуждённый’) — идентификация говорящего с участником или объектом сообщаемого события, изложение чего-либо с некоторой точки зрения»[6], основанная не всегда, но чаще всего на позитивно персональных связях, включающих проявление чувств привязанности, дружеского участия, способности к сопереживанию, состраданию и под., наблюдаемых в ситуациях межличностных отношений, регулятором чего является эмпатия. Следует отметить, что слово *сопереживание* не является полным синонимом *эмпатии*. «Как показывают лингвистические данные, *эмпатия* представляет собой контролируемую сознательную реакцию по отношению к эмоциональному состоянию другого человека. Она не обязательно предполагает эмоциональное отношение, поэтому компонент „чувства“ не включён в толкование. *Сопереживание* <...> предполагает разделение эмоционального опыта другого человека и развитие положительного отношения к другому человеку. Несмотря на эти различия, в русском языке нет другого слова, которое ближе по значению к *эмпатии*, чем *сопереживание*. Поэтому в русском языке появилась возможность заполнить это „пространство“ заимствованным словом *эмпатия*»[7], представляющую таким образом способность человека в ситуации общения встать на точку зрения другого, идентифицировать себя с участником или объектом сообщаемого факта, сознательно контролируя при этом всевозможные эмоции, проявляющиеся в межличностных отношениях.

Явление эмпатии наблюдается в следующем высказывании И. Л. Андроникова, в котором он говорит о том, как начиналось его творчество: «Разнообразие занятий и увлечений меня не смущало, хотя, кроме Лермонтова и музыки, была ещё одна страсть — страсть «изображать» и рассказывать. Никто меня этому не учил — я делал это по неисповедимой потребности **перевоплощаться, становиться другим человеком, мыслить и говорить за него, воспроизводить в образе то, что он говорил, и то, чего даже не говорил, но мог бы сказать. И при этом импровизировал так,чтобы моим героям трудно было опровергнуть эти изображения. Чтобы, опровергая, они становились бы ещё более похожими на мои рассказы о них...**»[8].

Блестящий рассказчик И. Л. Андроников бережно относится к языку, наилучшему инструменту общения и сотрудничества, инструменту многостороннего — интеллектуального, эмоционального, образного — воздействия на слушателя, понимает, что если слова не проникают в душу, то они могут разрушить взаимосвязь между говорящим и слушающим. Поэтому автору устных рассказов важно было привлечь внимание адресата, сделать его соучастником общения, включить в сопереживание, совместное обдумывание даже научного материала, иллюстрацией чего может служить телерассказ «Загадка Н. Ф. И.» — «фильм-монолог, фильм-рассказ, в котором зритель видит то, о чём говорит рассказчик, и его самого в других обстоятельствах». Чередуется «любительский фильм», снятый рассказчиком, и изображение рассказчика в студии телевидения, — действие развивается как бы в двух временах. Автор «телевизионного слова» умело подражает героям своих рассказов, используя так называемые произносимые (устные) средства выражения эмпатии, каковыми являются интонационные возможности высказываний, логические ударения, мимика, жестикуляция, темп речи, распределение пауз, имитация речи содеятелей, например, телерассказа «Загадка Н. Ф. И.» — дальних родственников Натальи Фёдоровны Ивановой, знатока старой Москвы Николая Петровича Чулкова и др. Разумеется, чтобы пользоваться приёмом имитации речи кого бы то ни было, необходимо хорошо знать этого человека, быть способным идентифицировать себя с ним, с его точки зрения посмотреть на окружающий мир, вникнуть в мир его чувств, что в свою очередь приводит к проявлению эмпатии в подобной ситуации. Конечно же, воспринять, а также понять всё значение и тонкость обработки речи персонажей «телевизионного слова» И. Л. Андроникова способен носитель русского языка, а также отчасти учащиеся национальных групп российских высших учебных заведений по специальности «Русский язык и литература в национальной школе».

Для иностранных студентов среднего и продвинутого этапов обучения русскому языку полезно было бы изучить особенности «телевизионного слова» И. Л. Андроникова, представленные в письменных текстах. В воспроизведённых автором в письменной форме рассказах эмпатия влияет на процессы выбора слов, семантико-синтаксического конструирования высказывания, передающего ситуацию межличностных отношений: «У меня же возникали всё новые „роли“, которые в процессе рассказывания варьировались, уточнялись и шлифовались. Я изображал А. Н. Толстого, <...> С. Я. Маршака, <...> В. И. Качалова, <...> показывал профессоров В. М. Жирмунского, Н. К. Пиксанова, академика Л. В. Щербу и др. <...>

И пусть это не покажется странным, я многому научился у тех, **в образы которых „внедрялся“**. Я до сих пор становлюсь находчивее, **думая в образе**. И уж во всяком случае то, что я **говорю за другого**, „шире“ моих личных возможностей. Так я научился „председательствовать“ на собраниях, **„думая за Фадеева“**. Довольно толково **редактирую рукописи в образе С. Я. Маршака. Вникаю в** структуру стихов**, проверяя их мелодику и логические акценты голосом В. Н. Яхонтова. Становясь Борисом Леонидовичем Пастернаком,** начинаю видеть вокруг то, чего никогда не замечал, и удивляюсь ассоциациям, которые **в собственном моём сознании** никогда не родились бы. Что же касается И. И. Соллертинского, **то в его образе я могу быть и „быстроумным“ и остроумным,** отнюдь не обладая этими качествами в той мере, в какой был наделён ими легендарный по уму и талантам Иван Иванович...»[9].

Эмпатия выражается также с помощью близких по значению к рассматриваемому понятию глаголов и глагольно-именных сочетаний типа **сопереживать, сочувствовать, сожалеть, сострадать, соучаствовать, соприсутствовать, выражать сочувствие, проявлять сострадание** и под. Эти слова имеют общий компонент в своей структуре — приставку **со-** со значением совместного действия, совместности. Эта составляющая в данных словах свидетельствует о том, что человек, испытывающий одно из вышеуказанных действий и чувств, ощущает то же или нечто схожее с тем, что испытывает другой человек. Например: «Всё, что происходит на театральной сцене и на киноэкране происходит между героями. Зритель — только **сопереживает**. Он может и волноваться, и плакать, но ни в театральном, ни в кинематографическом представлении он не участвует: действие совершается на его глазах, но герои живут своей жизнью, горестями и радостями делятся друг с другом и ведут себя так, словно зрительного зала не существует, — между ними и публикой проходит невидимая преграда, которую Станиславский назвал «четвёртой стеной». <...> Обращаясь непосредственно к зрителю, телевидение ломает «четвёртую стену», отделяющую от зрителя фильм и спектакль. <...> зритель **соучаствует** в телевизионном действии, и особенно — в тех передачах, в которых к нему обращаются просто как к собеседнику. <...> А «Литературные вечера» в концертной студии в Останкине это уже не обращение к вам. Вы **соприсутствуете»**[10].

В телерассказах И. Л. Андроникова выделяются и другие языковые средства выражения феномена эмпатии: порядок слов, личные местоимения и личные формы глаголов в значении совместности совершения

действия, сравнительный оборот в функции сопричастности, восклицательное предложение с употреблением превосходной степени имени прилагательного, с продолжающей тему восхищения родиной блистательных рассказчиков номинативной конструкцией, возвратное местоимение *себя*, притяжательное местоимение *свой*, вставные конструкции и т. п. Следующий пример, содержащий притяжательное местоимения **свой** и вставную конструкцию в качестве эмпатийных средств выражения, может служить доказательством полезности демонстрации эпизодов из фильмов в ходе проведения аудиозанятия: «В пору, когда телевидение, по существу, только ещё начиналось, на телеэкране появился человек, который стал рассказывать историю киноискусства, иллюстрируя **свои** беседы фрагментами старых фильмов. Это был киновед Г. А. Авенариус. <...> И — **странное дело —** фрагменты знаменитых кинокартин, поясняющие его увлекательные рассказы, становились в этих передачах едва ли не интереснее, чем в самих фильмах. Не только потому, что о них говорил умный и тонкий человек. Нет, они обретали новое качество, прежде всего потому, что были включены в обращённую к телезрителям речь. Каждый раз, когда выступающий входит в контакт с аудиторией, когда он обращается к ней не формально, а естественно, органически, — передача превращается в принципиальную удачу телеискусства»[11].

Итак, несмотря на многообразие и сложность межличностных связей, представленных в «телевизионном слове» с эмпатийными моделями высказываний, данный феномен можно рассматривать в некоторой системной иерархии: 1) эмпатия И. Л. Андроникова по отношению к своим телезрителям с целью экспрессивно-эмоциональной и эстетической презентации материала и 2) к героям устных рассказов, чью речь и манеру поведения так артистически имитирует автор; 3) выявление эмпатийных средств выражения в письменном источнике «телевизионного слова». Жанр устного рассказа с его живой речью, так мастерски воплощённый И. Л. Андрониковым с телеэкрана и представленный им в письменной форме, может быть использован в процессе овладения иноязычным общением на среднем и продвинутом этапах изучения РКИ. В этом жанре сохраняются все социально-психологические аспекты истинной коммуникации, учащимся демонстрируется коммуникативная целесообразность употребления в речи тех или иных речевых формул, репрезентируется интересный материал по культурологии. Реализация эмпатии в устных рассказах содействует выбору оптимального средства выражения, наиболее пригодного для восприятия его партнёром.

Примечания

1 *Арутюнова Н. Д.* Логический анализ языка. Избранное. 1988–1995. М., 2003. С. 85.
2 *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.,2004. С. 239.
3 *Колесов В. В.* Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. СПб., 1998. С. 163.
4 *Андроников И. Л.* А теперь об этом. М., 1985. С. 247.
5 *Фомин Ю. А.* Психология делового общения. Минск, 2000. С. 20.
6 Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. С. 592.
7 *Гладкова А. Н.* Русская культурная семантика: Эмоции, ценности, жизненные установки. М., 2010. С. 195.
8 *Андроников И.* Всё живо... Рассказы. Портреты. Воспоминания. М., 1990. С. 6–7.
9 Там же. С. 8.
10 *Андроников И. Л.* А теперь об этом... С. 247–248.
11 Там же. С. 244.

Севиль Светлана Олеговна
Университет Бордо III — Мишель де Монтень (Франция)

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОМ ИНВАРИАНТЕ ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА

Для абсолютного большинства иностранцев выбор вида — одна из наиболее трудных задач в ходе изучения русского языка. Это связано с тем, что носители неславянских языков, в которых вид глагола не является грамматической категорией[1], при использовании русской глагольной системы постоянно сталкиваются с непривычной для них необходимостью формального выбора глагола одного или другого вида в зависимости от контекста и интенции говорящего. В связи с этим, обучение русскому глагольному виду, как правило, строится на пассивном и активном употреблении более или менее избыточного инвентаря частных видовых значений[2]; при этом возникает естественная потребность выявить общую семантическую черту, которая объединяет и связывает их с одним из видов, позволяя тем самым логично и понятно объяснить учащимся, почему какое-либо заданное текстуальное значение выражается в русском языке именно этим видом глагола.

Таким образом, практика преподавания глагольного вида не только со всей очевидностью подтверждает не раз отмеченную аспектологами важность точного и ясного определения *категориального значения* глагольного вида, или его *инварианта* для описания частных видовых значений[3], но и показывает, что иностранцу, не имеющему в своём родном языке грамматической категории вида, для понимания и усвоения русской видовой системы нужен *яркий иконический образ каждого из видов*; поэтому семантический компонент, возведённый в статус категориального значения, должен не просто отвечать естественному для инварианта требованию *универсальности*, т. е. присутствовать во всех частных значениях одного вида, но и обладать *наглядностью*.

Между тем, оглянувшись на существующие в русистике интерпретации категориального значения видов глагола, приходится признать, что ни одна из предложенных трактовок не удовлетворяет всем выдвинутым

© Севиль С. О., 2012

требованиям. Действительно, поиск семантического инварианта глагольного вида в русской лингвистике имеет длинную и богатую историю, описанную в многочисленных трудах и продолжающую по сей день пополняться новыми именами и исследованиями[4]; но сам факт, что аспектологи периодически возвращаются к обсуждению этого вопроса, находя каждый раз новые аргументы в пользу того или иного толкования инварианта, либо доказывая тщетность его определения[5], свидетельствует о том, что предлагаемые до сих пор трактовки несовершенны.

Безуспешные попытки определить категориальное значение несовершенного вида (НСВ) привели к тому, что в аспектологии установилась точка зрения, согласно которой видовая оппозиция считается привативной, с маркированным совершенным видом (СВ). Причем интересно заметить, что даже те лингвисты, которые отказываются от понятия «маркированности», эксплицитно не отрицают привативного характера видовой оппозиции[6]. В результате дискуссии продолжаются в основном вокруг описания семантического инварианта совершенного вида.

Напомним, что существует несколько трактовок инварианта СВ. Большинство лингвистов усматривают категориальное значение СВ в «целостности» выражаемого действия[7]. Как правило, сторонники этой точки зрения аргументируют свой выбор инварианта тем, что русские глаголы СВ несовместимы с фазовыми маркерами, такими как *начать*, *продолжать*, *кончить* и др. Тем не менее, обычно аспектологи упускают из виду тот факт, что в русском языке имеется совершенно естественое употребление СВ, при котором выражаемое действие представлено уже начатым, но ещё не законченным. Например, обращаясь к собеседнику, который в момент разговора одевается, мы спонтанно используем СВ: «Когда *оденешься*, спускайся вниз». Совершенно очевидно, что обозначенное глаголом действие уже происходит, и внимание говорящего сосредоточено при этом исключительно на конечной границе действия, а следовательно, о «целостности» не может быть и речи. А поскольку, как говорилось выше, инвариант должен отвечать критерию универсальности, целостность не может быть положена в его основу и должна быть признана лишь распространённым частным значением СВ.

Более обоснованным представляется возведение в статус категориального значения «предела» или «ограничения» действия, предложенное В. В. Виноградовым[8] и поддержанное французским аспектологом, Ж.-П. Семоном, утверждающим, что действие, выраженное СВ, всегда содержит указание на «достижение своей конечной границы и её пересечение» [*l'atteinte et le franchissement d'une limite*][9]. С некоторыми оговорками, в число сторонников ограниченности, или предельности действия, можно было бы включить и Ю. С. Маслова: приписывая, как указано выше, инварианту СВ значение целостности, он в то же время утверждал, что «реальной основой, или семантической базой» оппозиции СВ и НСВ «является противопоставление достигнутости / недостигнутости внутреннего предела глагольного действия»[10]. Эти колебания при выборе одного характерного для СВ признака уходят корнями в XIX век, ибо уже у Л. П. Размусена находим это двоякое определение категориального значения СВ с предпочтением, отданным признаку «достижение предела действия»[11].

Строго говоря, такая позиция, отражающая желание включить в категориальное значение СВ обе действительно естественные для него, но всё же различные, семантические черты, противоречит самой сути понятия *инвариант* (не говоря о том, что, как было показано выше, целостность не является универсальной семантической чертой СВ). Между тем, существует целый ряд лингвистов, которые изначально включают оба признака, т. е. и «целостность», и «ограничение» действия пределом, в определение инварианта СВ (М. А. Шелякин, А. Н. Тихонов)[12] или же пересматривают свою позицию в ходе исследований и добавляют после некоторых сомнений «ограниченность» к «целостности» (О. П. Рассудова, А. В. Бондарко)[13].

Наконец, инвариант СВ определяется в некоторых работах понятиями «изменение» (M. Guiraud-Weber, Е. В. Падучева)[14] и «событие» (И. Б. Шатуновский, А. А. Зализняк, А. Д. Шмелёв, А. В. Исаченко)[15], причём последний термин у А. В. Исаченко явно тяготеет к «целостности»[16], тогда как у остальных соответствует «переходу от одного положения вещей к другому»[17] или «смене ситуаций», т. е. имплицитно включает в себя всё тот же семантический компонент «достижение границы действия», ибо понятно, что смена одной ситуации другой возможна лишь при условии, что первая ситуация завершилась, т. е. достигла своей конечной границы[18].

Вследствие сказанного представляется, что наиболее правильным будет взять за основу определения инварианта СВ идею В. В. Виноградова, т. е. *ограниченность* действия. Причём необходимо подчеркнуть, что речь идёт всегда о *конечной границе*, даже в тех случаях, когда рассматривается глагол начинательного способа действия: инхоативные глаголы, такие как *закричать*, описывают стадию становления соответствующего глагольного признака (*кричать*), а точнее, позволяют сфокусировать внимание говорящего на конечной границе его инхоативной стадии[19].

Добавим, что при формулировке дефиниции инварианта СВ выбор термина «граница» не случаен. Дело в том, что «предел», употреблённый В. В. Виноградовым при определении основного значения СВ, имеет в русской аспектологической традиции два принципиально различных значения, что неизбежно приводит к взаимному непониманию русистов-аспектологов. Первое из них — словарное, т. е. эквивалентное термину «конечная граница» (любого типа): судя по всему, именно оно выступает в виноградовском определении. В этом смысле «предел» действительно существует у любого глагольного признака, обозначенного СВ, не только развивающегося, динамичного, такого как *лечь*, но и статичного, типа *полежать* или *пролежать*. Другое значение «предела» зарезервировано исключительно для обозначения конечной границы эволюционирующих, изменяющихся во времени признаков, описываемых такими глаголами как *лечь*: в отличие от произвольной границы действия типа *полежать*, которая может быть установлена в т. ч. и под влиянием внешних причин, у *лечь* граница соответствует запрограмированной в самом развитии глагольного признака кульминационной точке, достигая которую действие неизбежно прекращается. В западной русистике для её обозначения обычно используют термин *télos* (из греч. цель, предел)[20], а глаголы такого типа, или, точнее, глагольные признаки, называют «телическими» [téliques] (противопоставляя их «ателическим» [atéliques] глагольным признакам), в русской же аспектологической традиции их именуют «предельными», в оппозиции к «непредельным».

Смешение широкого и узкого значений термина «предел» при формулировке инварианта СВ приводит к тому, что вместо прочтения: «основным признаком СВ является признак достижения *конечной границы действия любого типа*», которое, судя по всему, заложено в упомянутом определении В. В. Виноградова, некоторые аспектологи читают: «основным признаком СВ является признак достижения *конечной границы предельного действия*», что, естественно, необоснованно сокращает сферу распространения описываемого феномена и вызывает полемику там, где при адекватной терминологии она бы не возникла[21]. Поэтому в дальнейшем, чтобы избежать терминологической полисемии, мы будем последовательно различать «конечную границу (любого действия)» и «предел (телического действия)».

Итак, совокупность частных значений русского СВ даёт возможность утверждать, что при любом употреблении ***СВ позволяет сфокусировать наше внимание на конечной границе действия***, будь то действие

предельное (*лечь*), непредельное (*полежать*) или градационно-предельное[22] (*постареть*). Особенность русского вида (по сравнению, например, с глагольным видом в немецком языке), как раз и состоит в том, что перфективность и предельность представляют две самостоятельные, независящие друг от друга категории, первая из которых — грамматическая, а вторая — семантическая. Русский глагол СВ может быть как предельным, так и непредельным, равно как и глагол НСВ может быть и предельным, и непредельным. Разница между СВ и НСВ в русском языке состоит в *ориентации внимания говорящего* (и, следовательно, его адресата): если при СВ, как уже говорилось, прожектор внимания направлен на конечную границу действия, ***НСВ позволяет сфокусировать наше внимание на самом действии, на его процессе безотносительно к его границам***[23], что даёт возможность осветить характер его протекания, развития, его кратность, длительность и т. д.[24] При этом своё положительное ***определение получает инвариант каждого вида, из чего следует, что они находятся в эквиполентной, а не привативной оппозиции***.

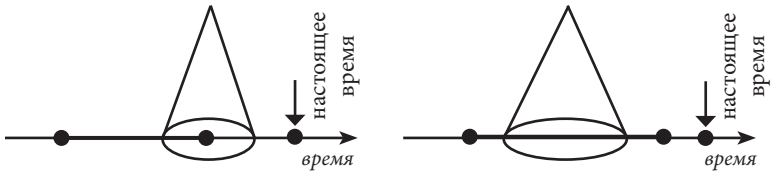
Сказанное можно наглядно проиллюстрировать, отталкиваясь от примера, приведённого М. Я. Гловинской[25] в доказательство того, что предельность действия, предложенная В. В. Виноградовым, не может считаться инвариантом СВ. По её мнению, глагол СВ *повыситься* в предложении «*цены уже повысились*» не может характеризоваться «предельностью», т. к. можно завершить фразу, добавив: «*...и продолжают повышаться*». Безусловно, в узком смысле слова глагол повыситься не предельный, а *градационно-предельный* (равно как и НСВ, которым продолжено данное предложение). Это значит, что цены достигли какого-то порога, на котором они могли бы остановиться; но возможен и такой оборот дела (и в данном предложении представлен именно он), при котором цены снова подвергнутся росту до следующего порога. Таким образом, СВ *повысились* фокусирует наше внимание на той границе, которой заканчивается ограниченная референтная ситуация, принадлежащая прошлому, и начинается новая, в которой цены продолжают подниматься. Если на основе данного референта создать два предложения, указывающих на повышение цен, различающихся только видом глагола, мы сразу же увидим, как в зависимости от выбранного вида меняется наш взгляд на описываемую ситуацию, и смещается область интереса говорящего.

Ты помнишь, как цены на сахар поднялись (СВ) *прошлым летом*? = «*... до какой степени* цены поднялись?»: даже если данное предложение будет продолжено фразой «*и этим летом они, наверняка, снова поднимутся*»,

говорящий представляет референтную ситуацию, выраженную СВ как достигшую какого-то порога, имеющую свою границу, пусть неокончательную, пусть она может быть передвинута, но он фокусирует на ней своё и наше внимание.

Ты помнишь, как цены на сахар поднимались (НСВ) *прошлым летом*? = «Ты помнишь, *как* это происходило?»: внимание говорящего сфокусировано на том, *как* развивался подъём цен, т. е. на самом процессе, его этапах, условиях развития и т. д. При этом конечная граница действия *подниматься*, оказывается вне зоны его (а, следовательно, и нашего) интереса.

Видовая оппозиция, таким образом, обеспечивает два различных *видения* одного референтного действия (мы возвращаемся к этимологическому прочтению термина *вид*!), которые лишь отчасти обусловлены свойствами самого референта. Эту разницу между СВ и НСВ можно графически изобразить как прожектор, по воле говорящего по-разному направленный на ограниченное во времени референтное действие, символизируемое отрезком, который отложен «в прошлом» на оси времени.



***цены повысились* (Р)** ***цены повышались* (I)**

Добавим, что в силу своей наглядности, предлагаемый подход позволяет со всей очевидностью показать степень свободы говорящего при выборе вида, в соответствии с заданной ситуацией: она оказывается ограничена с одной стороны, видовыми функциями, с другой — типом референтной ситуации. Поскольку СВ обязательно привлекает наше внимание к конечной границе своего действия, он может быть использован исключительно для выражения *ограниченных действий*, тогда как НСВ, естественно, оказывается единственно возможным выразителем *открытых* действий, хотя он может использоваться и для передачи ограниченных действий. Это, в частности, объясняет, почему именно глаголы этого вида используются в русском языке для выражения настоящего времени: настоящее время — по определению, открытое временное пространство, не терпящее ограничений, в отличие от будущего и прошедшего времён, течение которых может быть или не быть пресечено конечной границей. Поэтому, если на форму настоящего времени глагола наложить СВ,

то инвариантное свойство вида неизбежно установит конечную границу действия, которая не может быть интерпретирована в рамках настоящего времени, а потому проектирует данный глагол в будущее.

Подводя итог сказанному, хотелось бы добавить, что ***если применительно к русскому виду и можно говорить о привативной оппозиции, то не в отношении противопоставления самих видовых инвариантов, формирующих, как было показано, эквиполентную оппозицию, а в отношении их референтов***. Глубинные расхождения по поводу определения сущности видовой оппозиции, которые с давних пор существуют в среде русистов, в большинстве своём вызваны как раз тем, что *противопоставляемые черты принадлежат разным уровням анализа*. Понимание этого факта, хочется надеяться, позволит, если и не преодолеть, то по-новому осветить теоретические и терминологические споры, существующие вокруг сути видовой оппозиции в русском языке. Что же касается практической стороны вопроса, не менее важной для преподавания РКИ, как показал опыт, предлагаемый способ объяснения сущности русской видовой оппозиции, с наглядным описанием каждого из видов, облегчает иностранным студентам понимание особенностей русского вида, а следовательно, упрощает подачу и освоение материала при объяснении существующей в языке дистрибуции частных видовых значений.

Примечания

[1] Если, придерживаясь традиционного определения, рассматривать глагольный вид как манеру протекания действия (или процесса, состояния, ситуации) во времени (*Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. Л., 1984. С. 5; *Comrie B.* Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. London; New-York; Melbourne, 1976. P. 3), то можно говорить о виде, а точнее об *аспектуальности*, не только применительно к славянским, но и к германским, романским и т. д. языкам (*Черткова М. Ю.* Типология категории вида / аспекта в разноструктурных языках мира : Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005). Вместе с тем, русская аспектуальность в своём современном виде, безусловно, отличается, например, от немецкой, наличием последовательной бинарной видовой оппозиции, охватывающей всю глагольную систему.

[2] Следуя установившейся традиции, здесь и далее *частные видовые значения*, соответствующие текстуальным проявлениям видовой семантики, противопоставляются *категориальному значению*, или *инварианту*, т.е. общему семантическому компоненту, присущему всем частным значениям одного вида (см.: *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). М., 2001. С. 393–439 [1-е изд. 1947]; *Рассудова О. П.* Употребление видов глагола в современном русском языке. М., 1982; *Русская грамматика* Т. 1. М., 1982; *Бойко А. А.* Употребление видов глагола в форме инфинитива в современном русском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1983; *Бондарко А. В.* Принципы функциональной грамматики: вопросы аспектологии. Л., 1983; *Шелякин М. А.* Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические

основы. Таллин, 1983; *Маслов Ю. С.* Указ. соч.; *Sémon J.-P.* Postojat' ou la perfectivité de congruence. Définition et valeurs textuelles // Revue des Etudes Slaves LVIII/4. Paris, 1986. P. 609–635; *Падучева Е. В.* Семантика вида и точка отсчёта (в поисках инварианта видового значения) // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. М., 1986. № 5. С. 415–424; *Зализняк А. А, Шмелёв А. Д.* Введение в русскую аспектологию. М., 2000).

3 *Ломов А. М.* Аспектуальные категории русского языка и их функциональные связи: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 1977. С. 3; *Шатуновский И. Б.* Семантика предложения и нереферентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). М., 1996. С. 309–310.

4 См.: *Виноградов В. В.* Указ. соч.; *Исаченко А. В.* Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология. Ч. 2, Братислава, 1960. С. 130–208; *Гловинская М. Я.* Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. М., 1982; *Шелякин М. А.* Категория вида...; *Зализняк А. А, Шмелёв А. Д.* Указ. соч.; *Морозов В. Э.* Грамматическая категория вида руского глагола и её функционирование в коммуникативном акте: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003; *Макавчик В. О.* Видовременная категоризация русского глагола в языковом сознании носителей русского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2004; *Семиколенова Е. И.* Определение вида в русле русской аспектологической традиции // II Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». Секция XI. Русская аспектология. М., 2004. С. 251–270; *Ремчукова Е. Н.* Морфология современного русского языка. Категория вида глагола: Учеб. пос. М., 2004; *Ремчукова Е. Н.* Креативный потенциал русской грамматики. Морфологические ресурсы языка: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005; *Rönkä R.* У истоков русской и славянской аспектологической мысли. Описание темпорально-аспектуальных систем от первых трактатов до Николая Греча и Александра Востокова. Academic dissertation. Tampere, 2005; *Séville S.* Aspect de l'infinitif dépendant des auxiliaires de vouloir, pouvoir et devoir en russe moderne. Thèse pour obtenir le grade de docteur en linguistique. Paris, 2006; *Гуревич В. В.* Глагольный вид в русском языке. Значение и употребление. М., 2008.

5 *Тимберлейк А.* [*Timberlake*]. Инвариантность и синтаксические свойства вида в русском языке // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15. М., 1986. С. 261–285.

6 *Ломов А. М.* Указ. соч.; *Ломов А. М., Распопов И. П.* Основы русской грамматики. Морфология и синтаксис. Воронеж, 1984. С. 94–109; *Гловинская М. Я.* Указ. соч.; *Зализняк А. А, Шмелёв А. Д.* Указ. соч. Аргументы, выдвигаемые этими аспектологами принципиально различаются. М. Я. Гловинская утверждает, что понятие маркированости / немаркированности не могут применяться к русскому виду из-за отсутствия основы для сравнения, т.е. общего элемента сравниваемых граммем (Указ. соч. С. 19). А. М. Ломов замечает, что если НСВ, действительно немаркированный элемент оппозиции, то «контекстным средствам, вступающим в контакт с аспектуально не информативным несовершенным видом, строго говоря, нечего модифицировать» поскольку «они являются первичными квалификаторами аспектуальной структуры глагольного действия, т. е., в сущности, играют ту же роль, что и аналогичные средства в языках, не имеющих категории вида (например, в немецком). Но если это так, приписывать несовершенному виду частные значения (варианты) — всё равно, что предполагать, будто нуль, помноженный на какое-либо число, даст в произведении величину, отличную от нуля». Для преодоления данного противоречия А. М. Ломов предлагает уравнять, в теоретическом плане, функции глагольного вида и функции контекста, явно принадлежащие разным уровням лингвистического анализа (*Ломов А. М.* Указ. соч. С. 8–10; *Ломов А. М., Распопов И. П.* Указ. соч. С. 106). Что же касается А. А. Зализняк и А. Д. Шмелева, то их точка зрения содержит в себе некоторые противоречия, что, впрочем, хорошо иллюстрирует состояние вопроса и колебания, бытующие в современной русистике. В главе «Вид как привативная оппозиция», название которой, казалось бы, отражает позицию авторов, они указывают, что трактовка СВ как маркированного, а НСВ как немаркированного члена видовой оппозиции соответствует «реальной ассиметрии функций сов. и несов. вида». По их мнению, «глагол *сов. вида* всегда обозначает *событие*, а глагол *несов. вида* чаще обозначает *процесс* или *состояние*, но может обозначать также и *событие* (например, при повествовании в настоящем историческом)». Тем не менее, в заключение авторы добавляют: «Впрочем, надо сказать, что представление о плодотворности применения понятия маркированности к грамматическим оппозициям вообще и к русскому виду в частности оказалось несколько преувеличенным. В дальнейшем изложении это понятие использоваться не будет» (Указ. соч. С. 16–17). Естественно, последнее высказывание ставит под сомнение всё сказанное ранее и заставляет задуматься, является ли в таком случае русская видовая оппозиция привативной?

7 *Mazon A.* Emploi des aspects du verbe russe. Paris, 1914. P. VII–XV, 1–57; *Исаченко А. В.* Указ. соч.; *Бондарко А. В., Буланин Л. Л.* Русский глагол. Л., 1967; *Рассудова О. П.* Употребление видов глагола в русском языке. Для иностранцев. М., 1968; *Бойко А. А.* Указ соч.; *Маслов Ю. С.* Указ. соч.; *Forsyth J. A.* Grammar of Aspect. Usage and Meaning in the Russian Verb. Cambridge, 1970; *Comrie B.* Указ. соч.

8 «...В понятии совершенного вида основным признаком является признак предела действия, достижения цели, признак ограничения или устранения представления о длительности действия» (*Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 409).

9 *Sémon J.-P.* Указ. соч. С. 618.

10 *Маслов Ю. С.* Указ. соч. С. 15.

11 « Глагол совершенного вида, мне кажется, означает первоначально действие как достигающее своей цели (своего предела), а затем вообще действие, рассматриваемое как одно целое (начало, середина и конец — совокупно)» (*Размусен Л. П.* О глагольных временах и об отношении их к видам в русском, немецком и французском языках. Журнал Министерства Народного просвещения. Шестое десятилетие. Ч. 375. СПб., 1891. С. 379).

12 *Шелякин М. А.* Категория вида...; *Шелякин М. А.* Справочник по русской грамматике. М., 2000. С. 138–155, 187–189; *Тихонов А. Н.* Русский глагол: проблемы теории и лексикографирования. М., 1998.

13 *Рассудова О. П* Употребление видов глагола в современном русском языке...; *Бондарко А. В.* О значениях видов русского глагола // Вопросы языкознания. 1990. № 4. С. 5–24.

14 *Guiraud–Weber M.* L'aspect du verbe en russe. Essais de présentation, Aix-en-Provence: Univ. de Provence, 1988. P. 56–67, 99–107; *Падучева Е. В.* Contribution à la quête d'un invariant dans la signification de l'aspect verbal russe // Vème Colloque de Linguistique Russe. Poitiers, 14, 15 et 16 mai 1987. Paris, 1989. P. 171–186.

15 *Шатуновский И. Б.* Указ. соч.; *Зализняк А. А, Шмелёв А. Д.* Указ. соч.; *Исаченко А. В.* Указ. соч.

16 «СВ представляет процесс как целое, сомкнутое *событие*. НСВ лишён этого добавочного значения» (*Исаченко А. В.* Указ. соч. С. 136).

17 Или «переход из одного состояния в некоторое иное состояние» (*Гуревич В. В.* Указ. соч.).

18 Похожую точку зрения находим и в работе М. Я. Гловинской, которая также ввела смену двух этапов в ходе развития признака в определение природы видовой оппозиции.

Напомним, однако, что предложенные автором дефиниции соответствуют не категориальному видовому значению, присутствующему в каждом частно-видовом значении, а т.н. основному для каждого из видов значению, выбранному таким образом, чтобы на его основе выделить общую черту у глаголов разных семантических типов. Таким значением для НСВ она считает «инвариантное значение актуально-длительного несовершенного», а для СВ — значение «точечного совершенного» (*Гловинская М. Я.* Указ. соч. С. 105). При этом «видовое противопоставление совершенного и несовершенного видов в их главных значениях сводится к противопоставлению смыслов ‘начать = в какой-то момент времени не существовать, в один из последующих моментов существовать’ — ‘существовать в каждый из ряда последовательных моментов » (Там же. С. 107). Очевидно, речь здесь идёт о СВ предельных глаголов типа *запеть* или *сесть*, соответствующих переходному моменту в развитии глагольного признака: после стадии «становления» (*запевать-запеть* СВ или *садиться-сесть* СВ) признак попадает на стадию «существования» (*петь*, *сидеть*). В то же время, предложенное М. Я. Гловинской «основное» значение СВ «начать = в какой-то момент времени не существовать, в один из последующих моментов существовать» не подходит для описания непредельных глаголов СВ типа *посидеть* или *просидеть*. Таким образом, то, что она принимает за «начало», было бы правильнее рассматривать как конечную границу «начинательной» стадии становления признака, к которой относятся практически все предельные русские глаголы.

[19] Подробнее о стадиях в развитии глагольного признака см. : *Sémon J.-P.* Указ. соч.; *Séville S.* Указ. соч.; *Севиль С. О.* К вопросу о категории глагольного вида в русском языке // Матер. XXXVIII Междунар. филологической конф. Грамматика (русско-славянский цикл). СПб., 2009. С. 35–43.

[20] Считается, что *télos* введён в научный обиход с лёгкой руки H. B. Garey, употребившего этот термин в «*Verbal aspect in French*» в 1957 году. Впоследствии используется в указанном значении в работах B. Comrie (Указ. соч.), J-P. Sémon (Указ. соч.) и др.

[21] См., напр.: *Шелякин М. А.* Категория вида... С. 38.

[22] Термин « télos graduel » [фр.: *градационный предел*] принадлежит Ж.-П. Семону (из неопубликованных лекций).

[23] Данное определение сравнимо с тем, что предложил в своё время А. В. Исаченко. По его словам, «выражая процесс при помощи форм несовершенного вида (например *я переписывал, я переписываю*), говорящий находится как бы в потоке самого процесса. Он не видит ни его начала, ни его конца и, следовательно, не может выразить этот процесс как сомкнутое, цельное событие. Точку зрения говорящего можно в данном случае сравнить с точкой зрения участника первомайского парада. Этот участник движется с толпой, он не видит ни начала, ни конца шествия.] (Ук. соч., с. 132–133). Следует, однако, уточнить, что, хотя *фокусирование на процессе действия* принятое нами за инвариант НСВ, и сотносимо с метафорой, придуманной А. В. Исаченко, вывод, который он делает, содержит в себе принципиальное отличие: вместо того, чтобы заключить, что НСВ позволяет представить *другое* видение референта, он заостряет внимание на том, что НСВ в результате *не способен* выражать референт так, как СВ.

[24] *Vasilenko E. I., Egorova A. F., Lamt È. S.* L’aspect du verbe russe. M., 1986. P. 135–173; 219–224.

[25] *Гловинская М. Я.* Указ. соч. С. 9.

Хруненкова Анна Валентиновна
Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ЗАВЕРШЕНИЯ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Проблема агрессии, конфликтного речевого поведения, вербального и невербального, всё чаще становится предметом анализа и обсуждения в современной лингвистической науке. Коммуникативная агрессия является одной из составляющих противодействия толерантному и интолерантному речевому поведению. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена её включённостью в социальный контекст, поскольку именно общество выполняет функцию регулятора разнообразных коммуникативных проявлений межличностных отношений в различных ситуациях общения.

Конфликтная ситуация — это результат особого типа общения, особого речевого поведения коммуникантов. Под конфликтной ситуацией мы понимаем ситуацию, в которой развивается коммуникативный конфликт — столкновение двух или более сторон (участников конфликта) по поводу несовпадения целей, намерений, интересов одного из участников коммуникации, различий во взглядах, неприятия чужого мнения, что свидетельствует о сигнале нарушения речевого контакта, в результате которого одна из сторон сознательно или бессознательно действует в ущерб другой, используя в своей речи интолерантные вербальные и невербальные средства общения, а обвиняемая сторона, осознавая, что указанные речевые действия направлены против её интересов, предпринимает ответные действия в соответствии со сложившейся коммуникативной ситуацией.

Речевой конфликт рассматривается нами относительно условий развивающейся конфликтной ситуации — в зависимости от коммуникативных целей и интересов собеседников, обстоятельств общения, отношений между конфликтующими сторонами и личностными особенностями партнёров по коммуникации.

Развитие любой конфликтной ситуации представляет собой стратегический процесс, основанием для которого является выбор определённых языковых ресурсов. В современном языке — это в основном снижен-

© Хруненкова А. В., 2012

ная, грубая разговорная речь. Стратегии и тактики речевого поведения определяются как план речевых действий, согласно которому участники общения реализуют свои коммуникативные цели и интенции, выражают своё мнение.

Динамика развития любой конфликтной ситуации условно может быть представлена тремя этапами: 1) начало, 2) развитие, 3) завершение.

Остановимся более подробно на описании и анализе последнего этапа развития речевого конфликта — завершении конфликта как заключительного этапа, означающего любое его окончание.

Отобранный и рассмотренный нами иллюстративный материал фрагментов конфликтных ситуаций речевого общения из пьес современных драматургов, представленных на Всероссийский драматургический конкурс «Действующие лица» (Екатерина Рубина, Юлия Дамскер, Александр Мардань, Ксения Степанычева и др.), дал возможность выделить и проанализировать различные способы завершения конфликтной ситуации речевого общения. Наиболее типичными являются следующие способы:

– устранение конфликта (разрешение конфликта);

– неразрешённость конфликта (прекращение взаимодействия, разрыв отношений между конфликтующими сторонами);

– перерастание конфликта в другой речевой конфликт.

Рассмотрим некоторые из них.

Разрешение конфликта в результате насильственного принуждения к подчинению и выполнению требований одной из сторон.

Например:

Наташа. Кстати, тебе сегодня придётся на вечер куда-нибудь скрыться.

Женя (в изумлении). Что-о?

Наташа. Ну, оставь нас с глазу на глаз...

Женя. Что ты себе вообразила? Что он до сих пор в тебя влюблён? Что это прекрасный принц на белом коне? Да это дряхлый старикашка со своими причудами и болезнями, брызжущий слюной! Вот так вот!

Наташа (зло). Не твоё дело. Тебе сказано — убирайся на вечер!

Женя (кричит). Куда? Куда мне убраться?

Наташа. Иди к своей Людмиле Максимовне. <...>

Женя. Людмила Васильевна только до восьми. В любом случае, я в четверть девятого буду дома. Вы не успеете. Он уже не мальчик.

Наташа. Ты же говорила, у тебя много хороших знакомых. И все твои ученики тебя помнят. А на самом деле что? Тебе даже в гости зайти не к кому!

Женя. О гостях приличные люди заранее договариваются. Я не бедная родственница.

Наташа. **Ну, хорошо. Шут с тобой.** Приходи хотя бы в четверть девятого.

(Ю. Дамскер. На закате солнца)[1]

Приведённый фрагмент представляет собой речевую конфликтную ситуацию, участниками которой становятся две подруги — актрисы — Наташа (77 лет) и Женя (77 лет). Вечером Наташа собирается давать интервью известному журналисту, который был её первой и единственной любовью, поэтому она просит свою подругу провести вечер в другой компании. Но просьба Наташи звучит как приказ, требующий его немедленного выполнения. С самого начала Наташа придерживается авторитарного стиля общения, что отражается уже в её первой реплике при выборе глагола «придётся», имеющего оттенок долженствования. В последующих репликах для выражения просьбы-приказа она употребляет разговорный фразеологизм «не твоё дело»[2] и грубый глагол «убираться», сопровождаемый словосочетанием «тебе сказано», усиливающим данную просьбу, что характеризует речевое поведение Наташи как пренебрежительно-грубое, повелительно-покровительственное отношение к партнёру по коммуникации. Реагируя на интолерантные формы выражения просьбы-приказа, Женя старается преодолеть агрессивное речевое поведение подруги, не прибегая при этом к ответной грубости. В последней реплике Наташа соглашается с мнением подруги. Выбор языковых средств свидетельствует о том, что это насильственное примирение, вызванное речевым «давлением» со стороны Жени. Для выражения согласия Наташа употребляет наречие «хорошо» с частицей «ну», которая подчёркивает нежелание Наташи мириться со сложившейся ситуацией, а также просторечный фразеологизм «шут с тобой», указывающий на «вынужденную уступку, невольное согласие» с мнением Жени[3]. Таким образом, в рассмотренной ситуации, можно говорить о том, что этап завершения речевого конфликта выражен принудительной формой, а результатом реализации данного спора является достигнутая в процессе коммуникации победоносная цель Жени и поражение Наташи.

В следующем анализируемом примере на заключительном этапе конфликтной ситуации наблюдается **неразрешённость речевого конфликта (прекращение взаимодействия, разрыв отношений между конфликтующими сторонами):**

Павел. Пойдут! Сам знаешь — в театр ходят подсматривать.

Пётр. Да. Но превращать свой театр в баню я не дам.

Павел. Значит, боишься?

Пётр. Представь себе, боюсь! Это ты, Паша, — театральный деятель. А я — делатель. Я этот театр пятнадцать лет держу. Денег нет, мужики уходят. Те, что остались, подрабатывают клоунами на утренниках, на свадьбах тамадят... Двое молодых, стыдно сказать, стриптизят в женском клубе. А вчера одного выгнал... Ладно, выпивают после спектакля. Не дай Бог — до. Совершенно недопустимо — во время... Но вместо?! Такое у меня в первый раз... Чудом замену нашли. *(Пауза.)* А бабы?.. *(подливает себе коньяк, выпивает.)* Будешь ставить спектакль о женской душе? Покомандуй этими душами...

Павел. Я, по-твоему, сегодня в первый раз в театр со служебного входа зашёл?

Пётр. Не-е-ет, Паша, ты по чужим театрам ходишь. Поставил, тебе поаплодировали — звоните, пишите... Что там каждый день делается — тебя не волнует. А я тут кручусь...

Павел (с иронией). Как нас учили. «Чем больше зрителей в зале, тем меньше заключённых в тюрьмах»...

Пётр. Больше зрителей — больше денег! Больше актёрам к отпуску подброшу...

Павел. А зритель?

Пётр. А зритель хочет прийти, снять тесные туфли, прилепить жвачку к ножке кресла и отдохнуть!.. Да, нам нужен хороший спектакль, громкое имя. Но не скандал. <...>

Павел. **Да пошёл ты!**

(А. Мардань. Антракт)[4]

В данном отрывке участниками разговора являются хорошо знакомые между собой театральные деятели — Павел, известный московский режиссёр (49 лет) и Пётр, директор и худрук областного драматического театра (49 лет). Общение между коммуникантами происходит в условиях конфликта, поскольку собеседники не согласны с мнением друг друга и взглядами На театральные постановки, в которых нуждается современный зритель. Павел, работающий долгое время в Москве и знающий современную публику, пытается доказать своему адресату, что ему необходимо обновить репертуар своего театра, и предлагает поставить провокационный спектакль о женщинах, о самой их сути, природе, душе. Но Пётр же считает, что провинциальный зритель не будет ходить на такие представления, нужна хорошая, но не скандальная постановка. На протяжении всего диалога, подчёркивая своё превосходство, Павел саркастически, иногда даже язвительно реагирует на все реплики Петра, провоцируя

его на дальнейшие действия, стараясь навязать ему своё мнение. Не достигнув ожидаемого результата и осознав очевидную бесперспективность общения, Павел прекращает дискуссию с Петром, употребив грубое словосочетание «да пошёл ты», которое подчёркивает твёрдость его поступков, настроенность на решительные действия, абсолютное несогласие с выводами партнёра по коммуникации. Восклицательная интонация, сопровождающаяся на письме восклицательным знаком, говорит о негодовании московского режиссёра и нежелании мириться с высказываниями Петра. Разрыв отношений между коммуникантами завершается уходом конфликтующей стороны и полным поражением адресанта.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в обществе, в частности современном, существуют различные способы завершения конфликтной ситуации речевого общения, которые зависят от настроенности участников коммуникации на конструктивный или деструктивный процесс общения, в соответствии с которым коммуникант выбирает мирную или принудительную (насильственную) форму завершения речевого конфликта, а также цель, с помощью которой происходит достижение того или иного результата — победа, поражение одной из конфликтующих сторон или прекращение конфликта путём взаимного примирения сторон (компромисс). Языковые средства являются отражением и подтверждением намерений участников коммуникации.

Примечания

1 *Дамскер Ю.* На закате солнца // Лучшие пьесы 2007 года. М., 2008. С. 98.

2 Фразеологический словарь современного русского литературного языка: В 2 т. Т. 1 / Под ред. А. Н. Тихонова. М., 2004. С. 320.

3 Фразеологический словарь русского литературного языка / Под ред. А. И. Фёдорова. М., 2001. С. 713.

4 *Мардань А.* Антракт // Лучшие пьесы 2007 года. М., 2008. С. 218–219.

Шастина Галина Николаевна
Санкт-Петербургский госуниверситет

ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ В СВЕТЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ФОНЕТИЧЕСКИХ ДАННЫХ

1. Введение.

Научный интерес к проблемам восприятия речи не ослабевает уже более 60 лет. Усилия исследователей направлены на поиски путей, которые обеспечили бы идеальный синтез речи и её распознавание. Накоплен колоссальный опыт, созданы многочисленные модели восприятия речи, появились более совершенные системы типа «искусственная речь» и «искусственный интеллект».

Данная статья — попытка проанализировать и обобщить накопленный опыт, «состыковать» многочисленные подходы, увидеть перспективу[1].

Прежде чем рассматривать различные теории и модели восприятия речи, необходимо определиться с тем, *что* эти теории должны объяснять. Что же такое процесс речевосприятия? Большинство исследований этого процесса основаны на изучении возможности испытуемых идентифицировать изолированные звуки, слоги или слова. Это достаточно узкое понимание процесса. В действительности задача слушающего заключается в понимании смысла сообщения, т. е. извлечение этого смысла из акустического сигнала, который представляет собой речь говорящего. Очевидно, что решить эту задачу представителям одной науки невозможно.

2. Начало пути. Поиски инвариантных свойств звуковых единиц.

Середина XX столетия. В США ведутся активные исследования по восприятию человеком синтезированных речевых сигналов: согласных, гласных, слогов типа CV и VC. Цель опытов — поиск перцептивных инвариантных признаков, различающих согласные и гласные звуки, а также наиболее благоприятных условий, способствующих испытуемым различать эти признаки, установление основного способа восприятия речевого сигнала (категориальность/некатегориальность), сравнение результатов восприятия речевых и неречевых стимулов. Основной вывод заключается в том, что известные различия в характере артикуляции согласных и гласных напрямую связаны с различиями в их восприятии. Таким образом, восприятие в значительной степени зависит от природы артикуляции звуков, нежели от набора акустических признаков. Эти выводы послужили базовым моментом для создания моторной теории восприятия речи. Американские исследователи изучали восприятие отдельных акустических коррелятов фонетических признаков синтезированных звуков. Очевидно, что в естественной речи человек принимает решение о фонемной принадлежности звука исходя из целого ряда не только фонетических, но и лингвистических факторов. На восприятие звука огромное влияние оказывает его фонетическое окружение, просодический контекст (его место по отношению к ударению в слове и во фразе), темп речи, индивидуальные особенности говорящего и многое другое.

© Шастина Г. Н., 2012

Было бы несправедливо ограничить исторический обзор описанием работ, проводимых в США. Не менее интересные исследования восприятия речи осуществлялись в то время и в СССР. Сама возможность экспериментального исследования восприятия речи возникла в послевоенные годы только благодаря тому, что были разработаны технические методы анализа и синтеза речи, заложены основы физиологической и акустической теории речеобразования.

Наиболее активные разработки велись в Институте биологической физики АНСССР в Москве и в военной инженерной Академии связи в Ленинграде. У истоков этих исследований стояли Б. Е. Шейвехман, Л. А. Варшавский, Л. Н. Тумаркина. Уже в те годы был установлен тесный контакт с фонетистами ЛГУ, в частности, Л. Р. Зиндером. В 1954 году Лев Рафаилович на конференции, посвященной восприятию звуковых сигналов в различных акустических условиях, впервые заявил о том, что звуки речи связаны с различением слов, т. е. со смыслом в целом, поэтому они являются по своей природе прежде всего языковыми, а не только физическими единицами. Следовательно, одно и то же звуковое различие может по-разному оцениваться в разных языках.

Заметный вклад в изучение проблем восприятия речи внес коллектив исследователей Ленинградского института физиологии им. И. П. Павлова Академии наук СССР под руководством основателя русской школы физиологии сенсорных систем Г. В. Гершуни. Яркими представителями этого коллектива были Л. А. Чистович, А. В. Венцов, В. А. Кожевников, М. Г. Жукова, В. В. Люблинская и др.

В начале 60-х гг. XX столетия начинается плодотворное сотрудничество Института физиологии с кафедрой фонетики ЛГУ в лице Л. В. Бондар-

ко. Выводы, к которым приходят исследователи, окажут самое серьезное влияние на все последующие работы в области речевосприятия, во многом предопределят развитие этой области науки на долгие годы. Так, исследования временных особенностей организации непрерывного речевого потока позволили сделать вывод о том, что основными элементами, из которых состоит связный поток устной речи, являются открытые слоги. Другим важным выводом было введение понятия «психологическая фонема».

Таким образом, научные поиски 50–60-х гг. прошлого столетия, актуальные для своего времени, заложили прочные основы для построения основных моделей речевосприятия будущего.

3. 80–90-е годы XX столетия. Интерференция звуковых систем.

С конца 70-х гг. наблюдается настоящий бум в исследовании процессов восприятия речи. во многом это было обусловлено ростом интереса к изучению иностранных языков на новой коммуникативной основе. О фонологическом слухе знали все, но о том, как он «работает» при восприятии иноязычной речи, чем обусловлены произносительные ошибки учащихся — сенсорикой или моторикой — и как в связи с этим обучать иноязычному произношению, не было известно практически ничего.

И снова ответы на эти вопросы впервые пытается найти Л. В. Бондарко, доверив решение сложнейших исследовательских задач молодым аспирантам и преподавателям кафедры фонетики ЛГУ.

Экспериментальное исследование процессов восприятия речи требует разработки специальной методики, поскольку полученные результаты во многом зависят от испытуемых и от поставленных перед ними задач. Такая методика была создана и апробирована на материале синтезированных стимулов в описанных выше исследованиях американских ученых. Вот основные этапы экспериментов: 1) опознание звуков; 2) различение звуков, предъявленных в паре, или попарное сравнение, когда испытуемый должен поставить знак (+), если он не замечает различий в звучании звуков, и знак (–), если замечает; 3) ABX-сравнение стимулов, когда испытуемым для прослушивания предъявляются триады звуков, в которых стимулы A и B различаются между собой, а третий стимул (X) совпадает с одним из двух первых стимулов (A или B). Испытуемые должны указать, с каким звуком, A или B, совпадает по звучанию третий звук X. Тройки стимулов могут представлять собой самые разные комбинации: ABA, ABB, BAA, BAB.

Именно эта методика, впоследствии переработанная и дополненная, легла в основу многочисленных перцептивных исследований, выполненных в конце прошлого столетия. Преимущества этой методики очевидны. Имея в своем распоряжении даже небольшой по объему экспериментальный материал, исследователь получает возможность «прогнать» его через все этапы эксперимента и получить достоверные результаты. В качестве материала можно использовать не только звуки, но также слоги и слова как родного, так и неродного языков. Несмотря на то, что по своей сути это чисто психоакустическая методика, она вполне применима и в лингвистических исследованиях. Важно только корректно интерпретировать полученные результаты.

Исследования, проводимые в то время на кафедре фонетики ЛГУ, ставили своей целью не только экспериментально изучить восприятие звуков неродного языка носителями разносистемных языков, но и сравнить особенности восприятия звуков с их имитацией. Полученные результаты позволили пересмотреть некоторые устоявшиеся представления о причинах появления произносительных ошибок в речи на иностранном языке, а также предложить интерпретацию данных в свете общелингвистических проблем изучения речевой деятельности человека. Были уточнены традиционные представления о свойствах фонологического слуха. При восприятии звуков, не встречающихся в родном языке, испытуемый вовсе не обязательно классифицирует их как фонемы родного языка: возможна достаточно тонкая дифференциация, основанная и на свойствах слуховой обработки звуковых сигналов, и на знании одного или нескольких иностранных языков, и на индивидуальных способностях испытуемого. Фонематический слух более чувствителен к звукам неродного языка и не стремится каждый незнакомый звук втиснуть в фонологическую схему родного языка. Одним из существенных свойств фонологического слуха является то, что он обеспечивает разные механизмы обработки звуков родного и неродного языка. Не менее важными были выводы о существовании в сознании носителя языка перцептивной системы звуков и необходимости изучения этой системы, а также сложных, неоднозначных отношениях между восприятием и воспроизведением звуков. В настоящее время эти положения, вне всякого сомнения, хорошо известны даже начинающим преподавателям иностранных языков и составляют «золотые правила», по которым строится процесс обучения.

4. Современный этап и перспективы.

В научной литературе сейчас можно найти огромное количество данных о восприятии звуковых единиц различной протяженности. Много-

численные исследования направлены на составление речевого портрета носителя конкретного языка. Центральной фигурой этого портрета является слово как основная единица языка, имеющая в каждом конкретном языке свои типологические особенности. Однако слово — это также и неделимый акустический образ со свойственными этому образу типологическими и специфическими перцептивными особенностями. Последние изучены в гораздо меньшей степени, чем лингвистические признаки слова.

Самые современные теории лексического доступа (lexical access), направленные на восприятие изолированных односложных слов и имеющие множество положительных моментов, к сожалению, не адресованы основной цели восприятия, а именно: опознанию слов в естественной связной речи, в единстве звучания и значения, и в неразрывной связи слова с его супрасегментными свойствами. Одной из актуальнейших задач современного этапа является описание и построение иерархической модели восприятия и воспроизведения слова, произнесенного на неродном языке. Исследования уже проводятся как на материале изолированно произнесенных словоформ, так и словоформ, выделенных из текста. Полученные результаты интересны с нескольких точек зрения. Во-первых, они позволяют уточнить само понятие минимальной единицы восприятия, её протяженность, связи с единицами других уровней. Во-вторых, изучить влияние акцентно-ритмической структуры слова на восприятие его носителями разных языков. В-третьих, выявить общие и специфические моменты при восприятии слова в связной речи, характерные для носителей разных языков.

Анализ имеющихся в литературе данных позволяет констатировать следующее.

1. Восприятие полимодально и находится под влиянием лингвистического опыта человека. Цельнооформленность слова не задается a priori, а формируется вместе с развитием навыков устной речи.

2. Для восприятия слова часто более релевантной является нерелевантная просодическая информация. Слова идентифицируются до того, как будут опознаны составляющие их фонемы. Только умеющие читать и знающие алфавит люди могут надежно опознавать фонемы. Возможно, при восприятии слова человек опирается на правильную заданность слоговой составляющей, но информация об этом «растворяется» в фонемной цепочке слова до тех пор, пока не нарушаются фонотактические правила.

3. Ни одна из известных составляющих целостности слова (цепочка фонем, место ударения и число слогов) не обладает первостепенной

важностью и не может быть функционально отделена от других составляющих. Безусловно, любая из составляющих может и должна анализироваться и отрабатываться на практических занятиях, но в связной речи ни одна из этих единиц не может быть независимой от единиц, находящихся выше или ниже её в структуре, как словоформы, так и всего высказывания.

4. Единицы формального лингвистического анализа не являются важным этапом на пути к пониманию смысла слова, следовательно, они не должны быть строго организованы в сознании носителя языка. Гораздо большая роль должна отводиться усвоению детализованной фонетической информации. В этой связи необходимо выявлять и систематизировать эту информацию, поскольку она могла бы выступать в качестве своеобразных «островков надежности» при опознании слова в связной речи.

5. Разные испытуемые при восприятии одного и того же слова идут к пониманию смысла этого слова разными путями в зависимости от их предшествующего лингвистического и жизненного опыта. Следовательно, вряд ли корректно говорить о единственно возможном пути принятия решения при опознавании слова. Многослойная лингвистическая структура, какой является словоформа, может опознаваться как параллельно, так и последовательно.

Полученные в наших экспериментальных исследованиях результаты подтверждают далеко не все выдвинутые выше положения. Так например, слоговая структура иноязычной словоформы опознается носителями разных языков гораздо лучше других компонентов. Именно слоговую структуру можно, на наш взгляд, рассматривать в качестве первого «островка надежности», отправным моментом в работе над восприятием иноязычного слова, причем, вне зависимости от лингвистического опыта учащихся. Самое разнообразное опознание длины фонемной цепочки слова и многочисленные замены, опущения звуков внутри цепочки свидетельствуют в пользу «ненужности» пофонемного распознавания слова. И, наконец, лингвистический опыт учащихся не всегда оказывает положительное влияние на восприятие иноязычного слова. Иногда он способен даже притуплять перцептивную чувствительность носителей языка, о чем свидетельствуют результаты опознания многосложных словоформ.

Итак, исследователями процессов восприятия речи пройден сложный и значительный отрезок пути; впереди — новые цели и задачи, достижение которых, хочется надеяться, выведет на финишную прямую.

Примечания

[1] См.: Интерференция звуковых систем / Под ред. Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкой. СПб., 1987; *Шастина Г. Н.* Иерархия звуковых единиц при восприятии речи на неродном языке // Матер. XXX межвуз. научно-метод. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 25. Общая фонетика. СПб., 2001. С. 115–118; *Шастина Г. Н.* Восприятие слов неродного языка: цели, задачи, материал и методика исследования // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. К 70-летию проф. Л. В. Бондарко / Отв. ред. Н. Б. Вольская, Н. Д. Светозарова. СПб., 2002. С. 266–269; *Шастина Г. Н.* Механизмы фонологического слуха и восприятие слов неродного языка // Матер. XXXV Международной филологической конф. Вып. 20. Общая фонетика. Ч. 2. СПб., 2006. С. 39–47; *Pickett J. M.* The Acoustics of Speech Communication. Fundamental, Speech Perception Theory and Technology. Boston, 1999.

Якименко Надежда Егоровна, Рахмат Ани
Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРЕМИОЛОГИЯ И ПАРЕМИОГРАФИЯ В ИНДОНЕЗИЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Русская паремиография имеет белее чем 300-летнюю историю развития. Рукописные сборники пословиц, дошедшие до нас, датируются XVII веком. Первый такой сборник — «Повести, или пословицы всенароднейшие по алфавиту». В него входит около двух тысяч восьмисот текстов из более ранних сборников). Индонезийская паремиография берёт своё начало в XX веке. Первый известный печатный сборник пословиц датируется 1914 годом.

Индонезийский язык оформился в первой половине XX века на базе малайского языка. Название «индонезийский язык» было принято в 1928 году на Конгрессе молодёжи и постепенно вытеснило название «малайский язык». Письменность ведётся на основе латинского алфавита. После провозглашения независимости Индонезии в 1945 году индонезийский язык был официально признан государственным. Наиболее распространены на территории Индонезии — индонезийский язык — государственный язык Индонезии, малайский язык — государственный язык Федерации Малайзия, яванский язык (о. Ява), сунданский язык (юго-западная часть острова Ява), тагильский язык — государственный язык Филиппинской Республики, малагасийский язык — государственный язык Малагасийской Республики на острове Мадагаскар.

Наше исследование ведётся на фоне сунданского языка, как одной из составляющих частей государственного индонезийского языка. «**Сунданский язык** — это язык сундов, распространён в западной трети острова Ява. На нём разговаривают 27 миллионов человек, что составляет около 15% населения Индонезии. Сунданский язык классифицируется как язык австронезийской семьи западнозондской зоны»[1].

Что касается Индонезийской паремиологии и паремиографии, то необходимо признать, что эти дисциплины находятся пока в зачаточном состоянии в индонезийской лингвистике. Исследователь индонезийской

© Якименко Н. Е., Рахмат Ани, 2012

фразеологии Агус Салим писал следующее: «Фразеологический фонд индонезийского языка богат, но из-за недостаточной последовательности лексикографического описания, слабой разработки теории фразеологии как специальной, самостоятельной лингвистической дисциплины трудно представить хотя бы приблизительно количество существующих в индонезийском языке фразеологических единиц»[2]. В индонезийской лингвистике фразеологизмы не выделяются в отдельную дисциплину, считаются разновидностями пословиц и поговорок и последовательно включаются в соответствующие сборники.

За прошедшие годы кое-что изменилось: делались попытки разграничения понятий фразеологизм и пословица, появились новые словари. Так, только с 2000 года выходит шесть новых словарей пословиц и поговорок.

Важнейшими из них являются: Ajip Rosidi, Babasan & Paribasa: Kabeungharan Basa Sunda[3]. Это словарь пословиц и поговорок Сунданского языка. Данный словарь составлен на основе трёх словарей пословиц, изданных соответственно в 1914, 1950 и 1982 годах Авторами их являются: Mas Natawisastra R.Maskar Gandasudirdja и Yus Rusyana. Словарь построен по алфавитному принципу и содержит около 800 пословиц.

В 2007 году выходит сразу два словаря, которые включают около 12000 различных устойчивых выражений. Это словари Nur Arifin Chaniago & Bagas Pratama, 7700 Peribahasa Indonesia[4] и Suprapto, Kamus Peribahasa Indonesia, Bandung[5]. Материал в словарях расположен по алфавитному принципу и оба словаря снабжены приложениями — глоссариями.

И последний словарь появился в 2009 году, это словарь Imam Budi Santosa, Kumpulan Peribahasa Indonesia dari Aceh sampai Papua (Сборник пословиц индонезийского языка от Ачеха до Папуа). Yogyakarta, 2009. Словарь содержит пословичный материал на 40 языках народов Индонезии[6].

В индонезийском языке есть несколько терминов, обозначающих языковые и фольклорные устойчивые единицы. Русским терминам «пословица» и «поговорка» ближе всего соответствуют термины peribahasa и peratah. В индонезийских словарях и руководствах эти единицы определяются по-разному. Приведем несколько таких определений.

Толковый словарь В. Пурвадарминты определяет пословицу так: «Пословица — предложение или группа слов, имеющие неизменный вид, иносказательно описывающие какую-либо ситуацию (включающие в себя поговорки, притчи и сравнения)»[7].

В Общем толковом словаре индонезийского языка Бадуду и М. Зайн говорится: «Пословица — группа слов или предложение, которые поясняют некую идею, состояние человека, его поведение или поступки; это понятие включает в себя поговорки, притчи, аллегории, иносказания, сравнения»[8].

Большой толковый словарь индонезийского языка поясняет: «Пословица — это 1) предложение или группа слов, имеющих неизменный вид и иносказательно описывающие какую-либо ситуацию (включают в себя поговорки, притчи и сравнения); 2) выражение или краткое, лаконичное предложение, содержащее сравнения, советы, жизненные принципы или правила поведения»[9].

Словарь лингвистических терминов Х. Кридалаксаны поясняет: «Пословица (saying, maxim) — это предложение или часть предложения, имеющая застывшую форму, значение и функцию, передаваемые из поколения в поколение; они употребляются для украшения устной и письменной речи, подкрепления идеи; они дают совет, поучение или жизненные наставления; включает в себя притчи, поговорки, аллегории, иносказания»[10].

Таким образом, можно сказать, что пословица в индонезийской лингвистике является понятием более широким, чем в русском языке, однако сопоставимым по признакам устойчивости, воспроизводимости и образности, по значению и функции в речи. Пословица в индонезийском языке транслирует опыт народа из поколения в поколение, является украшением как письменной, так и устной речи, имеет нравоучительный характер.

На развитие языка и культуры Индонезии существенное влияние оказали великие культуры прошлого, в том числе и культуры древних греков и римлян, арабская, персидская, индийская и китайская. Пословичный фонд индонезийского языка формировался под влиянием арабского, китайского и индийских языков.

Индонезия — самое крупное островное государство в мире (около 14 тысяч островов), но постоянно заселено, по мнению ученых, лишь около тысячи островов, поэтому её называют «Страной тысячи островов». Индонезию омывают 29 морей и 2 океана. Моря и воды в Индонезии до того почитаются, что слово «родина» по — индонезийски — «танах аир» переводится как земля и вода[11]. Эта особенность находит своё отражение и в лексическом составе пословиц: *Жить в **море** и не просолиться, Подливать воду в **море**, Солить **морскую воду**, Всё равно, что чашку **пресной воды** в **море** плеснуть; Всё равно, что **воду** поджигать; Забыть о **приливах и отливах**; **Ждать, пока море высохнет.***

Рис — основа жизни индонезийцев. Название этого продукта питания часто встречается в составе пословиц: *Если жалеешь **рис**, вырви сор-*

няк, Отделять шелуху от ***риса,*** *Без пустых зёрен* ***риса*** *не бывает, Посеешь траву —* ***рис*** *не вырастет, Поспешишь, рис сварить — сырой получишь, Золото украшает,* ***рис*** *обогащает, Отделять шелуху от риса, Просеиваешь* ***рис*** *— не теряй ни зёрнышка.* Если индонезийцы говорят *рис подали на колени*, это значит: что-то легко досталось, отправиться на заработки по-индонезийски звучит как *искать рис на стороне*.

В пословицах отражается и социальный уклад общества: *Научись уважать отца, мать, учителя, лидера общины (старосту, десу)*. Деса — деревня и одновременно община. На Яве, как и тысячу лет назад, *деса* представляет собой основу социально-политической жизни общества. Это первичная ячейка административного управления как в сельской местности, так и в городах. Глава этого управления — староста[12].

В индонезийских семьях много детей, как гласит пословица *Много детей — много будет доходов*. Имеется в виду, что, став взрослыми, дети будут помогать родителям. Индонезийцы очень любят своих детей, но в воспитании предпочитают строгость: *любить жену и детей — не баловать их*. Хотя большинство населения Индонезии мусульмане, а ислам разрешает иметь две, три и даже четыре жены, многоженство в Индонезии не очень частое явление (особенно после принятия в 1974 году закона о браке). В отличие от женщин большинства мусульманских стран индонезийки официально пользуются равными правами с мужчинами. Нередко главой семьи является женщина.

В семье мать важнее, чем отец. Это отражается в следующих пословицах: *Мать нужно уважать в два раза больше, чем отца*. Это правило внушается ребёнку с раннего детства и объясняется тем, что мать вынашивает ребёнка, очень долго кормит грудью, ухаживает за детьми, а отец занимается своими делами. *Мать — символ спасения (счастья), отец — символ достоинства.* Безопасность и счастье ребёнка во многом зависят от молитвы и любви матери, а отец является главным в поисках знаний (образования) и работы. Не только любовь матери сильнее, но и её проклятие: *Проклятие отца обжигает, как огонь, проклятие матери сжигает, как острый перец.* Любовь матери бесконечна, а вот любовь детей, как, впрочем, и в русском языке — относительна: *Любовь матери — широкая дорога, а любовь детей — узкая тропинка. Если мать богата, дочь становится принцессой, если дочь богата, мать становится служанкой*.

Несомненно, в пословицах находят отражение животный и растительный мир Индонезии. По популярности в пословицах и поговорках индонезийский ***крокодил*** может поспорить с русским ***медведем или волком***: *Как ни велика* ***лягушка****, место ей в луже, как ни мал* ***крокодил****, место ему в реке, Детёныша* ***крокодила*** *плавать не учат,* ***Крокодил*** *от падали не откажется, Из пасти* ***крокодила****, да в пасть тигру, И в тихой воде* ***крокодилы*** *водятся; Отталкиваться шестом, плывя по течению —* ***крокодилы*** *засмеют, жечь факел в полнолуние — тигры засмеют.*

Самая большая похвала для красивой женщины в Индонезии — быть сравнённой с цветком **жасмина.** Частотными в составе пословиц являются фитонимы ***бамбук, хлопок, кокос, ротан***[13].

Таким образом, можно сделать вывод, что при всей неразработанности теоретических проблем описания паремиологии, паремиография Индонезии переживает некоторый подъём и даёт материал для лингвокультурологических исследований.

Примечания

1 http://ru.wikipedia.org/wiki/сунданский_язык
2 *Агус Салим.* Сопоставительный анализ русской и индонезийской фразеологии: Автореф. дис.... канд. филол. наук. Л., 1974.
3 *Ajip Rosidi.* Babasan & Paribasa: Kabeungharan Basa Sunda (Пословицы и поговорки: Богатство Сунданского языка). Bandung, 2005.
4 *Nur Arifin*. Chaniago & Bagas Pratama, 7700 Peribahasa Indonesia (7700 индонезийских пословиц). Bandung, 2007.
5 *Suprapto.* Kamus Peribahasa Indonesia (Словарь пословицы индонезийского), Bandung, 2007.
6 *Imam Budi Santosa*. Kumpulan Peribahasa Indonesia dari Aceh sampai Papua (Сборник пословицы индонезийского от Ачеха до Папуа). Yogyakarta, 2009.
7 *Poerwadarminta B*. Kamus Umum Bahasa Indonesia (Общий индонезийский словарь). Jakarta, 1985.
8 *Badudu-Zain.* Kamus Umum Bahasa Indonesia (Общий словарь индонезийского языка). Jakarta, 2001.
9 Kamus Besar Bahasa Indonesia (Большой толковый словарь индонезийского языка). 1975.
10 *Kridalaksana H.* Kamus Linguistik (Словарь лингвистических терминов). Jakarta, 1993.
11 *Кашмадзе И. И.* Индонезия: острова и люди. М., 1987.
12 Там же. С. 89
13 *Колосс Л.* Индонезийские пословицы и поговорки. М., 1961.

Текст:
Лингвистический анализ и интерпретация в целях обучения

Афанасьева Наталья Андреевна
Санкт-Петербургский государственный университет

НА ПУТИ К ЕСТЕСТВЕННОМУ ЧТЕНИЮ: ТРАДИЦИОННЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ *КНИГА ЖИЗНИ* В РУССКОЙ ЛИРИКЕ

Естественное чтение — это вид «речевой деятельности, протекающей в реальных условиях и направленной на понимание текстового материала для реализации профессиональных и интеллектуальных потребностей»[1]. А значит, в отличие от других видов чтения (изучающего, ознакомительного и т. д.) естественное чтение не относиться к чтению как виду учебной деятельности. Однако именно обучение, создание условий, при которых возможно чтение на иностранном языке в реальной обстановке, является высшей целью любого обучения чтению. Одним из путей решения этой задачи становится обращение на занятиях к аутентичным (неадаптированным) текстам. Другим путем может стать организация процесса обучения таким способом, чтобы приблизить студентов к естественному чтению на русском языке, например, чтению поэтических текстов.

В современной исследовательской литературе актуален вопрос о роли читателя в процессе чтения: или «декодирующего мысли автора»[2], или строящего прогнозы (гипотезы) о содержании текста, которые потом подтверждаются или опровергаются[3], или творящего вместе с писателем[4], а также соотносящего свой жизненный опыт с мыслями автора, информацией текста.

Взаимосвязанной с вопросом о роли читателя является проблема понимания текста. Например, З. И. Клычникова выделяет разные уровни понимания иноязычного текста. В предложенной автором классификации наивысшему, седьмому, уровню понимания соответствует не только логическое, эмоциональное, но и волевое содержание текста, когда «текст понимается столь глубоко, что чтец из лица воспринимающего превращается в лицо сопереживающее»[5].

Как представляется, сопереживание возможно только при обращении к собственному жизненному опыту и соотнесению прочитанного с ним

© Афанасьева Н. А., 2012

(механизм интроспекции). Одним из способов активизации процесса понимания-сопереживания может стать не только обращение к личному опыту читателя, но и творческое осмысление этого опыта до прочтения текста произведения.

Рассмотрим ход урока на примере значимого в русской литературе образа *книга жизни*. Первая стадия урока — стадия вызова, обращение к личному опыту студентов-иностранцев. На этой стадии решается две задачи: во-первых, в ходе дискуссии о судьбе человека, ее предопределенности вызвать интерес к данной теме, а также вспомнить, какие образы использовались поэтами и писателями, когда речь шла о судьбе человека. Вторая задача — вспомнить или познакомиться с необходимой для реализации образа *книга жизни* лексикой. Работа выполняется студентами самостоятельно, преподаватель направляет ее заданиями типа: запишите, пользуясь словарем, слова-синонимы лексемам *книга* и *жизнь*, элементы книги (например, *страница, обложка*), части (элементы) текста (*буква, знаки препинания, фраза*) и т. д.

На второй стадии урока — стадии творческого осмысления — студентам предлагается написать несколько строк, реализующих образ *книга жизни*. Здесь основной задачей является не продуцирование текста, а включение студентов в процесс творчества / сотворчества.

Стадия наблюдения (третья стадия) предполагает решение двух задач: во-первых, знакомство студентов с принципами лексико-семантического анализа и его проведение под руководством преподавателя. Для анализа могут быть предложены следующие отрывки из стихотворных произведений разных периодов развития русской лирики: *Ты молода летами и душою, / В огромной книге жизни ты прочла / Один заглавный лист, и пред тобою / Открыто море счастия и зла* (М. Лермонтов); *Мудрец, или лентяй, иль просто добрый малый, / Но книги жизни он с вниманьем не читал, / Хоть долго при себе ее он продержал <...> Жил, не заботившись проведать жизни цель, / И умер, не узнав, зачем он умирает* (П. Вяземский); *С насмешливой улыбкой / Отмечен в книге жизни новый лист / Еще одной печальною ошибкой...* (Ап. Григорьев); *Нет, в юности не все ты разгадал. / Шла за главой глава, за фразой фраза, / И книгу жизни ты перелистал, / Чуть-чуть дивясь бессмыслице рассказа* (Г. Адамович). Второй задачей является самостоятельное прочтение и анализ произведения студентами без помощи преподавателя. Для знакомства предлагается стихотворение, где образ *книга жизни* — ключевой, например, стихотворение П. Вяземского «Загадка».

Таким образом, самостоятельное знакомство с поэтическим произведением, его осмысление и анализ приближает иностранных учащихся к естественному чтению в реальных условиях.

Примечания

1. *Гапочка И. К.* Конструктивистское основание для тестов, проверяющих навыки и умения в чтении. — http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5553
2. См.: *Арнольд И. В.* Стилистика декодирования. Курс лекций. Л., 1974.
3. *Залевская А. А., Каминская Э. Е., Медведева И. Л. и др.* Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь, 1998. С. 144.
4. *Виноградов В. В.* О теории художественной речи. М., 1971. С. 8
5. *Клычникова З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пос. для учителя. М., 1973. С. 101.

Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет

ВНУТРИЖАНРОВАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ УЧЕБНОГО ЭССЕ

Эссе называют жанром интеллектуального письма[1], сверхдисциплинарным жанром[2], опытом, «поставленным на человеческой способности суждения»[3]; о нем говорят как об экспериментальной мифологии, как о психологическом способе переживания сензитивных практик в условиях фрагментарности разорванной жизни, об «идеальной форме для воплощения свободной субъективности»[4]. Эта многогранность — и философия, и психология, и мифология, и логика — становится причиной существования в эссеистике двух одновременных тенденций: возникновения эссе из публицистических, художественных жанров и жанров научной речи и, напротив, с их эссеизацией — проникновением в них интенциональных и философских установок эссеистики, ее стилистических и формальных характеристик.

Можно сказать, что эссе в системе литературных жанров занимает место, очень схожее с тем, которое занимает местоимение в системе частей речи: его основной функцией является отражение предметов с точки зрения видения их говорящим; главными признаками являются эгоцентричность, контекстная или ситуативная деиктичность; как и класс местоимений, пополняющихся за счет перехода в него слов других частей речи, жанр эссе пополняется за счет других жанров. Это приводит к определенной «диффузности» характеристик, которая усиливается из-за того, что в одни периоды своей истории эссе почти исчезает, растворяясь в очерках, заметках, зарисовках и рассказах, в другие становится необычайно популярным. Все это, в свою очередь, приводит к тому, что в настоящее время не существует единой классификации, которая бы описывала внутрижанровую вариативность эссе. Исследователи предлагают разные основания для ее построения: по способу выражения автором своей точки зрения (убеждение, влияние, доказательство); исходя из особенностей развертывания хода мысли (цикличное, линейное, каталог); из формальных характеристик (трехчастная структура, деление на главки, свободная композиция, иногда состоящая из одного абзаца); из стилистических особенностей (опора на образность или на риторику); из учета сферы интересов автора (апеллированием к философии, психологии, аксиологии, искусствоведению и др. наукам); из цели и интенции. Так, например, А. Л. Дмитровский пишет об обязательной принадлежности эссе к одному из трех «типов духовности» — интеллекту, чувству или воле — и на этом основании выделяет: «познавательное эссе (если духовной доминантой является теоретизм); лирическое (эстетизм); нравоописательное (этизм)»[5].

© Бузальская Е. В., 2012

Если обратиться к истории эссе, можно заметить, что его исходная интенция сильно отличалась от интенций современной эссеистики. Это интенционное несоответствие позволило исследователям выдвинуть ряд гипотез становления эссе как самостоятельного автономного жанра. Несмотря на то, что имя ему было дано М. Монтенем[6], некоторые считают родоначальником жанра Ф. Бэкона, другие полагают, что по своим характеристикам этот жанр «генетически связан с проповедями»[7]. Можно предположить, что онтологически эссе формируется между религиозными наставлениями, философско-религиозными трактатами и мемуарами. Эти три составляющие ориентированы преимущественно на решение этических вопросов, эстетическое и информационное в них подчинено этической доминате: «все эссе носят этический характер, т. е. говорят о том, что делать хорошо, что делать дурно и чего не следует делать ни при каких обстоятельствах»[8]. Таким образом, представляется более точным по отношению к публицистике, художественной литературе и философии говорить не о соответствующих типах эссе, а о соответствующих началах жанра.

Расцвет и формирование жанра эссе как отдельного направления приходится на начало XX века, что не случайно совпадает со временем становления экзистенциальной философии. В работах Ф. Ницше, М. Хайдеггера, Л. Шестова и многих других философов того времени проявилась тенденция эссеизации пространства «интеллектуального письма», с его глубиной, парадоксальностью, проблематикой бытия субъекта в мире вещей. В публицистику и художественную литературу эссе пришло чуть позже, с творчеством Х. Ортега-и-Гассета, Октавио Паса, Г. Гессе, Г. К. Честертона, К. С. Льюиса, Х. Л. Борхеса, У .Эко, В. Розанова, И. Эренбурга, В. В. Набокова и др.

Исследователи часто говорят о том, что для русской литературы этот жанр остается «чужим»[9], очень немногие писатели обращаются к нему в своем творчестве. В рассказах И. Бунина и К. Паустовского, прозе М. Цветаевой, в таких жанрах, как «открытые письма к....», зарисовках,

заметках (см., например, произведения Л. Гинзбург), в художественных очерках исследователи отмечают *тенденции* эссеизации текстового пространства, так и не приведшего к появлению в России эссе как самостоятельного жанра. Возможно, это связано с невозможностью «достроить» его облик необходимыми религиозными и философскими компонентами по идеологическим причинам.

Следствием этого в 1980–90-х годах стало прямое заимствование двух уже сформированных «западных» образцов эссе: «академического», называемого также «англо-американским» или «английским»[10] эссе с жесткой структурой и типизированным содержанием, служащего преимущественно для проверки уровня знаний и логичности хода рассуждений автора (чаще всего абитуриента); и так называемого «салонного» эссе[11], ориентированного на ироничную и раскованную манеру изложения материала любого рода. В настоящее время именно эти два «образца» (академическое и салонное) в значительной степени сужают диапазон интенций эссе до двух: показать свою эрудицию или в изящной, ироничной манере выразить свое отношение к анализируемому явлению. Деление на эти два типа эссе также невозможно считать исчерпывающей классификацией, поскольку интенциональность эссеистики в реальности намного шире.

Таким образом, ни «тип духовности», ни деление на публицистическое и художественное, на академическое и салонное не могут быть достаточным основанием для определения диапазона вариативности жанра. Можно предположить, что она зависима от дискурсивных характеристик эссе в целом и особенностей его текстовой сетки.

Анализируя дискурсивные характеристики жанра, необходимо сказать о том, что для эссе, как любого этически-центрированного жанра, центральной является категория образа автора, как «стиле- и текстообразующая категория»[12]. Это «эссеистическое я» часто имеет неконкретный, собирательный характер, переходит в «мы». Так, например, М. Эпштейн говорит о том, что его «лирическое я» в эссе выступает в качестве представителя общественного сознания[13]. Чеслав Милош в эссе «Ощущать изнутри» пишет: «В процессе письма совершатся некое превращение: непосредственные данные — скажем, сознание, как ощущение себя изнутри — позволяют вообразить других таких же людей, так же ощущающих себя изнутри, благодаря чему я могу писать о них, а не только о себе»[14].

Помимо этого «эссеистического я», важным является фактор адресата, то есть, стратегическая позиция автора. Говорит ли он другим о себе или с другими о них (или о мире) и о себе. Рассказ другим о себе предполагает, что опыт автора имеет некую универсальную ценность и может пригодиться читателю если не прямо, то, по крайней мере, для расширения его сознания и обогащения восприятия. Разговор с другими о них и о себе ставит автора над читателем, автор становится «транслятором» великих истин бытия (чаще всего религиозных или философских). Исходя из того, что выбранная автором позиция по отношению к адресату определяет остальные параметры эссе, можно сказать, что ведущей категорией эссе является *ситуативность*. Она определяется как категория, которая позволяет тексту быть «релевантным для актуальной или реконструируемой коммуникативной ситуации»[15].

Стратегическая сторона эссе представляется связанной с двумя категориями: *архитекстуальности* и *интертекстаульности*. Архитекстуальность, понимаемая, вслед за И. Т. Касавиным и К. А. Роговой, как категория, отвечающая за «принадлежность к жанру»[16], существует для эссе в двух вариантах (как персональный или институциональный дискурс[17]). Категория интертекстуальности показывает, ориентируется ли автор на типичные социальные пресуппозиционные знания или на личностный опыт читателя (глубину ассоциативной и образной валентности).

Особенности вариантов эссе также связаны с тем, на какую из четырех глубинных категорий текстовой сетки (хронотоп, сетка координат, дейксис, точку зрения) опирается автор в тактике развертывания сюжета. На этом уровне также возможно говорить о выделении двух категорий: *когерентности* и *когезии* (рис. 1).

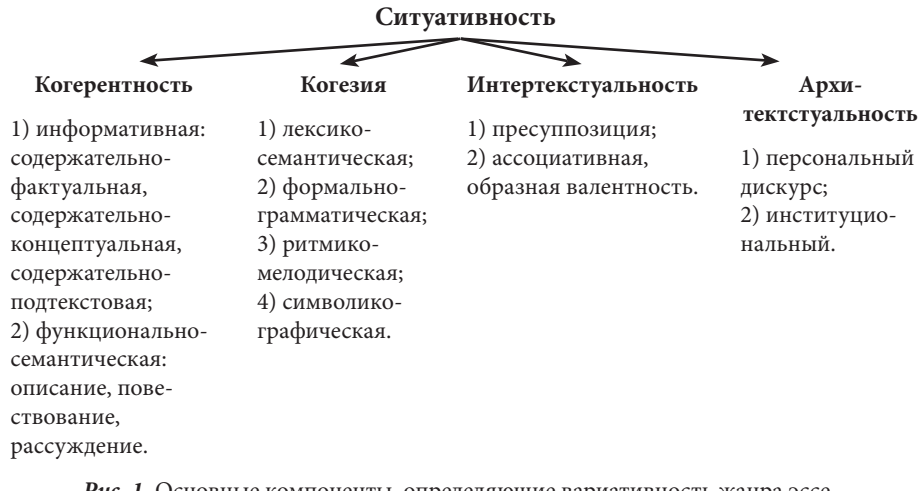


Рис. 1. Основные компоненты, определяющие вариативность жанра эссе.

Поскольку базовой, «исходной категорией является *хронотоп*»[18], можно сказать, что его особенности зависимы от функционально-семантического типа текста и от формально-грамматической когезии (которая отвечает за грамматический параллелизм, видовременную систему, вводные слова и предложения, неполные предложения, степень сравнения, детерминативы, и т. п.). *Сетка координат* включает в себя дополнительно к составляющим хронотопа информативную когерентность, так как к объективному добавляется третья ось координат: местоположение в пространстве и времени автора. *Дейксис,* как «указание на художественное время, пространство, форму лица, в которой выдержан текст и <...> текстовый референт»[19], еще более сложная по своему составу категория текстовой сетки, в уже перечисленные компоненты вбирает лексико-семантическую когезию (которая отвечает за референцию, субституцию, эллиптичность, наличие слов-коннекторов, повторов, синонимии и т. п.). *Точка зрения*, самая крупная и для эссе замыкающая категория текстовой сетки, включает и ритмико-мелодическую, и символико-графическую составляющие. По мнению О. Памука «буквы, слова, абзацы, тексты, подобны воде: они проникают везде и всюду»[20], «ткань языка — как утверждает польский поэт и эссеист Чеслав Милош — имеет постоянную склонность отклеиваться от действительности»[21]. Ритмико-мелодическая и символико-графическая разновидности когезии помогают «приклеивать» ее обратно, со-настраивая сознание читателя синхронно авторскому.

Четыре варианта текстовой сетки эссе и четыре варианта дискурсивных стратегий в сумме дают 16 вариантов, составляющих основной диапазон внутрижанровой вариативности эссе.

В учебных целях представляется необходимым ограничить количество вариантов до четырех, исключив опору на ассоциативность и персональность. Тогда, эссе о природе, городе, земле относимы к *хронотопическим*; эссе о характере, взаимоотношениях с другими людьми, привычках, предпочтениях — к *авторефлексивным*. Эссе об объектах, входящих в состав культуры (религия, язык, литература и т. д.) — к *деиктическим*; а наиболее сложный вид эссе с трансформированной (переосмысленной или выдуманной) реальностью — к *творческому* эссе. Каждому из четырех типов эссе соответствуют свои характеристики. Так, например, относительно способа развертывания сюжета: хронотопическое эссе линейно (панорамно), авторефлексивное — дискретно (как пунктир воспоминаний), деиктическое — мозаично (в нем действует закон сопоставления, сравнения, фона и деталировки), творческое метафорично.

Таким образом, для улучшения качества письменных работ учащихся представляется целесообразным помимо традиционного англо-американского эссе, знакомить их с указанными четырьмя типами учебного эссе, обращая внимание на особенности структуры, хода рефлексии, выбор средств передачи авторского впечатления.

Примечания

1 *Зацепин К. А.* Жанровая форма эссе в параметрах художественного // Вестн. СамГУ, 2005. № 1 (35). С. 82.
2 *Эпштейн М.* Теория: проблемы и размышления // Вопр. литературы. 1987. № 7. С. 125.
3 *Коган-Бернштейн Ф. А.* М. Монтень и его «Опыты» // Монтень М. Опыты. М, 1979. С. 352.
4 *Зацепин К. А.* Указ. соч. С. 80.
5 *Дмитровский А. Л.* Жанр эссе: очерки теории жанра. Орел, 2006. С. 65.
6 *Кайда Л. Г.* Эссе: стилистический портрет. М., 2008. С. 8.
7 *Березкина В. И.* Формирование и пути развития жанра эссе в английской литературе XVIII века. Днепропетровск, 1984. С. 8.
8 *Эко У* . Предисловие // Пять эссе на темы этики. СПб., 2003. С. 5.
9 *Кайда Л. Г.* Указ. соч.; *Щербакова И. И., Плоткина Е. Г.* Эссе. Некоторые вопросы жанра // Проблемы стиля и жанра в советской литературе. Сб. 6. Свердловск, 1974. С. 102–123.
10 *Березкина В. И.* Указ. соч. С. 8.
11 *Соломеин А. Ю.* Французская национальная гуманитарная традиция: специфика и генезис // Credo new. Теоретический журнал. 2003. № 3. — http://credonew.ru/content/view/361/28/.
12 *Кайда Л. Г.* Указ. соч. С. 5.
13 *Эпштейн М.* Все эссе. Т. 2. Из Америки. Екатеринбург, 2005. С. 10.
14 *Милош Ч.* Придорожная собачонка: Эссе / Пер. с польского В. Кулагиной-Ярцевой. М., 2002. (Серия «Эссеистика»). С. 23.
15 *Рогова К. А.* Теория текста как сфера изучения речи // Мир русского слова. 2009. № 2. С. 7–13.
16 Там же.
17 *Карасик В. И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000.
18 *Ноздрина Л. А.* Поэтика грамматических категорий: курс лекций по интерпретации художественного текста. М., 2004. С. 62.
19 Там же. С. 127.
20 *Памук О.* Другие цвета. СПб., 2008. С. 130.
21 *Милош Ч.* Указ. соч. С. 282.

Зубарева Виктория Сергеевна
Санкт-Петербургский государственный университет

РЕЦЕПЦИЯ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (к. XIX ВЕКА)

Авторы, писавшие в XIX веке о Достоевском (Р. А. Янтарева, О. Ф. Миллер, П. С. Пользинский), отмечали, что он любил детей и сумел много рассказать взрослым о детской душе. Хотя Ф. М. Достоевский — «взрослый» писатель, но некоторые отрывки из его произведений и рассказ «Мальчик у Христа на елке» достаточно быстро стали считаться детским чтением, а на его похоронах был, среди множества других, и венок «от русских детей». Почему же, с точки зрения взрослых того времени, включавших отрывки из произведений Достоевского в сборники для детского чтения, детям должны были быть понятны и близки его образы?

Одной из главных задач педагогов второй половины XIX — начала XX века было воспитание в детях способности сострадать и любви к бедным. По воспоминаниям Е. Н. Водовозовой, «Воспитательница (60-е годы XIX века) не должна была пропускать на улице ни одного лудильщика, кузнеца, сургучника, стекольщика, сапожника и водить детей в их мастерские, показывать им обстановку и орудия производства этих рабочих <...> при этом находили необходимым обращать особенное внимание на бедность народа, на его тяжелый труд, вообще на мрачные стороны его существования...»[1]. Считалось, что подобные переживания подготовят детей к жизни, воспитают в них не только любовь к народу, но и стойкость, помогут детям в дальнейшем мужественно переносить трудности.

Именно в способности научить детей состраданию взрослые видели педагогический потенциал текстов Достоевского. *Детям* посвящено стихотворение А. Л. Боровиковского «31 января 1881 года» (день похорон Достоевского):

Когда же начинал о детях он рассказ,
О бедных, сиротах — какой тоской сердечной
Звучала речь его! Какою всякий раз
Он вдохновлялся к ним любовью бесконечной!

© Зубарева В. С., 2012

Я не могу без слез страницы те читать,
И если плакал я, то что же будет с вами?
Вы, чистые сердца, вы будете рыдать —
Рыдать от всей души — хорошими слезами![2]

Первый «детский» сборник Достоевского вышел в 1883 году, через два года после смерти писателя. В книгу вошли рассказы из «Дневника писателя» («Мужик Марей», «Мальчик у Христа на елке», «Столетняя», «Фома Данилов, замученный русский герой»), отрывки из романов «Подросток» (В барском пансионе), «Бедные люди» (Рассказ Вари), из романа «Неточка Незванова» (Две девочки), из «Преступления и наказания» (Смерть Мармеладова), из «Униженных и оскорбленных» (рассказ сиротки Нелли) из романа «Братья Карамазовы» не только эпизоды об Ильюше Снегиреве и Коле Красоткине, но и рассказ о молодости старца Зосимы. В этом первом сборнике был напечатан и отрывок из «Записок из мертвого дома», в дальнейшем исключенный из «детских» текстов Достоевского. В предисловии О. Ф. Миллер объясняет, чему должно научить детей это чтение: «пусть дети научатся знать и то, что большею частью это (лишение свободы) случается, если другие, более счастливые, не умеют вовремя протянуть руку падающему, не дать ему упасть или же поднять его тотчас же после падения»[3].

Второй сборник отрывков вышел через 14 лет, в 1897 году под редакцией А. В. Круглова. Он назывался «Достоевский для детей школьного возраста». Второе издание этого сборника появилось в 1910 году, уже с пометкой «...одобрено для ученических старшего возраста, библиотек средних учебных заведений ведомства Мин. Нар. Просвещения...»). По содержанию сборник Круглова почти повторяет книгу, составленную О. Ф. Миллером. В предисловии А. В. Круглов оговаривается, что читать Достоевского можно детям старше 12 лет, но педагогическая цель — научить детей состраданию — остается прежней. «Смех полезен, но не мешает порою ребенку и поплакать теми хорошими, святыми слезами, которые благотворны для души как весенний, теплый дождь для поля. Не эти слезы делают детей нервными, о, поверьте, не эти!... На книгу капнут слезы, но не слезы отчаяния, злобы, а сочувствия, сострадания и любви. Эти слезы не отравят сердца, а заденут лучшие струны души, заставят сильнее любить. Кто заставляет любить, тот несомненно полезен для детей»[4].

Читатели XIX века воспринимали детские образы Достоевского в контексте богатейшей традиции рассказов о бедных детях, ставших особенно популярными с 1830-х годов[5]. Как отмечают И. Н. Арзамасцева и С. А. Николаева: «Страницы прозы Достоевского, посвященные теме

детства, несколько напоминают сентиментально-нравоучительную детскую беллетристику...»[6]. Действительно, Неточка Незванова, Нелли, Варенька Добоселова — это те же «сиротки», которыми была переполнена литература для детей.

В рассказах (не приключенческих) о бедных детях можно выделить ряд устойчивых мотивов, различное сочетание которых составляет сюжет: раннее детство; потеря/кража ребенка; болезни, смерть родителей; конфликты со сверстниками; нищенство; жестокое обращение с детьми приемных воспитателей; характеристика благодетеля; помощь благодетеля; рассказ благодетелю о тяжелой жизни; болезнь, смерть ребенка (или счастливая жизнь у благодетеля) Например, в повести А. Анненской «Гриша» (1877) нищий сирота ходит по дворам с шарманщиком и его дочкой. Шарманщик заболевает и умирает, его дочку Анку берет в няньки соседка, сироту Гришу отдают в лакеи. Хозяева плохо к нему относятся. Гриша находит деньги и прячет их для Анки, но его обвиняют в краже и выгоняют. Мальчик нищенствует (обманывает, чтобы получить милостыню, ворует). Затем попадает в канцелярский магазин, где старички-хозяева относятся к нему как к сыну, Гриша учится грамоте у гимназиста. Анка тяжело заболевает и умирает, завещая Грише научиться лечить людей. Гриша становится врачом и спасает маленького внука своих прежних «плохих» хозяев[7].

На фоне подобных произведений тексты Ф. М. Достоевского не воспринимались как нечто инородное. Жизнь его маленьких героев вполне укладывалась в сюжетные схемы, хорошо знакомые детям. Неточка Незванова — сирота, теряет сознание на пороге богатого дома, хозяин которого решил ее взять на воспитание, девочка долго болеет, расспросы княжны Кати заставляют Неточку рассказать о своем трудном детстве. Нелли — сирота, дочь князя, имеет медальон с доказательством своего происхождения, терпит жестокое обращение, рассказ благодетелям о тяжелой жизни становится причиной последнего приступа эпилепсии, приведшего Нелли к смерти. Весь рассказ Вареньки Доброселовой о том, как она была счастлива в деревне, о смерти отца, разорении, тяжелой жизни у «благодетельницы» Анны Федоровны, также напоминает сентиментальные детские рассказы. Эти персонажи и сюжетные схемы встречались множество раз и вполне могли подойти для детей, но напряженность текстов Достоевского, неоднозначность образов смущали педагогов и родителей. Из предисловий к сборникам Достоевского видно, что образ ребенка-читателя Достоевского для взрослых XIX века не отличался от образа ребенка-читателя таких сентиментально-нравоучительных рассказов и повестей, как

«Должно сострадать в несчастии других» (1835), «Брат и сестра» Е. Волкова (1865), «Несчастье и счастье не за горами, а за плечами» Н. П. Протопопова (1864), «Сиротка» Н. Петровой и многих им подобных. Чтобы «приблизить» к ребенку текст Достоевского, его адаптировали. Вот как начинается рассказ князя Мышкина в пересказе для детей (1900): «В Швейцарии, в бедной деревушке, жила в маленьком совсем ветхом домишке старуха с двадцатилетней дочерью Мари. Жили они бедно, нуждались во всем, старуха была упряма и сварлива, ей всегда хотелось поставить на своем, часто всю свою злость и неудачи она срывала на дочери»[8]. О князе Мышкине в этой истории нет ни слова. В 1883 году вышел восьмой том литературной «Детской библиотеки», посвященной Достоевскому. Книга представляет собой рассказ о жизни писателя, ряд пересказов содержания его произведений и отрывков из них. Один из самых страшных эпизодов романа, смерть матери, в «Детской библиотеке» редуцируется до натуралистической зарисовки: « — Все кончено, сказал он (Ефимов), пора уходить. Помолись, дитя мое, простись с матерью — и в путь! Девочка, не понимая, в чем дело, бессознательно, торопливо исполнила приказание отца и, набросив на голову платок, выбежала вместе с ним на улицу. Было еще очень рано. Снег покрывал камни мостовой и шел теперь мелкими хлопьями. Полусоный дворник, отворяя ворота, подозрительно оглядел странного человека, без шинели, во фраке, в изломанной шляпе, со скрипкой в футляре под мышкой и маленькую девочку в плохоньком платьице, с платком на голове, которая судорожно уцепилась за фалды отцовского фрака, видимо, боясь отстать от бегущего»[9]. Смысл этой сцены в романе совсем иной. В тексте Достоевского Неточка мечтает о смерти матери, чтобы уйти с отчимом и начать новую счастливую жизнь. «— Поклонись ей, дитя! — сказал он, — простись с нею... Я поклонилась. Отец поклонился вместе со мною... Он был ужасно бледен; губы его двигались и что-то шептали. *Это не я*, Неточка, *не я*, — говорил он мне, показывая дрожащею рукою на труп. — Слышишь, *не я; я не виноват в этом*. Помни, Неточка!

— Папа, пойдем, — прошептала я в страхе. — Пора!

— Да, теперь пора, давно пора! — сказал он, схватив меня крепко за руку и торопясь выйти из комнаты. — Ну, теперь в путь! Слава богу, слава богу, теперь все кончено!»[10]. У Достоевского, кажется, главное в этой сцене то, что оба героя хотели смерти матери, и слова Ефимова — ответ на это тайное, понятное обоим, но для обоих страшное желание.

Пересказы для детей не просто сокращали текст, они изменяли его смысл и стиль. Сцена появления Нелли в романе «Униженные и оскор-

бленные» далека от сентиментальной: вечером в полутемной комнате, прежний жилец которой недавно умер, героя начинает охватывать «мистический ужас», он боится,что сейчас к нему явится покойный старик. И в этот момент дверь действительно начала отворяться. «Я вскрикнул. Долго никто не показывался, как будто дверь отворялась сама собой; вдруг на пороге явилось какое-то странное существо; чьи-то глаза, сколько я мог различить в темноте, разглядывали меня пристально и упорно. Холод пробежал по моим членам. К величайшему моему ужасу, я увидел, что это ребенок, девочка...»[11]

Пересказ текста не просто «убирает» лишние для детей детали, но переводит текст в другой регистр, регистр сентиментальной детской литературы. Лариса Постникова «Галерея детских портретов» начинает рассказ о Нелли (1890): «Нелли росла болезненным, рано развившимся вследствие перенесенных ею страданий, самолюбивым и самоотверженно-любящим ребенком»[12]. В романе «Униженные и оскорбленные» последние слова о ней: «Но Нелли не исполнила завещания: она знала все, но не пошла к князю и умерла непримиренная». В пересказе Ларисы Постниковой смерть Нелли описывается так : «Умея горячо любить, Нелли умела и горячо ненавидеть. Конечно, это было нехорошо со стороны Нелли, но не нам судить ее. Она скоро предстала перед лицом Вечного Судьи, который, по милосердию своему, наверное простил ей, как много страдавшей и много любившей. Нелли умерла, искренно оплаканная всеми, осыпаная цветами и облитая горячими слезами всех любивших ее, к числу которых, надеюсь, присоединитесь и вы, милые мои читатели, узнав ее грустную повесть»[13]. В написанных в то же время, но адресованных взрослым «психологических этюдах» Р. А. Янтаревой Нелли названа «маленькой экзальтированной фанатичкой...»[14].

Можно видеть, как задаются два ракурса восприятия одного и того же текста — детский и взрослый. Чтобы ребенок почувствовал то, что надо чувствовать, чтобы вызвать реакцию, считающуюся «нормативной» по мнению взрослого, ребенку «предлагают» соответствующие тексты, даже если они далеки от оригинала. Произведения Ф. М. Достоевского были включены в школьную программу только в начале 30-х годов. Нельзя не обратить внимание на то, что процесс превращения современного произведения в классическое, в «навязываемую несовременность» (М. Л. Гаспаров) сопровождается не только сменой интерпретаций текста, но и происходит смена ожидаемых читательских реакций, то есть изменяется образ читателя.

Примечания

1 *Водовозова Е. Н.* На заре жизни. СПб., 1911. С. 489–490.
2 *Боровиковский А. Л.* 31 января 1881 года // Русская поэзия детям. Т. 1. СПб., 1997. С. 302–303.
3 Русским детям. Из сочинений Ф. М. Достоевского / Под ред. О. Ф. Миллера. СПб., 1883. С. II.
4 Достоевский для детей школьного возраста / Под ред. А. В. Круглова. СПб., 1897. С. IV–V.
5 *Костюхина М. С.* Золотое зеркало (Русская литература для детей XVIII–XIX веков). СПб., 2008. С. 80.
6 *Арзамасцева И. Н., Николаева С. А.* Детская литература. М., 2001. С. 162.
7 *Анненская А.* Рассказы для детей. СПб., 1877. С. 205–293.
8 *Мари А. Т.* Переделка из Достоевского для детского чтения. Одесса, 1900. С. 3.
9 Ф. М. Достоевский и его сочинения. М., 1883. С. 16–17.
10 *Достоевский Ф. М.* Неточка Незванова // Достоевский Ф. М. Собр. соч.: В 30 т. Т. 2. М., 1972. С. 186.
11 *Достоевский Ф. М.* Униженные и оскорбленые // Достоевский Ф. М. Собр. соч.: В 30 т. Т. 3. М., 1972. С. 208.
12 *Постникова Л. В.* Галерея детских портретов. (Сборник типов). (По гр. Толстому, Достоевскому, Григоровичу, Тургеневу, гр. Салиас, Гончарову и Писемскому). М., 1890. С. 47.
13 Там же. С. 91–92.
14 *Янтарева Р. А.* Детские типы в произведениях Достоевского. СПб., 1895. С. 37.

Колесова Дарья Владимировна
Санкт-Петербургский государственный университет

РЕКА КАК ВСЕГДА МЕНЯЮЩИЙСЯ И ВЕЧНО НЕИЗМЕННЫЙ СИМВОЛ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ

Державин выделяет такие качества реки, как *способность течь* и *постоянство изменения,* видит в реке *воплощение связи с вечностью и иным миром* («Река времен»). Пушкин («Как по Волге реке») указывает: Волга-*матушка*, она *широка* и подчиняет себе грозного хозяина Разина, река — *заботливая кормилица* и *справедливая воспитательница*. Для Лермонтова («Русалка») река *голубая*, *таинственная*, таит *заманивающий в себя мир*.

Тютчев («В небе тают облака») поддерживает Державина: река показывает, насколько *постоянным* может быть *движение*, и примиряет стремления человека и к стабильности, и к изменениям. Добавляются краски: река *стальная*, в ней и от нее — *искры* и *лучи*, река *отражает* в себе мир. У Фета река может чувствовать, страдать и мстить, река — *личность (*«Река-Невеста»). Река («Река — как зеркало...») отражает чувства человека, потому блеск — это и *блеск души* созерцателя. Река не поддается определению и описанию, она *убегает*, оставляя воспоминания о красоте — наслаждении для глаза, слуха и подсознания. Некрасов («Пышна в разливе гордая река...») чувствует *гордость* за *пышность* и *величавость* реки и возвращает нас к Пушкину: река — матушка, кормилица, колыбель — *исток* и *питающее начало*.

В XX в. человек начинает чувствовать себя хозяином Вселенной, человек способен *сделать насилие над рекой* (Ахматова «Меня, как реку...»). У Блока река — *широкая*, несет воды неведомо куда, *реке нет дела до остающихся* на берегу. Есть в «Поле Куликовом» и новое, хотя и пришедшее из глубины русского мировоззрения: *река — граница* между своими и чужими. Этот мотив развивает Гумилев («Африканская ночь»).

Все еще есть сказочные реки, дающие ощущение счастья и умиротворенности, и Северянин («На реке форелевой...») напоминает про русское представление о *рае на земле* — там должен быть Китеж и река. Тему подхватывает Есенин («Тихо дремлет река...»). *Серебро, блеск, тишина, покой и светлая ночь,* как и раньше, связываются с образом реки.

© Колесова Д. В., 2012

Даже Маяковский («Река — сладострастье, растекшееся в слюни») традиционен: река все еще *широка* и *отражает чувства* созерцателя, просто чувства изменились.

Ходасевич напоминает о *связи реки и смерти*, о *чистоте* и *вневременности* реки («Из-за стволов забвенная река...»). Поэт хотел оторваться от своей бывшей Родины, но недостижимой оказалась эта река для него, как и для Набокова («Русская река»). Рай на земле был, но стало это понятно лишь тем, кто оказался выброшенным из него. Река — это *Родина*, *источник вдохновения*, *потерянный рай*.

Тарковскому («Река Сугаклея») река говорит о *преходящем* и *постоянном* в этом мире. Для Окуджавы река — еще и один из способов передвижения, совмещаются семы «*путь*» и «*связь с потусторонним миром*» («По какой реке...»). Твардовскому важно, что человек –царь Вселенной, который подчиняет себе все, так что река со всей своей силой (вспомним Фета) вынуждена уступить этому мощному напору («За далью — даль»).

У Бродского («Реки») река бежит, *убегает*; *неподвластна* наблюдателю; *серая*, *изменяющаяся*; способна *чувствовать* и *отражать чувства* человека; не поддается *определению*-наименованию. Есть и два других компонента символа: *граница* между своими и чужими становится *рубежом* не только Отчизны, но и жизни на Земле («Ни страны, ни погоста не хочу выбирать...»).

Бутусов («На берегу тихой реки») говорит о *преображающей силе* реки (позволяет человеку вернуться к *естественности*), человек перестал бороться с рекой, он учится у нее (река-воспитательница). Река *медленно перемещается*, оставаясь *неприрученной* силой. Современный человек, измученный цивилизацией, надеется понять вечные истины подчеркивает Гребенщиков («Встань у реки...»). Здесь есть *движение*, принципиальная *неуловимость* и *невозможность* определения. Река умеет сохранять индивидуальность, несмотря на деятельность человека. Гребенщиков же использует и сему «граница»: река проводит рубеж не между своими и чужими, а между разными сторонами личности одного человека. Преодоление реки — преодоление себя и способность к развитию, потому река — *путь* преображения («Время перейти эту реку вброд»).

Итак, символ реки объединяет в себе: *способность к вечному пребыванию в изменении*; идею *границы, будучи широкой, величавой и равнодушной к человеку*, и в то же время *голубой, стальной, чистой.* Река *связывает этот и потусторонний мир, кормилица/исток, служит атрибутом вожделенного и /или потерянного рая, искрится и отражает внешний мир*

и душу человека. Река в*оспринимается как путь, является личностью и не поддается определению, выступает в образе дикого зверя, однако может быть побеждена человеком*. Все это позволяет реке быть т*аинственной и манить к себе человека.*

Река в русской поэзии — символ вечности vs быстротечности, изменения vs постоянства, родного места vs таинственных берегов и миров, пути в страну мертвых vs жизни в раю, а потому жизни vs смерти.

Русские поэты не творят свой мир «из ничего», они опираются на категории народного сознания. С другой стороны, важно, какую именно из сущностных черт символа избирает художник. Часть концепта, которая была выбрана тем или иным поэтом, позволяет ему выразить свою творческую личность в конкретной жизненной ситуации.

Национальный концепт-символ помогает мастерам слова донести чувства и ощущения до читателей: основываясь на понятных внутри языкового сознания компонентах смысла, художник строит собственное здание новых значений символа.

Лобский Алексей, Турунен Наталия
Университет Ювяскюля (Финляндия)

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ФИНСКИХ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основной перспективной задачей, стоящей сейчас перед лингводидактами, называется максимальное развитие коммуникативных способностей учащихся, обучение языку как полноценному средству общения[1]. Вместе с тем, исследователи признают, что эффективность обучения во многом зависит от влияния этнопсихологических и социокультурных факторов. Ещё В. фон Гумбольдт отмечал, что «различные языки являются по сути разными мировидениями»[2]. С тех пор наука о языке обнаруживает всё больше точек соприкосновения с культурологией. К началу XXI века вопрос о соотношении языка и культуры приобрёл особый смысл, в связи с осознанием проблем в области межкультурной коммуникации, обусловленных недостатком знаний особенностей другой культуры или их фрагментарностью.

Для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур необходимо преодолеть не только языковой, но и культурный барьер. Исследователи выделяют ряд культурно специфических компонентов культур, наличие которых вызывает проблемы в межкультурном общении. Это, в частности, обычаи и традиции, бытовая культура, повседневное поведение, «национальные картины мира», художественная культура, а также национально-культурные ценности, составляющие ядро любой культуры и являющиеся наиболее «закодированной» для иностранцев ее составляющей и т. д[3]. По мнению Д. Хаймса, представители различных культур «обладают до некоторой степени особыми коммуникативными системами» и в то же время «культурные ценности и верования отчасти создают языковую реальность»[4]. При овладении иностранным языком как средством общения одним из наиболее важных источников пополнения социокультурных знаний и умений учащихся является, безусловно, художественная литература.

© Лобский А., Турунен Н., 2012

Известный семиотик Ю. М. Лотман, поднимая вопрос о структуре и содержании понятия «художественная литература», выделял два аспекта. Во-первых, аспект функциональный, когда под художественной литературой понимается всякий словесный текст, способный в пределах данной культуры реализовать эстетическую функцию. Во-вторых, важным является сама семантическая организация текста. Два этих аспекта можно назвать соответственно структурой культуры и структурой текста[5]. Функция текста и его внутренняя структура имеют непрямые отношения, различные для разных типов культуры, поскольку искусство, «представляя собой часть культуры, нуждается для своего развития в не -искусстве, подобно тому, как культура, составляя лишь часть человеческого бытия, нуждается в динамическом соотнесении с внешней для нее сферой не -культуры»[6].

По Ю. М. Лотману, для понимания художественного произведения недостаточно только «взять в руки интересующую нас книгу, положить рядом с собой словарь того или иного иностранного, древнерусского или даже современного русского языка»[7]. Так как любое сообщение состоит из того, «о чем говорится, и того, о чем не говорится, потому что оно и так известно»[8]. Читателю-современнику, находящемуся внутри этой культуры, в понимании текста помогает его жизненный опыт. Если же историческое время или культурная среда меняются, то любой текст потребует подробных комментариев — «иностранец или человек другой эпохи нуждается в специальных объяснениях»[9].

Если понимание литературного произведения предполагает знание определенного кода, лингвострановедческих реалий, культурно-исторических особенностей эпохи, то, бесспорно, существует и обратная связь — произведение искусства становится ключом к пониманию другой культуры или другой исторической ситуации. Помимо эстетической задачи, произведение решает и задачу фактографическую. За обнаруживаемыми в тексте деталями быта, терминологией, историзмами проступает «запах эпохи». Так наряду с художественным восприятием возникает восприятие культурно-бытовое.

Может возникнуть возражение — почему при изучении иностранного языка нужно рассматривать именно оригинальные художественные тексты? Почему бы не предложить студентам пособия по социально-бытовой проблематике, лингвострановедческую литературу. Но здесь, на наш взгляд, и проявляется особенность описываемого далее подхода. В отличие от специальной литературы, художественное произведение использует бытовые детали, реалии повседневной жизни для создания единого художественного целого. Поэтому, сдвигая акцент читательского интереса в сторону поиска фактографического материала, знаков проявления «чужой культуры», мы решаем две задачи: во-первых, учащиеся анализируют текст, пытаются уловить мысль, идею автора, воплощенную им в художественном произведении, и, во-вторых, студенты знакомятся с социально-бытовыми реалиями в контексте данного художественного произведения.

Помимо конкретных фактов и деталей, в произведении интересны отношения между персонажами, которые, в первую очередь, являются проекцией отношений, свойственных определенной социально-коммуникативной системе. Анализ этих отношений относительно автономно от сюжета произведения может быть полезен для понимания особенностей социальных моделей: отношений в семье, отношений между мужчинами и женщинами (гендерные отношения), между различными социальными группами. Сравнительный анализ может быть проведен как в историческом (диахроническом) разрезе (например, русская культура сегодня и в середине XX века), так и в синхроническом (например, современные культурно-социальные процессы в Финляндии и России).

Так как конкретное художественное произведение является на самом деле сгустком, точкой пересечения идей, различных трактовок, традиций и т. д., то для читателя, а в особенности для иностранного читателя, оно приобретает структуру как раз благодаря своим деталям, которые и создают своего рода социально-бытовой и исторический фон того или иного произведения.

В настоящее время в программах обучения студентов-русистов в финских вузах изучению художественной литературы уделяется всё меньше часов. Если раньше многие кафедры русистики в Финляндии назывались кафедрами русского языка и литературы, то теперь многие переименованы в кафедры русского языка и культуры. Это связано с тем, что студенты должны окончить университет в максимально сжатые сроки (5 лет), и в учебной программе основное внимание уделяется изучению сугубо лингвистических дисциплин, а также вопросам формирования компетенции межкультурного общения.

На кафедре русского языка и культуры университета Ювяскюля в настоящее время художественная литература изучается только в первый год обучения в рамках двух обзорных курсов (в общей сложности 52 часа). Первый обзорный курс включает в себя краткое знакомство с древнерусской литературой, основными направлениями в истории литературы

вплоть до конца XIX века, а также ознакомление с творчеством некоторых русских писателей данного периода (Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Тургенев, Толстой, Достоевский и Чехов). 26 лекционных часов дают возможность лишь кратко осветить основные этапы развития русской литературы X–XIX веков, назвать основные имена русской литературы и в общих чертах обозначить тематику основных произведений авторов. Второй обзорный курс освещает основные этапы развития русской литературы в XX веке. 26 часов лекционных занятий позволяют рассмотреть важнейшие направления и течения русской литературы указанного периода, персоналии некоторых авторов (Бунин, Горький, Зощенко, Хармс, Трифонов, Шукшин, Солженицын и другие). Благодаря тому, что параллельно с курсом литературы студентам читается курс по истории культуры России, существует определенная гарантия того, что у учащихся формируется общее представление о главных этапах истории русской литературы. Однако для формирования социокультурной компетенции будущих студентов-филологов, такого объема учебных часов, отводимых на изучение русской литературы, явно недостаточно. В связи с вышеизложенным, на кафедре русского языка и культуры университета Ювяскюля было принято решение использовать произведения художественной литературы в рамках курсов, направленных, в частности, на развитие социкультурной компетенции учащихся. При организации обучения мы исходим из положения, что именно художественная литература, которая в первую очередь и составляет корпус прецедентных текстов, позволяет студентам глубже знакомиться с обычаями, традициями, бытовой культурой и национально-культурными ценностями россиян, что, в свою очередь, способствует повышению языковой и социокультурной компетенций учащихся в изучаемом предмете.

В весеннем семестре 2010 г. на кафедре русского языка и культуры студентам продвинутого этапа обучения (4-ый год обучения) был предложен экспериментальный курс, в рамках которого художественная литература рассматривалась, прежде всего, как один из важнейших компонентов русской культуры. Для проведения курса в интернете была создана открытая для участников курса виртуальная площадка, где была описана структура курса, а также обозначены как предварительные, так и итоговые задания. Курс назывался «Русская культура сквозь призму художественной литературы», и его главная цель была определена так: развитие более глубокого понимания русской культуры на основе произведений как классической, так и современной российской прозы. Организаторы курса ставили задачу углубить и расширить знания учащихся по истории и современности

российского общества, а также продолжить знакомство студентов с культурой и менталитетом россиян.

До начала курса студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, с помощью которой была получена предварительная информация о знаниях и интересах участников курса относительно художественной литературы. Как показали результаты анкеты, студенты имеют некоторое представление о российской классической литературе (в ответах упоминались произведения Достоевского, Тургенева, Толстого, Пушкина), но современные российские авторы были почти не названы (лишь в одном ответе был упомянут «ОМОН Ра» В. Пелевина).

Работа в рамках предлагаемого курса начинается с вводных занятий (два аудиторных часа), на которых учащиеся получают конкретные инструкции относительно курса, а также знакомятся в общих чертах с рассматриваемыми в курсе произведениями. В дальнейшем работа проводится в группах по принципу «круг чтения», т. е. участники курса собираются несколько раз в группах без преподавателя в удобное для них время. Избранный группой секретарь составляет на основе обсуждения рапорт с указанием следующих данных: дата встречи, количество участников, обсуждаемая тема, продолжительность обсуждения, ход обсуждения (о чём говорили, были ли расхождения во мнениях и какие проблемы возникали?) Секретарь посылает готовый рапорт по электронной почте преподавателю и участникам группы. На последнем обсуждении группа должна проанализировать свою работу и высказать впечатления о работе в группе, а также оценить результаты работы с точки зрения профессионального развития. Каждая группа представляет преподавателю краткий рапорт, включающий мнения, представления и оценку работы в группе. В конце семестра устраивается семинар, на котором в обсуждении пройденного материала принимают участие также организаторы курса (4 аудиторных часа).

По содержанию и объёму работы курс включает три учебных блока: 1) бизнес по-русски; 2) семейно-бытовая тематика; 3) современная российская проза. Первый учебный блок содержит произведения Н. Гоголя («Мёртвые души»), В. Дудинцева («Не хлебом единым»), М. Зощенко («Беда»), Е. Гришковца («Дарвин»). Во втором учебном блоке студентам предлагаются рассказы В. Токаревой («Инструктор по плаванию», «Самый счастливый день») и И. Грековой («Дамский мастер»), а в третьем — рассказы В. Пьецуха («Возвращение Чичикова»), Л. Улицкой («Пиковая дама») и И. Савельева («Бледный город»).

Среди тем, предлагаемых студентам для обсуждения, можно назвать, в частности, следующие: «Типы помещиков в повести Н. Гоголя», «Чичиков как психолог и коммерсант». Остальные темы звучат так: «Описание внешности и поведения покупателя и продавца по рассказу М. Зощенко», «Портрет советского руководителя предприятия по произведению В. Дудинцева», «Особенности общения начальника и подчинённого по произведению В. Дудинцева», «Особенности взаимоотношений разных поколений в повести Л. Улицкой», «Образы молодых россиян в повести И. Савельева», «Семья, родители, одноклассники — приоритеты и жизненные ценности по рассказу В. Токаревой» и т. п.

Выбор указанных выше произведений определяется тем, что, как нам представляется, такие разные как по объёму, так и по содержанию художественные тексты можно рассматривать под углом общей культурологической проблематики. Так, например, блок «Бизнес по-русски» включает в себя два разных по объему и времени написания произведения: поэму Гоголя «Мертвые души» и рассказ Зощенко «Беда». Однако связь между этими произведениями обнаруживается на разных уровнях. Во-первых, М. Зощенко с полным правом можно отнести к продолжателям «гоголевской» традиции, за веселостью и задорностью его произведений всегда проглядывает грусть, элементы нравоучения, то, что называется «смех сквозь слезы». Во-вторых, оба произведения можно рассматривать в узкой рамке заявленной нами темы. Малый объем текста Зощенко позволяет детально проанализировать это произведение, в котором автор мастерски рисует все стадии процесса купли-продажи согласно российским традициям ведения бизнеса. Назовем эти стадии: накопление денег (связанное с жесткой экономией и лишениями), выезд в город (по мнению главного героя, покупка лошади в соседней деревне несолидна), купля-продажа (делится на несколько этапов) и «празднование» покупки. Далее рассмотрим подробнее сюжет рассказа.

Главный герой рассказа «Беда» Егор Глотов копил два года деньги на покупку лошади. Разговор Глотова с продавцом начинается так:

— *Это что ж, милый, лошадь-то, я говорю, это самое, продаешь, ай нет?*

— *Лошадь-то? Да уж продаю, ладно. Конечно, продаю* (17)[10].

Обилие вводных слов, «засоренность» речи Глотова должна продемонстрировать небрежность и своего рода «незаинтересованность» в покупке лошади. Продавец, отвечая, также подстраивается под язык покупателя. Это первый, предварительный этап сделки. Далее, покупающий переходит к более активным действиям и справляется о цене:

— *Лошадь-то мне, милый, вот как требуется. До зарезу нужна мне лошадь. Я, милый ты мой, три года солому жрал, прежде чем купить её. Вот как мне нужна лошадь... А какая между тем цена будет этой твоей лошади? Только делом говори* (17–18).

Услышав цену, Глотов даже не начинает спорить, потому что названная цена — «не настоящая», а сказана «по правилам торговли». Этот второй этап можно назвать промежуточным. Осмотрев внимательно «товар», покупатель вновь спрашивает о цене:

— Продаётся, значится... лошадь-то?

— Можно продать

— *Так... А какая ей цена-то будет? Лошади-то?* (18).

Только после этого начинается торг, третий этап — «сговор о цене». Во время торга покупатель пытается эмоционально воздействовать на продавца: «божится», «вытирает слезы», «снимает и одевает сапог». После этого наступает завершающий этап — совершение сделки. Глотов, отвернув голову, подает продавцу деньги, ему «невыносимо смотреть» как продавец их пересчитывает. На этом этапе происходит формальная передача товара новому владельцу, продавец переходит на «вы»: «*Ваша лошадь… Ведите*». На этом завершается формальная купля-продажа, но на эмоциональном уровне, по неписанной русской традиции, процесс покупки требует «закрепления». Глотову необходимо поделиться радостью — «для сочувствия». «Вспрыскивание» (обмывание) покупки заканчивается печально для главного героя, но зато читатель получает описание «полного цикла».

Мы довольно подробно остановились на том, как рассказ Зощенко демонстрирует процесс торговой сделки. По нашему мнению, благодаря небольшому объему произведения, завершенности ситуации, деталям описания сделки, иностранный читатель представляет полную схему так называемой «торговой операции».

На проводимом в конце курса заключительном семинаре внимание студентов обращается также на художественные особенности текста (кольцевая композиция, говорящие имена — «*Глотов*», «*деревня Гнилые прудки*», своеобразие лексического и синтаксического уровней текста и т. д.) Изучив рассказ Зощенко, студентам легче приступить к обсуждению многозначного текста Гоголя. Выполнение конкретных задач (поиск предпринимательских моделей) позволяет студентам «подступиться» к сложному гоголевскому произведению.

На основании семинара и рапортов, представленных студентами после окончания курса, можно подвести некоторые итоги. Студенты, со-

гласно рапортам, положительно оценили возможность самостоятельной работы при изучении художественной литературы:

«Участники группы признали курс полезным для студентов, интересующихся русской культурой и в целом удовлетворены формой работы, дающей возможность использовать творческий потенциал участников и обменяться мнениями о прочитанном. Работа в кружке позволяет также проанализировать такие формы работы с точки зрения будущего преподавателя и подготовиться к работе с учениками».

По рапортам также можно сделать вывод, что рассмотренные в курсе художественные произведения, выполняли двойную задачу, предварительно поставленную организаторами курса. С одной стороны, студенты сознавали, что имеют дело с художественным материалом. Так, приступая к обсуждению рассказа М. Зощенко «Беда», участники группы отметили следующее:

«*…следует принять во внимание жанр литературного произведения и стиль автора прежде, чем начать анализировать содержание произведения*»,

«*…важно избегать буквального подражания действиям и характерам литературных персонажей, анализ текста должен осуществляться с учетом жанра и времени создания произведения*».

Таким образом, работа студентов проходила в рамках определенной эстетической заданности, благодаря которой художественное произведение воспринимается в своей «целости и нераздельности»[11].

С другой стороны, студенты знакомились с социально-бытовыми реалиями российской действительности в контексте художественного произведения, что в значительной мере способствует развитию социокультурной компетенции учащихся:

«… в произведениях классики мы можем почерпнуть знания о традициях ведения дел в России, о чиновниках, ведении хозяйства в России в 19 веке, даже о том, как проводились похороны.»

«*…чтение рассказов Людмилы Улицкой и Виктории Токаревой позволяют составить картину построения взаимоотношений детей и родителей в русской семье*».

«*При изучении данных произведений можно обратиться к сравнению систем воспитания, существующих в Финляндии и России, попытаться выявить различия и установить возможные параллели*».

Как нам представляется, описанная в статье структура учебного курса, отвечает требованиям современной лингводидактики, согласно

которой в системе подготовки филологов главным является максимальное развитие коммуникативных способностей учащихся. Особенность описанного в статье подхода заключается в том, что предлагаемая нами концепция учебного курса способствует развитию социокультурной компетенции учащихся на основе оригинальных произведений русской духовной культуры. Читая произведения, студенты знакомятся с прецедентными феноменами (именами, выражениями, цитатами, аллюзиями) русской культуры, глубже овладевая традициями, обычаями, бытовой культурой и национально-культурными ценностями русского народа. Организация курса по принципу «круг чтения» развивает у учащихся чувство ответственности за овладение новыми знаниями, стремление к саморегуляции и рефлексии личного опыта при изучении нового материала. При таком подходе изучаемый материал становится для учащегося важным, эмоционально значимым и близким[12], что в целом способствует повышению эффективности учебного процесса.

Примечания

1. *Лысакова И. П.* О содержании магистерской образовательной программы по специальности «Лингвокультурологическое образование» // Русистика и современность: Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. СПб., 2002. С. 442.
2. *Гумбольдт В. фон.* Язык и философия культуры. М.,1985. С. 300.
3. См.: *Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю. и др.* Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989; *Леонтьев А. А.* Психология общения. М., 1997; *Прохоров Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.
4. *Хаймс Д. Х.* Два типа лингвистической относительности // Новое в лингвистике. Вып. 7. 1975. С. 232–233.
5. *Лотман Ю. М.* О содержании понятия «художественная литература» // Избр. ст.: В 3 т. Т. 1. Таллин, 1992. С. 203–205.
6. Там же. С. 205.
7. *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб., 1994. С. 552.
8. Там же.
9. Там же.
10. Здесь и далее цитаты из рассказа М. Зощенко приводятся по следующему изданию: *Зощенко М. М.* Избранное. М., 1981. В скобках указана страница по данному изданию.
11. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 404.
12. *Byram M.* Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching // Kohonen V., Kaikkonen P. Quo vadis language education? Tampere, 2002. P. 17–32; *Kaikkonen P.* Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa // Kaikkonen P., Korhonen V. Minne menet kielikasvatus? Jyväskylä, 2000. S. 49–61.

Пономарева Зинаида Николаевна
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В ПУБЛИКАЦИЯХ Д. БЫКОВА НА СТРАНИЦАХ «НОВОЙ ГАЗЕТЫ»[1]

При изучении стилистики текста категория интертекстуальности вызывает обычно наибольший интерес у студентов, которые выбирают связанные с ней темы для своих курсовых и дипломных работ.

Рассмотрим один из видов интертекста, который отвечает современной теории текста вообще и теории интертекстуальности, в частности.

Согласно широкой концепции интертекстуальности, она является свойством любого текста. Соответственно, любой «текст в тексте» является интертекстом, поскольку соотносится с универсальным социокультурным знанием. Интертекстуальность в таком понимании — уже не литературное явление, а некий объективный закон человеческого существования вообще, действительности как текста.

В узкой концепции под интертекстуальностью понимается соотношение вербальных текстов. Интертекстуальность здесь осуществляется через включение в текст цитат, аллюзий, реминисценций к предшествующим текстам, номинативов (онимов).

Возможно, истина лежит где-то посередине, во всяком случае, в публицистике Д. Быкова интертекстуальность может быть рассматриваема как в узком, традиционном, так и в широком понимании. И это зависит, прежде всего, от того, что мы имеем дело не с художественным, а с публицистическим текстом, а задачи публициста существенно отличаются от задач писателя.

Интертекст здесь является способом создать систему координат, в которой существует автор и, предполагается, его читатель.

В этой системе «точками» опоры могут быть не традиционно признаваемые учеными виды интертекста, а номинативы, представляющие в свёрнутом виде феномены социокультурной действительности, базовые (фоновые) знания автора и предполагаемого адресата текста.

© Пономарева З. Н., 2012

За номинативами, которые Быков использует в публикациях в «Новой газете», стоят: а) «свернутая» социокультурная, общественно-политическая ситуация, иногда очень сложная («*Грузинам слать картинку к «**Страшной мести**», опальным олигархам — «**Ревизор**», а всем послам — из **Оста** ли, из **Веста**, **от финских скал до пламенных Таврид**, — вручать бы «**Заколдованное место**», чтоб знали, где работать предстоит»*); б) отношение к этой ситуации самого писателя (так, в названии послания «***Распадское***» видим окказиональное качественное прилагательное от названия шахты *Распадская*, где произошла в 2010 году катастрофа, и в авторском тексте обыгрываются его словообразовательные связи со словом ***распад***); связь событий и лиц, иногда далеко отстоящих друг от друга на шкале пространства и времени (*Рылеев, Герцен, Сахаров, Немцов — и Азеф*) (послание «Вольнолюбивое»).

При этом интертекст держит связующую нить давнего — с сегодняшним, вечного — со злободневным. Иногда столкновение имён имеет игровой, ёрнический характер: *Узнали и Бердяев и Киркоров, и Чаадаев, славный философ, что женщины даны нам не для споров, они не слышат наших голосов* («Женское»).

Среди типов интертекста номинативы представляют собой наиболее сжатую, а значит наиболее ёмкую единицу. В них — пунктирно — отражена вся человеческая история и современность. Приблизить эти «чёрточки» на глобусе цивилизации — так, чтобы проявились страны, города, события, люди, — дано не каждому. Однако автор всегда надеется, что найдется читатель, который его поймёт.

В качестве интертекст-номинативов у Быкова наиболее часто встречаются названия людей (*Борис Немцов, Борис Грызлов, Ассанж.*); географических объектов (*Химки, Триумфальная, Сочи*), при этом обычно используется метонимический перенос с события на место, где оно произошло; событий (*Олимпиада, запуск «Булавы»*); явлений культуры и масскультуры (*Аватар, Предстояние-2*); технических и научных достижений (открытие *Перельмана, Айпад, Ё-мобиль*).

Иногда номинативы завуалированы, передавая авторское отношение косвенно (*тандем, дуумвират* — о Д. А. Медведеве и В. В. Путине) либо через метафору: *сколковское* ***шапито.***

Номинативы Быкова охватывают очень широкое пространство. Прецедентные тексты, которые стоят за ними, связываются в смысловое, информационное единство собственно авторским текстом. Одно из самых ярких проявлений энергии интертекст-номинативов наблюдается в по-

слании «Азбучное». Это последнее послание Д. Быкова в 2010 году. В нём словно вырастает история страны за прошедший год со всеми её взлётами и падениями. Выбор культовых фигур, событий, фактов очень ярко проявляет авторскую позицию Быкова: за азбучным списком и комментариями автора вырисовывается страна, переживающая эпоху катастроф (**Р**аспадская), терактов (**В**зрывы в метро), скандальных проектов (**О**хта-центр) и распиаренных личностей (**Ч**апман). В этой стране не сходят с уст **И**нновации, культовым событием становится «**А**ватар», главы государств общаются с народом в **Т**виттере и т. д.

Авторский текст почти не заметен в этом густом номинативном «бульоне». Его цель — а) краткие разъяснения, б) авторские комментарии, в) резюме, которое подводит итог размышлением публициста. В этом послании Быков ссылается сам на себя: на свои 48 публикаций в течение года, причем читатель может и не предполагать опоры на прецедентные быковские тексты — его, читателя, *знания* от этого не пострадают. Но его *понимание, переживание* окажется меньшим, чем у постоянного читателя НГ и публикаций Дмитрия Быкова.

В этих непрямых ссылках на «самого себя», во введении собственного предшествующего текста в смысловое и стилистическое поле своих последующих публикаций состоит, на наш взгляд, новый поворот в теме прецедентного текста. Межтекстовые, интертекстуальные связи в пространстве быковских публикаций лежат на незначительно отдаленных отрезках временной оси, так что внимательному читателю не составит труда обратиться к тексту-источнику, припомнить его. Например, употребление Быковым прилагательных цвета, из которых он явно выделяет *серый*. Многократные вариации его употребления сообщают, в совокупности, дополнительные оттенки значения этому слову: «*…знаток оттенков серого посмотрит благодушно и рассеянно* («Альтернативное») с явными ассоциациями к *с серому кардиналу, серому воинству* из повести «Трудно быть богом» братьев Стругацких.

Ряд посланий Дмитрия Быкова строится на единой основе прецедентного текста, причем это могут быть по преимуществу номинативы. Например, через всё послание «*Незнайческое*» проходят аллюзии к знаменитой сказке Н. Носова «Незнайка»: «*может быть, начитанный не слишком, но у нас ведь* ***честь не по уму»***, «***Пончик и Сиропчик —*** *был такой заслуженный* ***тандем***», «***Винтики и Шпунтики и Знайки****, все давно уехали отсель*».

В доказательство того, что номинативы играют значительную роль в организации авторского текста и являются прецедентными текстами

(в широкой трактовке всё — текст, он может быть даже однословным), приведём цитату из послания Д. Быкова о языке: «*Ужели думские повесы лелеют план навек изъять из русской прессы слова «Беслан», «долги», «инфляция», «кредиты»? Они страшнее, чем «Иди ты!». <…> Но как писать мы станем, братцы, чтобы плохих ассоциаций не вызывать?..*».

Таким образом, номинативы как один из видов интертекста в авторском «гипертексте» публикаций Д. Быкова в «Новой газете» помогают выявлению концептуальной и подтекстовой информации, заключенной в авторском тексте — в каждом отдельно и во всех в совокупности.

Примечания

[1] Быков Д. [Электронный ресурс] // Новая газета. 2010. — http://www.novayagazeta.ru/

Соколова Ирина Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет

ДИСКУРС «СТИХИЙНЫЕ БЕДСТВИЯ И КАТАСТРОФЫ»: СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И ОЦЕНОЧНОСТЬ

В последние десятилетия человечество переживает весьма драматический период своего существования: во-первых, значительно обострились экономические, социально-политические противоречия в отдельно взятой стране, в межгосударственных отношениях и в рамках различных политических систем; во-вторых, резко возросли число и интенсивность различного рода стихийных бедствий и аномальных природных явлений на всей территории земного шара. Все это обусловливает чрезвычайную актуальность данной проблематики в современных СМИ, которые информируют о событиях, выходящих за рамки рутинных, привычных форм и неких «норм» в функционировании социума и окружающей природы, породив значительные по объему дискурсы.

Дискурсы, посвященные описанию событий и явлений такого рода, мы определяем как дискурсы *девиантного характера* (от позднелат. *deviation* — ‘отклонение’)[1] подразумевая описание любого *отклонения от нормы* или ее *нарушение*. При этом под «нормой» понимается «обычный, общепринятый, обязательный порядок, состояние…»[2].

Мы обратились к анализу одного из выделенных нами таких дискурсов — дискурсу «Стихийные бедствия и катастрофы». Сюда относится вся совокупность функционирующих в электронных и печатных СМИ текстов, отражающих заглавную проблематику в типовых формах традиционными для этого жанра средствами структурно-тематической и языковой организации.

В качестве ведущей текстоединицы, которая позволяет, на наш взгляд, описать типологию представленных в дискурсе текстов, мы рассматриваем так называемый *структурно-тематический компонент* текста (далее — СТК). Под СТК мы понимаем компонент целостного текста, соответствующий конкретному этапу реализации его общего замысла и раскрытия ведущей темы. Занимая определенную позицию в композиционной *структуре* целостного текста, он воплощен типологическими языковыми средствами и отражает один из аспектов, типичных для дискурса конкретного стиля и жанра, — его *тематического* развертывания, а отчасти и особенности индивидуального стиля автора. Таким образом, СТК — это результат сопряжения нескольких уровней организации текста: структурно-композиционного, тематического, жанрово-стилевого и языкового[3].

© Соколова И. А., 2012

В рассматриваемом дискурсе потенциально могут быть представленны следующие СТК: 1) СТК «**Ожидание** события, явления»; 2) СТК «**Номинация/констатация** события, явления» (предмета речи); 3) СТК «**Оценка** события, явления» (в том числе оценка значимости или степени влияния (на жизнь планеты, региона, страны и /или их населения); 4) СТК «**Последствия** события, явления: а) для внешней среды; б) для человека и общества; 5) СТК «**Причины** явления, события; 6) СТК «**Меры по устранению последствий**»; 7) СТК «**История** аналогичных явлений в прошлом». Набор и очередность представления названных СТК в реальном тексте вариабельны.

Одним из важнейших языковых средств, репрезентирующих тематику и функционирование рассматриваемого дискурса, являются имена существительные, которые сигнализируют о развертывании СТК — «**Номинация / констатация** события, явления». Они представлены двумя таксономическими классами имен существительных: 1) природные катаклизмы и явления; 2) техногенные и антропогенные катастрофы.

Первый класс имен («Природные катаклизмы и явления») вводят гиперонимы, которые представляют собой родовые обозначения описываемых событий: связанное словосочетание «*стихийное бедствие*» и его синонимы — *катастрофа, катаклизм, стихия* и т. п. Для номинации таксономических операторов[4], входящих в данный класс, используются существительные-гипонимы, обозначающие виды стихийных бедствий, например: *землетрясение, извержение вулкана, ураган, цунами, наводнение, паводок, сели, ливни, сход лавины, оползень, пожар* и др.

Мы ограничимся рассмотрением важнейших особенностей дискурса, организованного функционированием первого класса имен — «Природные катаклизмы и явления», с целью выявления номенклатуры, семантической структуры и характера оценочности языковых средств, обслуживающих названный дискурс.

Возникновение природных катаклизмов определяется различными факторами и особенностями существования нашей планеты, формы ка-

таклизмов во многом определяются спецификой задействованных в них стихий. Эти стихии можно вслед за древнегреческими философами обозначить в широком смысле как *земля, вода, воздух* и *огонь.*

Рассмотрим, что входит в смысловой объем этих понятий и как они соотносятся с разновидностями стихийных бедствий.

Так, к понятию «земля» мы относим соответственно 2-е и 3-е значения его словарного определения — «суша, земная твердь …» и «верхний, поверхностный слой коры планеты, а также более глубокие слои; почва, грунт»[5].

«Вода» — в 1-м и 3-м значениях одноименной словарной статьи — это «прозрачная, бесцветная жидкость, образующая ручьи, реки, озера, моря», а также «водные пространства, участки морей, озер, рек»[6].

«Воздух» — это «образующая атмосферу Земли смесь газов» (в 1-м значении), а также «свободное пространство, простирающееся над землей» (во 2-м значении)[7].

Понятием «огонь» обозначают в 1-м значении «раскаленные светящиеся газы вокруг горящего предмета»[8].

Исходя из сказанного, со сферой «земли» связаны такие стихийные бедствия, как *землетрясение, извержение, оползень, сели* и т. п. Со сферой «воды» соотносятся стихийные бедствия *наводнение, паводок, сход лавины; цунами; ливень (ливни), ливневые дожди, проливные дожди, снегопад,* и т. п. Сфера «воздуха», «воздушного пространства» определяет функционирование таких стихийных бедствий, как *ураган, ветер ураганной силы, смерч* и.др. Со сферой «огня» связаны такие стихийные бедствия, как *пожар, взрыв, извержение, пеплопад* и т. п.

Следует отметить, что приведенное разграничение в некоторой степени условно, так как, строго говоря, причины и сферы действия стихий зачастую взаимодействуют и их трудно отграничить одну от другой. Тем не менее, разграничение позволит нам точнее расклассифицировать лексику и выявить закономерности ее сочетаемости и деривации.

Оценочность лексем с семантикой «природные катаклизмы»

При всем разнообразии семантики именных лексем, обозначающих «природные катаклизмы», они объединены *базовым* семантическим компонентом «девиация». Эти лексемы служат знаками негативных внеязыковых ситуаций, определяющих содержание девиантных дискурсов, и сами обладают значительным оценочным потенциалом.

Одним из весьма своеобразных средств выражения пейоративной оценки являются одиночные имена существительные с девиантной семантикой, часто в сочетании с собственно оценочной лексикой. Они обозначают нештатные, девиантные ситуации, определяющие тематическое содержание, характер развертывания и «градус оценки» целостного текста и дискурса в целом, зачастую употребляясь без дополнительных оценочных средств. Самостоятельное их употребление без оценочных слов характерно для значимых структурных элементов текста — в названиях статей, рубрик, в подзаголовках. Это связано не только с желанием автора придать сообщаемому объективный характер, сколько, по-видимому, с высокой смысловой емкостью лексем, включающих оценочный компонент, заложенный в семантике слова.

Для обоснования выдвинутого предположения нами был использован метод выделения оценочных составляющих в семантической структуре слова. С этой целью мы обратились к словарным определениям наиболее частотных для данного дискурса имен в четырехтомном Словаре русского языка, а также в Словаре русского языка С. И. Ожегова. Обычно заглавное слово мы иллюстрируем одним, иногда — в случае выразительных расхождений или, наоборот, сходства — двумя словарными определениями, в которых выделяем курсивом семы, являющиеся, с нашей точки, зрения оценочными. Определения сопоставляются с целью выявления в них совпадений/сходства и /или регулярности реализации этих сем.

Обратимся к примерам толкований имен существительных, типичных для класса «Природные катаклизмы и явления», где нами выделены курсивом оценочные семы:

I. Базовые гиперонимы.

1. **Катастрофа** — «событие с *несчастными, трагическими* (выделение авторское. — *И. С.*) последствиями»[9]. Словарь русского языка дает схожее определение слову: «*внезапное бедствие*, событие *с трагическими* последствиями»[10], где число оценочных сем возрастает, усиливая негативизм и «ненормативность» семантики слова.

2. **Катаклизм —** «*резкий перелом, разрушительный переворот, катастрофа* (в природе, в обществе»[11].

3. **Бедствие —** «*большое несчастье / стихийное бедствие*»[12].

II. Базовые гипонимы — таксономические операторы, обозначающие разновидности стихийных бедствий «земли», «воды», «воздуха» и «огня».

Стихия «земли».

4. **Землетрясение** — «*сильное* колебание земной коры[13].

5. **Извержение** — во 2-м знач. — «деятельность вулкана, заключающаяся *в выбрасывании лавы, пепла, огня*»[14]. От «извергнуть» — «*выбросить* из себя, удалить»[15].

6. **Лава** — «*расплавленная* минеральная масса, *извергаемая* вулканом»[16].

Стихия «воды».

7. **Цунами** — «*гигантские* волны, возникающие на поверхности океана… *в результате сильных* подводных *землетрясений*»[17].

8. **Наводнение** — «*значительное затопление* местности в результате подъема уровня воды в реке, озере или в море, обычно являющееся *стихийным бедствием*»[18], а также — «*стихийное бедствие — затопление* суши водой, выступившей из берегов»[19].

9. **Паводок** — «*кратковременное поднятие* уровня воды в реках и других водоемах, происходящее вследствие таяния снега, льда, сильных дождей и т. п.»[20], а также «поднятие уровня воды в реке в результате *быстрого* таяния снега»[21].

Стихия «воздуха».

10. **Ураган** — «ветер *необычайно разрушительной силы*»[22], а также «*ветер крайне разрушительной силы*»[23].

11. **Тайфун** — «*ураган огромной разрушительной силы,* наблюдаемый в Ю.-В.Азии и зап. части Тихого океана»[24], а также — «*ураган большой разрушительной силы,* преимущественно в зап. части Тихого океана»[25].

Стихия «огня».

12. **Пожар** — «*сильное пламя,* охватывающее *и уничтожающее все, что может гореть,* создающее *опасность для жизни людей*…»[26], а также пожар — «*пламя, широко охватившее и уничтожающее* что-н.»[27].

13. **Взрыв** — «*1. Разрыв с большой разрушительной силой* специального снаряда, оболочки». Фиг. *Крайне быстрое и резкое освобождение большого количества энергии в ограниченном объеме вследствие мгновенного …* разложения вещества и образования *сильно нагретых газов. 2. Разрушение* чего-л. при помощи взрывчатых веще*ств*…»[28].

Анализ приведенных словарных определений одиночных лексем, обозначающих «стихийное бедствие» и его виды (4–13), показывает, что в семантической структуре слов выделяется значительное количество оценочных сем. Их можно объединить по следующим параметрам:

1) параметр «быстрое, резкое, внезапное изменение; движение /перемещение объекта или внутри него». Эту семантику передают в словарных определениях прилагательные: «внезапный, «резкий» / «крайне резкий», «мгновенный», «быстрый»; «кратковременный»; а также имена существительные: «перелом», «переворот», «колебание», «поднятие», «подъем»;

2) параметр «способ разрушения/уничтожения», который включает семы стихий: а) разрушение огнем/пламенем в словах: *взрыв, пожар, разрыв, извержение; извержение расплавленной массы;* б) разрушение потоками воздуха в словах*: ураган, тайфун, смерч*; в) разрушение потоками воды в словах: *цунами, паводок, наводнение, сели, грязевые потоки.*

Эти семантические составляющие достаточно регулярно реализуются в анализируемом дискурсе, во многом определяя пейоративный характер последующих семантических связей базовых имен существительных с другими словами и влияя на весь контекст в целом, «заряжая» его негативной оценочностью. Они реализуются последовательно в любом из СТК дискурса «Природные катаклизмы и катастрофы». Более подробно мы проанализируем специфику развертывания первых двух СТК как наиболее показательных.

Функционирование СТК в дискурсе
«Природные катаклизмы и катастрофы»

Первым СТК, который связан преимущественно с одиночным употреблением рассмотренных гипер- и гипонимов *без дополнительных оценочных слов* при них, является СТК «**Ожидание** события». Здесь сообщается о прогнозируемом стихийном бедствии, поэтому здесь активны бытийные глаголы, глаголы «предрасположения», модальные слова и их дериваты. Например: а) глаголы: *ожидать, ожидаться, ждать, не / быть, случиться*; *предсказать, подготовить; угрожать, назревать* (собственно оценочные лексемы) и т. п.; б) существительные со значением «эмоциональное состояние, ощущение человека» в сочетании с краткими формами оценочных прилагательных, указывающих на степень реальности угрозы, с модальными словами или с глаголами динамики изменений: *риск (опасность, угроза — чего?) — велик (значителен, вероятен, возможен* и др.; *возрос, вырос, усилился* и т. п.

Например: 1) «***В ближайшие месяцы на Камчатке возможно землетрясение || Внимание: ожидается землетрясение!***» (АиФ. 1998. № 7. С. 15) (Подзаголовок || название статьи. — *И. С.*); 2) «***Ожидается очередное наводнение || 294-е наводнение в истории Петербурга ожидается в ночь со среды на четверг… Ветер южного …направления будет достигать 15–20 м/сек. Синоптики ожидают метель и подъем уровня воды в Неве к концу сегодняшнего дня… Велика угроза наводнения***» (СПб. Ведомости. 27.02.2002) (Заголовок || абсолютное начало статьи. — *И. С.*); 3) «***Для этого достаточно знать, что в определенном регионе …назревает природой подготовленное землетрясение…***» (АиФ. 1998. № 7. С. 15); 4) «***С 1997 года там не было серьезных толчков, и мы их давно ждем, а сейчас вероят-***

ность землетрясения еще возросла» (АиФ. 2010. № 12); 5) «***Вероятность повторения землетрясения, по силе равного Суматранскому, намного выше, чем считалось до сих пор. Более того, как признали ученые, они пока не в состоянии точно предсказать, где случится следующая мегакатастрофа*** » || ***Риски мегаземлетрясений, подобных катастрофическому Суматранскому (2004 год), сильно занижены…***» (http://www.regnum.ru/news/628025.html).

Как правило, в реальном дискурсе появление атрибутивных конструкций при одиночных лексемах с имплицитной оценочностью может сигнализировать о переходе ко второму СТК — «констатация и оценка явления, события». Часто в естественном языке этот СТК предшествует «номинации явления, события», приобретая иную последовательность «оценка + номинация явления» (О+Н).

СТК «**Констатация и оценка** события, явления» связан с информацией о *наступлении, совершении* ожидавшегося негативного события. Он реализуется: а) разнообразными глагольными словами: бытийными глаголами, глаголами «происшествия» *(быть, бывать, случиться, произойти — происходить, прийти* и т. п.); б) глаголами движения в прямом и в переносном употреблении (*нестись, идти один за другим, сойти с ума, вертеться, вращаться;* в) глаголами изменения положения (*опускаться, подниматься, устремляться вверх/вниз*) и т. п.; г) глаголами интенсивного проявления движения, состояния (*бушевать, разбушеваться, тряхнуть — трясти, грянуть, разразиться* и др.); д) глаголами состояния человека в переносном употреблении *(спать, проснуться, заговорить; сойти с ума* — о вулкане и др.).

Этот СТК имеет ярко выраженный оценочный характер, поэтому приведем примеры реальных контекстов. Например: 1) «*185 лет назад — в1824 году —* ***произошло одно из самых сильных наводнений*** *его истории. А ровно через 100 лет — в 1924 году —* ***случилась новая катастрофа****. В общей сложности в Петербурге* ***было более 300 наводнений****…* || *Петербург — единственный город в мире, где* ***наводнения бывают*** *так часто*» (Абсолютное начало статьи. — *И. С.*) (Петерб. дневник. 2009. № 37. С. 14); 2) «*…Вот уже полгода* ***„трясет“*** *благополучную Италию, в начале декабря* ***заговорили вулканы*** *Камчатки, недавно* ***случилось землетрясение*** *в Китае и Японии, а 3 февраля* ***беда пришла*** *на север Афганистана*» (АиФ. 1998. № 7. С. 15); 3) «***Тряхнет*** *ли у нас?* || *Год только начался, а уже* ***произошло*** *столько* ***разрушительных землетрясений*** *— Гаити, Чили, Турция… Может, Земля* ***сошла с ума?*** *И* ***может*** *ли сильно* ***тряхнуть*** *в России?*» (АиФ. 2010. № 12) (Название ||подзаголовок статьи. — *И. С.*); 4) «***Пока пожар не грянет***» *(Название статьи. — И. С.)* || *… Ночные клубы, дискотеки, кафе и рестораны* ***захлестнула цунами*** *внеплановых проверок*» (АиФ. Петербург. 2010. № 31); 5) «***Ужасные катастрофы*** || ***Самым страшным*** *стало…* ***наводнение*** *1824 года*» (Название раздела || его начало. — *И. С.*) (Петерб. дневник. 2009. № 37. С. 14).

Очевидно, что в качестве оценочных средств, сообщающих всему контексту девиантный, негативный характер, в данном СТК активны, в первую очередь, **одиночные оценочные лексемы,** являющиеся базовыми для данного дискурса. Их оценочность имеет **объективный** характер, так как заложена в семантике денотата, поэтому такие оценочные средства можно квалифицировать как **объективно оценочные лексемы** (здесь и далее ООЛ), в отличие от большинства описанных лингвистами собственно оценочных **субъективно оценочных языковых средств,** в том числе субъективно-модальных и др.[29]

К числу таких ООЛ относятся не только наименования природных катаклизмов, но и значительная часть приименных лексем, которые реализуют объективно оценочную семантику, изначально заложенную в типичных для дискурса ООЛ. Сюда относятся глаголы интенсивного проявления движения, переносные употребления глаголов движения и состояния и многое другое.

Самым ярким средством эвалютивности, раскрывающим пейоративный характер базовых объективно оценочных лексем здесь выступают **атрибутивные словосочетания базовых ООЛ** с **собственно оценочными прилагательными.** Последние эксплицируют негативную оценочность базовых лексем данного дискурса, объективно заложенную в них, вскрывают свойственные им дополнительные лексические и сочетаемостные свойства.

Атрибутивные словосочетания по своей семантике характеризуют определяемые со стороны:

1) «степени опасности события/явления для всего сущего»: поэтому *землетрясение — гибельное, губительное, опасное, опустошительное, смертоносное, разрушительное (самое разрушительное… за последние … лет,); наводнение — страшное, ужасное, катастрофическое* и т. п.;

2) «силы, мощи события/явления» Эта сема выражается средствами:

а) оценочных прилагательных, содержащих качественно-количественную оценку: *небольшое, не/значительное, серьезное, крупное, сильное (сильнейшее), мощное (мощнейшее)* — колебание, землетрясение, наводне-

ние, затопление и др.; *сильное, гигантское, опустошительное* — цунами *(гигантская волна*; *взрыв — мощнейший, страшной силы;* ветер — *ураганной силы* и т. п.;

б) оценочных частиц *мега-, микро-*: *мегаземлетрясение; мегаизвержение, мегакатастрофа, микротолчки;*

в) официально принятых единиц измерения: землетрясение *с магнитудой* … (сколько) *баллов по шкале Рихтера;*

3) «масштабов» и «продолжительности» события»: *локальное, глобальное, затронувшее весь мир — землетрясение; глобальная экологическая катастрофа (в масштабах планеты); кратковременное поднятие уровня воды (паводок)* и т. п. Этот параметр, строго говоря, не является оценочным.

Таким образом, наблюдения за семантическим наполнением ООЛ в целом подтвердили справедливость нашего предположения о широчайшем включении оценочных сем в семантику родо-видовых обозначений природных катаклизмов. Семантический анализ словарных определений показывает, что оценочность большей части рассмотренных одиночных лексем с обьективно-модальной оценочной семантикой имплицитно заложена в номинации «предмета речи» — денотата. Поэтому даже включение ООЛ в контекст без всяких зависимых, в том числе атрибутивных, слов «заряжает» текст, сообщая ему негативную оценочность, а всему дискурсу — девиантный характер. Эту особенность лексики, попадающей под воздействие таксономических классов на ее семантику и сочетаемость, отмечала применительно к глагольным классам Е. В. Падучева[30].

Функционирование же этих лексем в реальном дискурсе в составе многочисленных атрибутивных конструкций с собственно оценочными прилагательными или частицами значительно усиливает оценочную составляющую дискурсов. Это связано, с одной стороны, по-видимому, с осознанием носителем языка скрытого характера оценочности базовых лексем и стремлением ее эксплицировать, а с другой стороны — со стремлением воздействовать на читателя, создав у него соответствующее впечатление от события.

В противоположность собственно оценочным языковым средствам, большая часть которых является субъективно оценочными, значительную часть базовых для дискурса «Природные катастрофы» лексем следует отнести к условно оценочным. Их можно определить как объективно оценочные языковые средств, так как заложенная в них оценка дается не с субъективных позиций говорящего (пишущего). Она носит внеиндивидуальный, наднациональный и даже общечеловеческий характер и заложена в в семантической структуре денотата.

Если говорить о локализации оценочных средств в рамках связного текста, то очевидна их первостепенная роль в самых значимых местах текста — в надзаголовках, в названиях, в подзаголовках, в абсолютном начале публикации, что задает характер и направленность оценки для целостного текста. Такая локализация диктует отбор оценочных (в данном случае пейоративных) средств языка. Оценочность такого рода мы определяем как «волновую», так как она выделяет, фиксирует «смысловые вершины» текста, далее определяя распространение этой оценочности на текстовый континуум, и обеспечивает эффект «полевой» оценочности. В последнем случае весь текст пронизан оценочностью, включая и низовые звенья смыслопорождения[31].

Выводы

1. Наблюдения за структурно-тематической организацией дискурса «Стихийные бедствия и природные катастрофы» позволили выявить особый характер оценочности базовых для него лексем, которые мы определили как ООЛ — **объективно оценочные лексемы.** Они играют важнейшую роль в формировании дискурса и его оценочности, так как служат для номинации определенного типа девиантных ситуаций, регулярно описываемых в современных СМИ, задавая тему связного текста.

Оценочность таких лексем связана с объективными свойствами обозначаемых ими денотата и внеиндивидуальным характером языковой личности, отраженной в основании оценки. Поэтому они могут быть отнесены к числу *объективно-модальных*, или *объективно оценочных языковых средств*. Их следует отличать от собственно оценочных слов, субъективно-модальных лексем. Тем не менее, хотя большинство из рассмотренных лексем и словосочетаний с ними не являются собственно оценочными, в их семантике *имплицитно* заложены разнообразные оценочные семы пейоративного характера, обеспечивающие постоянную оценку (устойчивость, идиоматичность) свойств самого «предмета» оценки и отражение коллективного опыта человечества в ядерном семантическом компоненте.

2. Пейоративная оценочность этих лексем поддерживается: а) активностью собственно оценочных языковых средств — прилагательных и частиц, обозначающих качественно-количественную сторону признаков, явлений, состояний; б) разнообразными глагольными лексемами с семантикой интенсивного проявления движения, глаголами движения в пере-

носном употреблении, глаголами «происшествия», «гибели», «разрушения», «уничтожения», «исчезновения», «при/остановки или прекращения деятельности», «нанесения ущерба»; в) именами существительными; г) субстантивированными причастиями с семантикой «жертвы разрушений» и иными языковыми средствами, выявленными нами в различных СТК рассмотренного дискурса.

3. ООЛ располагается в значимых для текстопорождения местах текста: 1) в заголовках и подзаголовках целостных текстов; 2) в зачине — в абсолютном начале текста; 3) на границах между отдельными СТК или иными значимыми частями теста для выделения «смысловых вершин», определяющих порядок и последовательность смыслового и тематического развертывания текста.

4. Наблюдения за гиперонимами, которые служат заглавными обозначениями целых классов явлений, предметов, лиц, понятий, и раскрывающими их содержание гипонимами, позволяют рассматривать те и другие как способ «категоризации» речи для максимально обобщенного представления языковой картины мира, что имеет особое значение при обучении РКИ.

Примечания

[1] Советский энциклопедический словарь. М., 1990. С. 369.
[2] Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1–4. М., 1981–1984.
[3] *Соколова И. А.* Средства выражения оценочности: классифицирующие существительные и их сочетаемость в газетно-публицистическом тексте // Вопросы изучения русского языка и культуры. Вып. 11. Тайбей, 2007. С. 1–23.
[4] Подробнее об этом: *Гинзбург Е. Л., Крейдлин Г. Е.* Родо-видовые отношения в языке (таксономические операторы) // НТИ. Сер. 2. 1982. № 8.
[5] Словарь русского языка... Т. 1. С. 608.
[6] Там же. С. 191.
[7] Там же. С. 199.
[8] Там же. Т. 2. С. 597.
[9] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1968. С. 264.
[10] Словарь русского языка... Т. 2. С. 39.
[11] *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 263.
[12] Там же. С. 37.
[13] Там же. С. 225.
[14] Словарь русского языка... Т. 1. С. 637.
[15] *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 234.
[16] Словарь русского языка... Т. 2. С. 158.
[17] Там же. Т. 4. С. 649.
[18] Там же. Т. 2. С. 333.
[19] *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 362.

[20] Словарь русского языка... Т. 3. С. 9.
[21] *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 487.
[22] Словарь русского языка... Т. 4. С. 510.
[23] *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 824.
[24] Словарь русского языка... Т. 4. С. 332.
[25] *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 776.
[26] Словарь русского языка... Т. 3. С. 234.
[27] *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 537.
[28] Словарь русского языка... Т. 1. С. 170.
[29] См об этом: *Шведова Н. Ю.* Средства формирования и выражения субъектно-модальных значений // Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. М., 1980; *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки. М., 1985; *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
[30] *Падучева Е. В.* Динамические модели в семантике лексики. М., 2004.
[31] *Соколова И. А.* Указ. соч.

Ягодова Алевтина Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В АСПЕКТЕ РКИ

В данной статье затрагиваются вопросы, связанные с изучением языкового потенциала рекламных текстов и с использованием данной категории медиатекста в практике преподавания русского языка как иностранного.

Как известно, выделяются две основные функции СМИ — информативная и воздействующая. Исследователи массмедиа отмечают наметившуюся тенденцию превалирования функции убеждения над информативной функцией в современных средствах массовой информации[1].

Ближе всего к полюсу воздействия на условной шкале *сообщение — воздействие* располагаются тексты рекламные, наиболее полно совмещая в себе функцию воздействия как функцию языка (лингвистические средства выразительности) и функцию воздействия как функцию массовой коммуникации (медиатехнологии)[2].

Под рекламным текстом мы понимаем текст, представленный в устной или письменной форме, заранее подготовленный, обладающий автономностью, изначально направленный на донесение до адресата определенной информации, с превалирующей коммерческой целью — привлечение внимания адресата к тому или иному виду товара[3].

Как правило, рекламные тексты исследуются лингвистами без учета особенностей их источника. В аспекте РКИ, на наш взгляд, изучение рекламного текста не исключает наблюдение за медиадискурсом, а значит, учитываются:

– характеристики участников коммуникативного акта (целевой аудитории и культуроспецифичного рекламодателя);

– канал передачи сообщения (графическое оформление печатной рекламы, звуковой образ радиорекламы, видеоряд телевизионной рекламы);

– процесс декодирования информации (особенно при использовании в рекламных текстах трансформации и языковой игры);

– контекст общения.

© Ягодова А. А., 2012

Таким образом, рекламный текст рассматривается нами как медиатекст, т. е. изучение вербальной части текста проводится с учетом медийных свойств рекламоносителя. Видеоряд, звуковое оформление или рисунок способствуют более успешному восприятию иностранными реципиентами текста рекламы на русском языке, особенно в тех случаях, когда контекст рекламного текста выражен не вербально, а посредством медиатехнологий.

Что касается структуры и композиции рекламного текста, то многие исследователи рекламы указывают на внутреннюю структуру вербальной части текста, выделяя заголовок, основной рекламный текст и концовку, которая по-разному именуется в работах (эхо-фраза, слоган и другие)[4]. Анализ современных текстов рекламы указывает на тенденцию к открытости композиционной структуры, т. е. структурные элементы текста могут заменяться или изыматься для достижения внеречевых задач, при этом связанность и цельность текста сохраняются. Также в последнее время популярными стали аналитические рекламные статьи, рекламные интервью, которые значительно отличаются от традиционного рекламного текста, по композиционной структуре в том числе, однако считаются рекламными текстами.

Рассмотрим два примера. Перед нами наружная реклама социального характера. Рекламный проект в защиту окружающей среды от мусора со слоганом «У мусора есть дом». Первый флайт содержит минимальный вербально оформленный текст (*Подбрось до урны!*), требующий дополнительного иллюстративного контекста (на рекламном щите изображена «голосующая» пустая бутылка из-под напитка). На втором флайте мы видим вербально выраженный контекст (*Семья из двух банок снимет мусорный бак. Чистоту гарантируем*), который может быть понят учащимися и без рисунка после знакомства с правилами написания частных объявлений на занятиях по письменной практике. Однако рисунок (пустые алюминиевая банка из-под сока и пластиковый стаканчик из-под йогурта «держат» объявление) оживляет чтение текста и способствует более быстрому декодированию содержащейся в тексте информации. Структура данных рекламных текстов идеальна: заголовок (*Все равно?!*), основной текст, слоган (*У мусора есть дом!*).

Рекламный текст — это особый тип текста, в котором прагматичность реализуется богатым спектром средств выразительности на всех языковых уровнях. Рассмотрим некоторые из них.

Просодическое воздействие рекламного текста помогает создать определенный образ, способствует запоминанию текста, что в свою оче-

редь немаловажно для изучающих русский язык, особенно на начальном этапе обучения. Рифма часто используется в рекламных текстах, предназначенных для детей и молодежи. Данный тип рекламного текста содержит большое количество атрибутивных словосочетаний с конкретными существительными в именительном падеже, несложные синтаксические конструкции, что также делает возможным его использование в качестве учебного материала для начинающих. Например, телевизионный ролик, рекламирующий сок «Фруктовый сад» (*Я — румяный абрикос. В подарок ролики принес. Мы — вишни, спелые, садовые. Дарим детям санки новые. Я — веселый ананас. Велосипед принес для вас*).

К наиболее значимым признакам рекламного текста на морфо-синтаксическом уровне можно отнести частое употребление императивных форм глагола, что значительно усиливает динамичность рекламного обращения[5]. Наиболее ярко побудительные конструкции представлены в социальной рекламе.

В качестве примера приведем слоганы рекламного бренда с участием известных личностей «Не дай себя уничтожить!»:

– *Сломай сигарету, пока сигарета не сломала тебя!*
– *Остановись! Сделай правильный выбор!*
– *Мы погибаем! Остановись!*

Изучение побудительных конструкций в различных актуальных для современной российской действительности речевых ситуациях, которые предлагает рекламный медиатекст, становится увлекательным и мотивированным для студентов, как среднего, так и продвинутого этапов обучения. Так слоган *Остановись! Сделай правильный выбор!* появляется в тексте социальной рекламы, который читает известный российский кинорежиссер и актер Федор Бондарчук:

Андреевский флаг. Синий крест на белом фоне. Символ веры, доблести, мужества, и великих побед России.

Но сегодня в мире известен другой русский крест. Символ упадка и саморазрушения. Низкая рождаемость и высокая смертность напрямую связаны с ростом употребления алкоголя. Нас уже стало на 6 миллионов меньше. Мы вымираем.

Остановись! Сделай правильный выбор!

Не дай себя уничтожить!

Создание образа России строится на сравнении современной России с дореволюционной Россией. Поэтический пафос (*символ веры, доблести…, нести крест…*) чередуется с публицистическим стандартом

(*низкая рождаемость, высокая смертность, рост употребления алкоголя*). Культурно значимые номинации, острота поднимаемой социальной проблемы, языковое наполнение, контекст, личность адресанта, видеоряд делают данный рекламный текст интересным учебным материалом на занятиях по разговорной практике. В минимальном по объему медиатексте наглядно представлены: категория тональности (лексемы: *упадок, саморазрушение, смертность*), категория оценочности (*русский крест = русский народ несет свой крест)*, категория темпоральности (*мы вымираем)*, категория локальности (*Россия, русский)*, что позволяет анализировать в аудитории данный текст в аспекте текстовых категорий.

Специфика рекламного текста позволяет использовать всевозможные стилистические средства для создания образа. Особенно активно составители современной рекламы пользуются аппликацией и языковой игрой. Показательна в этом плане телевизионная реклама нового Интернет-браузера Google Chrome. Адресату предлагается интеллектуальная игра: «закончи фразу!». Основной текст рекламы содержит зачин известных в русском лингвокультурном сообществе прецедентных высказываний, имен, пословиц, поговорок и устойчивых выражений (*Какие наши …, Первый блин …, Семеро одного …, Куда уехал …, О, сколько нам …, Быть или …, Слезами горю …, Альфа и …, Бери быка …, Мой дядя самых …, Благими …, С легким …, Как с гуся …, Е = …, Кинг …, Прыг …, Пинг …, Тик … Быстрее, чем вы думаете. Загрузите интернет-браузер Chrome от Google*).

Необычный способ подачи языкового материала интригует, заставляет вернуться вновь к рекламному тексту, что в свою очередь ведет к запоминанию, поэтому, на наш взгляд, рекламный ролик выполнен безукоризненно. Однако, как видно из обсуждения на форуме, выделяются две категории адресата: зрители, которым очень понравился творческий потенциал данного рекламного продукта, и зрители, которые не оценили находку копирайтеров, так как оказались не в состоянии выполнить тест на знание родной речи, что повлияло на восприятие данного рекламного ролика. Перед нами пример необычного использования интертекстуализмов для привлечения внимания определенной целевой аудитории.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что, несмотря на изученность вопроса, рекламные тексты по-прежнему привлекают внимание многих исследователей в силу своего динамичного развития в плане структуры, коммуникативных моделей, языковых средств эмоционального воздействия и т. д. В аспекте РКИ данный тип медиатекста требует более детального лингвометодического описания с целью даль-

нейшего упорядоченного использования на занятиях по практическому русскому языку.

Примечания

[1] *Петрова Н. Е., Рацибурская Л. В.* Язык современных СМИ. Средства речевой агрессии. М., 2011. С. 18.
[2] *Добросклонская Т Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). М., 2008. С. 175.
[3] *Ильясова С. В., Амири Л. П.* Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М., 2009. С. 19.
[4] *Сердобинцева Е. Н.* Структура и язык рекламных текстов. М., 2010. С. 35.
[5] *Добросклонская Т. Г.* Указ. соч. С. 189.

Язык и культура: лингвокультурное пространство русского языка

Моисеева Яна Викторовна
Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова

ФАУНОНИМИЧЕСКИЕ КИНЕТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Под кинетическими фразеологизмами русского языка понимаются «семантические дериваты» (по терминологии А. Козеренко и Г. Крейдлина)[1] собственно наименований жестов, мимики, поз, манеры движения, ритуальных действий человека, и движений, свойственных телу или части тела животного. Это обороты, представляющие собой совмещенную омонимию, когда выражение может одновременно употребляться и в прямом, и в переносном смысле, т. е. называть существующий в культуре жест, позу и т. п. и выступать в качестве фразеологизма. Эта группа фразеологизмов связана с соматическим кодом культуры, являющимся в каких-то своих чертах универсальным, общечеловеческим, но в то же время обнаруживающим национально-культурные различия при сопоставлении фразеологии различных языков.

На данный момент мы выделили шесть групп кинетических фразеологизмов, подлежащих анализу: фразеологизмы, восходящие к наименованиям ***мимических жестов:*** *делать большие (круглые) глаза; моргать/моргнуть глазами; смотреть (глядеть) сверху вниз на кого; закрывать/закрыть глаза на что; морщить нос* и др.*;* фразеологизмы, восходящие к наименованиям ***жестов:*** *вешать/повесить голову; махнуть рукой на кого, на что; разводить/развести руками; брать/взять за горло (за глотку) кого; бить себя в грудь; хвататься/схватиться за голову* и др.*;* ***поз:*** *сидеть сложа руки; вытягиваться/вытянуться в струнку (струну); держать руки по швам; стоять с протянутой рукой; стоять фертом; руки в брюки (в карманы, в карманах);* ***манеры движения:*** *топтаться на (одном, и том же) месте, ходить на цыпочках;* ***ритуальных действий:*** *бить (ударять/ударить) по рукам; засучивать/засучить рукава; как рукой смахнуло (сняло); умывать/умыть руки; показывать/показать кукиш (в кармане)* и ***фаунонимические кинетические фразеологизмы:*** *скалить зубы; вилять хвостом; крутить хвостом; хвост кверху (у кого-нибудь); распустить хвост; поджать хвост; на-*

© Моисеева Я. В., 2012

крутить хвост (хвоста) кому-нибудь; держать за хвост (кого, что-нибудь); трепать хвост, хвостом; держать хвост пистолетом; откинуть копыта; брать/взять за жабры; держать нос по ветру.

Особое внимание среди выделенных групп привлекают фаунонимические кинетические фразеологизмы. Остановимся более подробно на их рассмотрении. Термин «фаунонимические фразеологизмы» был введен Л. В. Поповичем в статье «Жесты как невербальные и фразеологизированные вербальные диалогемы русских и сербов»[2]. К этой группе относятся фразеологические единицы, которые прототипически связаны с движениями, производимыми животными или над животными, и употребляющиеся для характеристики человека. Возникшие благодаря метафорическому переносу, они вносят во фразеологизм экспрессивную окраску.

Лингвокультурологический анализ единиц каждого из выделенных выше разрядов требует определения параметров своей характеристики. Часть из этих параметров являются обязательными, а часть — факультативными.

В качестве обязательных выделяются следующие параметры: выведение исходной формы фразеологизма; определение значения фразеологической единицы; анализ иллюстративного материала; грамматическая характеристика фразеологической единицы; описание ситуации употребления фразеологизма; описание прототипической единицы (жеста, позы, манеры движения и т. п.), лежащей в основе фразеологизма; описание наивного стереотипного представления носителей русского языка и выявление кода культуры, стоящего за фразеологической единицей.

К факультативным параметрам характеристики относится историко-этимологический комментарий.

При лингвокультурологическом анализе интересующего нас разряда кинетических фразеологизмов задействованы все обязательные параметры характеристики, отмеченные выше.

Приведем примеры анализа фаунономических кинетических фразеологизмов.

Брать за жабры (*кого*)

Фразеологизм *брать за жабры*, по данным фразеологических словарей русского языка, допускает вариативность глагольного компонента — *взять* и имеет в русском языке значение: ‘полностью подчинять себе, лишая свободы действий’[3]. «Имеется в виду, что лицо или группа объединенных общими интересами или деятельностью лиц (X) ставит в безвыходное положение и заставляет выполнять свою волю другое лицо или — реже — другую группу лиц (Y). Говорится с неодобрением, если действие представляется говорящему предосудительным»[4].

Исходя из анализа иллюстративного материала, можно сделать вывод о том, что фразеологическая единица употребляется обычно в словарной исходной форме с глагольным компонентом в форме инфинитива: «А подтвердить или опровергнуть мою смелую гипотезу мы сможем, исключив все промежуточные звенья между деньгами и их хозяевами. А значит, нужно *брать за жабры* этого Гвоздя» (Ф. Незнанский. Кто правит балом); «Дав себе слово позвонить участковому инспектору, чтобы *взять* их (барыг) *за жабры*, лейтенант сел на подставленную брюнетом грязную табуретку» (Р. Самбук. Скифская чаша). Глагольный компонент может употребляться также и в форме прошедшего времени: «— Что тебе еще нужно? Ты и так уже их всех *взял за жабры*, они полностью от тебя зависят» (Ф. Незнанский. Золотой выстрел). В нашем материале встретились и случаи употребления глагольного компонента в форме будущего времени: «— Ничего, они у меня допрыгаются! Я еще *возьму* их *за жабры*! Будут как миленькие делать то, что им говорят» (Ф. Незнанский. Золотой выстрел). Фразеологизм обычно выступает в функции сказуемого.

Образ фразеологизма соотносится с зооморфным кодом культуры, т. е. с совокупностью представлений о животном мире, представители которого как таковые или их атрибуты могут выполнять функции эталонов или символов. В образе фразеологизма отображено представление о рыбе, для которой жабры, являясь жизнеобеспечивающим органом, имеют столь важное значение, как, например, горло (глотка) для млекопитающего[5].

Ср. контексты, в которых словосочетание употребляется только в прямом значении: «Но раз произнеслось, вырвалось слово, значит, так тому и быть, значит, *брать за жабры* осетрину, и весь разговор!» (В. Астафьев. Царь-рыба); «Как надеть рыбу на кукан: *Возьмите рыбу за жабры* и проденьте стержень кукана через один глаз и нижнюю челюсть; если сом очень большой, сначала умертвите его» (all-fishing.ru).

В нашем материале встретился переходный случай употребления единицы в заголовке газетной статьи, когда в контексте совмещается значение прототипической единицы и фразеологизма: «А каково генералу взять рыбу за жабры?» (npacific.ru). В статье идет речь о работе рыбной отрасли, и о межличностных отношениях в этой отрасли одновременно. Синкретизму значения способствует наличие компонента «рыба».

Фразеологизм содержит зооморфную метафору, основанную на символьной функции жизненно важного органа (жабр) и уподобляющую человека пойманной рыбе, оказавшейся во власти рыбака. Образ фразеологизма в целом соотносится также с духовным кодом культуры, т. е. с совокупностью нравственных ценностей, установок и представлений, в котором абсолютное подчинение себе другого человека, нарушение

чужой свободы и подавление чужой воли предосудительны, поскольку не соответствуют, в частности, установке христианской культуры, согласной которой «на всё воля Божия» и насилие — это всегда зло.[6] Фразеологизм вербализует стереотипное представление о насильственном принуждении к какому-либо действию или поступку.

Держать нос по ветру

Фразеологизм *держать нос по ветру*, по данным фразеологических словарей, не имеет вариативных компонентов в своём составе и употребляется в русском языке в значении: ‘беспринципно менять свои взгляды, оценки, поведение в зависимости от изменения обстоятельств’. Имеется в виду, «что лицо или группа лиц (X), стремясь к личной выгоде, приноравливается, приспосабливается к чужим мнениям в угоду тем, кому стремится понравиться. Говорится с неодобрением или с презрением»[7].

Заметим, что в нашем материале встретилось употребление этой единицы с положительной коннотацией. В интернет-публикации идет речь о девушке, которая посвятила свою жизнь танцам. В детстве она училась в танцевальной школе, а когда стала взрослой, она сама уже учила студентов танцам. У нее был девиз, целиком состоящий из интересующих нас фаунонимических фразеологизмов: «Держать хвост «пистолетом», *нос по ветру*, и никогда не опускать крыльев» (nora78@inbox.ru). Видимо, в данном контексте актуализируется значение фразеологизма ‘быть настороже, не расслабляться, владеть ситуацией’.

Анализ материала нашей картотеки показывает, что фразеологическая единица употребляется обычно в словарной исходной форме с глагольным компонентом в форме инфинитива: «Больше всего в поведении Баркашова и действиях его партии настораживала манера *держать нос по ветру*, хотя внешне всё это выглядело как вполне радикальное национальное движение» (Р/с «Ислам»); «Но даже они вынуждены *держать нос по ветру*, при каждом удобном случае, подчёркивая верность президенту» (С. Мигалин. Партийные хамелеоны // «Независимая газета»). Но глагольный компонент может использоваться и в форме прошедшего времени: «Этот заплывший жиром человек, талантливый брюхом, ходячее подтверждение мнения Пушкина о поэзии, совершенно беспомощный в вопросах теоретических, всю жизнь, однако, умел прекрасно устраивать свои дела, *держал нос по ветру* и чуял, где жареным пахло» (Р. В. Иванов-Разумник. Тюрьмы и ссылки). В нашем материале глагольный компонент может стоять и в форме императива: «Основные жизненные принципы этих людей — будь при власти, *держи нос по ветру*, хапай дачи, баб и бабки» (Постфактум, 2001). Фразеологизм обычно выступает в функции сказуемого.

Образ фразеологизма ассоциируется со стереотипной позой-поведением животного и соотносится с зооморфным и природным кодами культуры, содержащими обусловленные культурой стереотипные представления о характеристиках и /или поведении животных. Приведем пример употребления интересующей нас единицы в прямом значении, применительно к поведению животного: «Белая волчица брела, как всегда в ожидании своих верных друзей… своего волка … как всегда *держа нос по ветру*, почувствовала знакомый запах… радостно взвизгнув бросилась навстречу…» (sozvezdy.narod.ru).

В основе фразеологизма лежит зооморфная метафора, уподобляющая действия человека поведению животного и основывающаяся на обиходно-бытовых наблюдениях, согласно которым животное, стараясь уловить запах, поворачивает нос в направлении ветра. *Нос* в образе фразеологизма метонимически, т. е. посредством отождествления органа и самого чувства — обоняния (ср.: *навострить уши*), символизирует поиск, получение информации вообще; ср. *вынюхивать* и др. Компонент *ветер* связан с универсальным представлением о непостоянстве (ср.: *ветреный человек, ветреник)*[8]. Фразеологизм в целом выступает в роли стереотипа лицемерия, ненадёжности.

Имена, обозначающие объекты мира животных и приписываемые им свойства, несут в дополнение к природным свойствам именуемых объектов функционально значимые для культуры смыслы, придающие этим именам роль знаков «языка» культуры.

Разработанные параметры анализа фаунонимических кинетических фразеологизмов в дальнейшем могут послужить для определения принципов построения словарной статьи в лингвокультурологическом учебном словаре.

Примечания

1. *Козеренко А., Крейдлин Г. Е.* Тело как объект природы и тело как объект культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 269–278; 269.
2. *Попович Л. В.* Жесты как невербальные и фразеологизированные вербальные диалогемы русских и сербов // Коммуникативное поведение русских и сербов / Под ред. И. А. Стернина. Вып. 5. Воронеж, 2004. С. 9.
3. *Телия В. Н.* Большой фразеологический словарь русского языка. М., 2009. С. 45.
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же. С. 170.
7. Там же. С. 171.
8. Там же. С. 171.

У Вэй
Санкт-Петербургский государственный университет

АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ЛЕТО» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО)

Времена года являются значимыми фрагментами концептосферы в русской и китайской лингвокультурах, но их содержание, наряду с универсальными чертами, отличается национально-культурной спецификой.

Россию отличает многообразие климатических зон. На севере и северо-западе, как правило, особенно суровая продолжительная зима и короткое, тёплое лето. В Китае в основном короткая зима и жаркое лето. Данными климатическими особенностями во многом объясняется разное восприятие времен года носителями русского и китайского языков.

Объектом данного исследования явились ассоциативно-вербальные поля «Лето» в русском и китайском языковом сознании.

В научной лингвистической литературе под ассоциативно-вербальным полем понимается совокупность языковых единиц, объединенных общностью ассоциативных связей, выявленных экспериментально[1]. Свободный ассоциативный эксперимент широко известен и давно используется в психолингвистике, в семасиологии, а в последнее время в когнитивной лингвистике[2]. Свободный ассоциативный эксперимент дает богатый материал для межкультурных исследований, позволяя эксплицировать культурную специфику словарных единиц[3].

Для построения ассоциативно-вербального поля «Лето» был проведен свободный ассоциативный эксперимент с носителями русского и китайского языков. В эксперименте приняли участие 50 русских респондентов в возрасте от 20 до 90 лет и 50 китайских респондентов в возрасте от 20 до 70 лет. В основном в качестве информантов выступили студенты и преподаватели университетов России и Китая, кроме того, были опрошены пожилые люди двух стран, имеющие высшее образование. В качестве слова-стимула было предложено существительное *лето* для носителей русского языка и 夏 — для носителей китайского языка. Участникам эксперимента предлагалось привести ассоциации, возникающие у них в связи с этим стимулом. Количество ассоциаций не ограничивалось.

© У Вэй, 2012

В результате проведенного эксперимента было установлено, что ассоциативно-вербальное поле «Лето» отличается большим объемом ассоциаций как в русском языковом сознании, так и в китайском. Полученные ассоциаты в русском языке были классифицированы нами по 19 тематическим группам: «наименования явлений природы и их восприятие», «названия и восприятие временных периодов», «цветообозначения», «названия праздников и связанных с ними атрибутов», «наименования видов деятельности и активного отдыха, спорта», «лексика, описывающая психо-эмоциональные состояния», «наименования растительного мира», «наименования животных», «наименования еды и напитков»; «наименования городских реалий», «наименования одежды и обуви», «лексика, описывающая физические ощущения», «наименования бытовых условий и явлений», «географические названия», «наименования транспорта», «лексика экологической сферы», «наименования лиц», «наименования помещений, частей жилища». А в китайском ассоциативно-вербальном поле выделяются 18 тематических групп: в нём присутствует лакунарная для русского поля группа «этнические ассоциации», и отсутствуют, т.е. являются лакунарными для китайского языкового сознания, группы «наименования транспорта» и «наименования лиц».

Сходства ассоциатов обнаруживаются в таких группах, как, «наименования явлений природы», «наименования одежды», «цветообозначения», «лексика, описывающая физические ощущения».

Общими реакциями для русских и китайцев являются, например, следующие: *солнце, море, жарко, зелёный, цветы, трава и т. п.*

Наиболее яркие различия в анализируемых ассоциативно-вербальных полях отмечаются в лексике, номинирующей восприятие явлений природы, названиях видов деятельности и активного отдыха, наименованиях еды и напитков (для русских: *зелень, ягоды, шашлыки, малина, квас;* для китайцев: *арбуз, мороженое, холодный чай, каша, шашлык)*, праздников и их атрибутов (для русских — христианские праздники: *Праздник Ивана Купала, Троица, Петров день, Ильин день, Яблочный Спас, Медовый Спас;* для китайцев: *Международный день защиты детей,* 端午节 *Дуаньуцзе,* 七夕 *Праздник Циси*); наименованиях растений (для русских: *трава, ромашки, роза, шиповник, сосны, кашка, клевер, кипрей;* для китайцев: *лотос, лист лотоса, зелёный лист;* наименованиях животного мира (для русских: *мухи, комары;* для китайцев: *цикады, лягушка, комар*).

Таким образом, в русском сознании больше ассоциаций с яркими цветами и зеленью. А *арбуз, каша, лягушка, цикада, лотос* считаются отличительными признаками лета в китайском сознании. Лето очень жаркое, у людей нет аппетита, вместо риса люди чаще едят кашу. Когда наступает лето, во многих прудах цветут лотосы.

В ассоциативном поле китайских респондентов выделяется такая группа, которая является лакунарной для русских — «этническая ассоциация»: *Хуася* (традиционное самоназвание Китая), *династия Ся*. Причиной появления этих единиц является то, что *Ся* буквально означает «лето».

Отдельно выделяется группа «прецедентные феномены», в которую входят строчки из стихотворений и песен, названия литературных произведений, фильмов. Например, русские респонденты привели такие стихотворные строчки А. С. Пушкина «*Ох, лето красное! любил бы я тебя, когда б не зной....не комары б, да мухи*»; и пословицу «*готовь сани летом, а телегу зимой*». Китайские информанты указали пословицы: «*В зимнее время больше ешь редьки, а летом больше ешь имбиря, не надо идти к лекарю*» и стихотворные строчки таких поэтов, как *Ян Ван Ли, Бай Цю И.*

Остановимся подробнее на наиболее объемных тематических группах «наименования явлений природы и их восприятие» и «наименования видов деятельности и активного отдыха». После длинной зимы люди в России очень ждут лета (одна из самых частотных реакций — прецедентных высказываний — «лето — это маленькая жизнь»), у большинства русских людей отпуск летом. Летний отдых связан с *морем*, *пляжем и лесом*. В группе «наименования явлений природы и их восприятие» выделяются единицы, обозначающие запахи: *запах сена, запах свежескошенной травы, запах нагретой солнцем пыли на дороге, запах сосен в жару, одуряющий запах цветов*. Люди не только отдыхают и веселятся, но и наслаждаются природой и чувствуют запах разных растений, даже запах пыли. В русском языковом сознании понятие «лето» включает даже мягкое, теплое начало осени, которое называется *бабье лето*. Вероятно, это связано с психологическим желанием продлить данное время года.

Для китайцев, в первую очередь, лето ассоциируется с такими явлениями природы, как *жара, знойная погода, горячий ветер, высокая температура, «собачьи дни»* (самый жаркий период в году).

Русские ассоциируют лето с *отдыхом, отпуском и дачей*. Лето — это приятное время в году, люди *путешествуют за границу, собирают ягоды и грибы, устраивают пикники на природе*. Несмотря на то, что люди много трудятся на даче, ср. реакции: *поливать и полоть в огороде и в саду, посадить цветы*, для русских дача связана не с работой, а с отдыхом. Ассоциат *дача* связан с такими словами-реалиями, как *печка* и *баня*. Необходимость данных реалий вызвана отсутствием центрального отопления и горячего водоснабжения на «типичной» русской даче.

Ассоциация *пикник* совпадает у русских и китайцев. Русские любят устраивать пикники на природе, в любых живописных местах, которые им нравятся. В Китае же существуют специально отведенные для этого места, люди собираются вместе, чтобы полакомиться шашлыком и пообщаться.

Летом в Китае стоит страшная жара, от которой нужно спасаться. Поэтому китайцы ассоциируют лето с *плаванием, играми в воде,* а также ассоциации: *гулять в сумерки, ходить в тени деревьев с веером.*

Лето метафорически — это расцвет жизни, но результаты анализа ассоциаций показывают, что русские и китайцы воспринимают лето поразному. Тематическая группа ассоциатов психо-эмоциональной оценки различается в языковом сознании русских и китайцев: «лето» в русском сознании оценивается однозначно положительно (например, *радость, счастье, веселье, чудесное время, приятные воспоминания, любимое время года, приятные дни и др.*). Китайцы оценивают лето и положительно (например, *гармония, мечта, страсть*) и отрицательно (например, *вступительные экзамены в вуз, скука*). Дело в том, что в Китае *вступительные экзамены в вуз* проводились с 7 по 9 июля каждого года. Абитуриенты и выпускники назвали этот период «*чёрный июль*». (С 2003 года время экзаменов перенесли на июнь из-за высокой температуры и природных бедствий. Перенос времени экзаменов связан с тем, что многие абитуриенты пропускали экзамены из-за болезни). Из-за вступительных экзаменов у школьников в средней школе нет развлечений и отдыха, только учёба. Для них это поле боя без дыма, которое изменяет судьбу человека. Им нужно выдержать учебную нагрузку и давление со стороны родителей. Поэтому тот, кто пережил это время, не хочет вспоминать о нём. У русских такого отношения к экзаменам не наблюдается. У русских национально культурная специфика восприятия лета выражается в том, что человек очень ценит такое короткое время года и не хочет упустить ни одной минуты лета, стремится активно планировать свою деятельность. В китайской лингвокультуре проявляется отношение к лету как к очень тяжелому природному периоду, например: *это жаркий сезон*, *остаться в комнате с кондиционером.* И, кроме того, лето — это *сезон борьбы за будущее*.

Сравнивая полученные в проведенном эксперименте результаты с данными «Русского ассоциативного словаря» Ю. Н. Караулова[4], необхо-

димо отметить, что ядро русского ассоциативно-вербального поля не изменилось: сохраняются ассоциаты, называющие климатические особенности лета: *жаркое, тёплое, знойное, яркое*. Сохраняется представление об отдыхе: *море, дача*, эмоциональные оценки: *приятное, счастливое, прекрасные, весёлые и т. д.*, ожидание: *скорей бы*. Виды деятельности расширились (в нашем эксперименте получены такие реакции, как *путешествие, поездка, поездки за границу, в Европу*). В связи с тем, что мы проводили эксперимент в Петербурге, появились новые группы ассоциатов: *развод мостов, тополиный пух, белые ночи, плавящийся под ногами асфальт, горящие торфяники*.

Таким образом, по результатам ассоциативного эксперимента видно, что представление «лета» в языковом сознании носителей русского и китайского языков обусловлено разными культурно-бытовыми различиями, традициями и особенностями климата. С развитием общества и изменением экологии представление о лете в сознании русских стало многообразнее, но ядро ассоциативного поля осталось прежним.

Примечания

1 См., напр.: *Патсис М.* Ассоциативное поле как инструмент анализа значения слова (на материале греческого языка): Автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2005.

2 *Морозова И. А.* Ассоциативный эксперимент как метод когнитивного исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И. А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 126.

3 *Залевская А. А.* Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин, 1977. С. 46.

4 Русский ассоциативный словарь / Под ред. Ю. Н. Караулова. М., 2002.

Чу Шуся
Санкт-Петербургский государственный университет

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС И ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБРАЩЕНИЯ В РУССКО-КИТАЙСКОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ

Деловое общение относится к статусно-ориентированному типу общения, поэтому особая роль в этом общении принадлежит обращению, которое определяет характер отношений между начальником и подчиненным. Особый интерес вызывает употребление обращений при кросскультурных деловых контактах, в частности при общении русских и китайских разностатусных деловых партнеров.

Цель нашей статьи — показать черты сходства и различия при употреблении обращения к руководителю и подчинённому в китайской и российской культурах. На конкретных примерах мы проследим особенности речевого поведения представителей различных культур.

Прежде чем перейти к теме статьи, уточним некоторые термины. Под *социальным статусом* понимается положение человека в социальной системе, включающее права и обязанности и вытекающие отсюда взаимные ожидания поведения[1]. По мнению В. И. Карасика, социальный статус проявляется прежде всего в характеристиках участников общения, однако, в той или иной степени опосредованности, находит выражение во всех компонентах коммуникативной ситуации. Общество представляет собой иерархически организованную структуру. Самая простая модель социальной иерархии включает руководителя и подчинённых, при этом между ними существует слой людей, обеспечивающих нормальное функционирование социального организма в интересах дела[2].

Обращение, как следует из самого термина, представляет собой речевое действие призыва незнакомого адресата, формируется на базе наименований социальной роли, положения, звания титула и т. п.[3]. Обращение к собеседнику — это самая употребительная языковая единица, связанная с этикетными знаками. Обращение не только называет собеседника (слушающего), но и характеризует его по тем или иным признакам, то есть об-

© Чу Шуся, 2012

ладает оценочно-характеризующим свойством. Именно эта особенность обращения наиболее интересна для наблюдений и исследований употребления обращений в устной деловой речи.

Ещё один термин, важный для нашей темы, — «*кросскультурная коммуникация*», которая рассматривается как «эффективное общение» с людьми другой культуры, языка или этнической принадлежности. Её ключевая задача — это выявление и ослабление пагубных эффектов шума, этого « главного источника органичений в коммуникации» в системе, образованной многими культурами[4].

Первое, на чем бы мы хотели остановиться в нашей статье, выбор формы обращения *Ты* и *Вы* в русском и китайском деловом общении. Обращение на «*Вы*» показывает не только культуру общения, но и служит инструментом для поддержания служебной дистанции власти. Надо заметить, что дистанция между начальником и подчинённым в китайской и русской культурах имеет большое значение. И в той и в другой культурах эта дистанция достаточно большая[5].

С точки зрения Н. И. Формановской, в деловом общении руководителя и подчинённого большие трудности при употреблении обращения *Ты/Вы* форм испытывают носители тех языков, в которых отсутствуют соответствующие формы. В китайском языке есть *Ты*/*Вы* формы, но условия употребления этих форм разные. В Китае обращение «Вы» («нин») употребляется намного реже, чем в европейских языках, преимущественно по отношению к пожилым или малознакомым людям. В основном, при разговоре используется «ни » (что, обычно, переводится как «ты», однако по своим функциям оно не является полным аналогом соответствующего русского или, например, французского личного местоимения)[6]. В китайской культуре руководитель обычно обращается к подчинённым на Ты (Вы, используется тогда, когда подчинённый старше по возрасту или в напряжённой ситуации, то есть руководитель намекает подчинённому на увольнение). Подчинённый в Китае обращается к руководителю на *Вы*, что объясняется дистанцией власти и степенью авторитета руководителя.

В русском языке, по мнению И. Н. Кузнецова, если в организации отношения между коллегами доброжелательные или дружеские, то и обращение друг другу на «ты» является нормой. А «Вы» возникает при напряжённых или формальных отношениях. Если руководитель обращается к одним подчинённым на «ты», а к другим на «Вы», то возникает впечатление, что среди подчинённых у него есть приближённые. Или своим «ты» он показывает меньшее значение для него одних подчинённых, а уважительным «Вы» другим подчёркивает их большее значение для дела. В обоих случаях последствия такого отношения к работникам отрицательны. Однако если руководитель с самого начала обращается ко всем подчинённым на «ты», то это говорит о его пренебрежении служебным этикетом и ведёт к панибратству[7].

Следует отметить, что в китайском деловом общении не принято обращаться к подчинённым по имени ни в официальной, ни в неофициальной ситуациях. Так, если руководитель старше или равен подчинённому по возрасту, тогда он обращается к подчинённому по Фамилии + *Сяо* в препозиции — дословно «маленький», например: *Сяо Ван.* А если руководитель моложе подчинённых, тогда он обращается к подчинённым, добавляя к фамилии *Лао* — дословно «старший», например, *Лао Ван.* По имени к китайцу обращаются обычно только близкие друзья или родственники: например к *Ван Хун* обращаются просто как *Хун*. В русской же культуре возможно руководитель может обращаться к подчинённым по имени или по имени и отчеству[8].

Возраст собеседника также имеет существенное значение при выборе формы общения и этикетных фраз. Ты-общение по отношению к старшему по возрасту человеку в России есть грубейшее нарушение правил речевого этикета. А в китайском языке, если знакомство становится более близким, возможно изменение Вы-общения на ты-общение, это не считается утратой особой почтительности к адресату, установлению нежелательной фамильярности.

Рассмотрим две ситуации кросскультурного делового общения между руководителем и подчинённым. Первая ситуация: Директор Чень — китаец, 45 лет, замдиректора — русская, Саша, ей 35 лет.

*Саша: — **Господин Чень, Вас** с праздниками.* (С Новым Годом и с Рождеством).

*Чень: — Спасибо, и **тебя** тоже.*

*Саша: — **Господин Чень**, я по поводу кассы, мы же ещё третью кассу нашли, в офисе была третья касса вместе с кассой...этого... Золотой Залив, Юго-запад, бывший, там нашли третью кассу, которая раньше стояла в Пулково, в Пулково 3.*

Вторая ситуация: тот же руководитель-китаец и офис-менеджер — Света, русская, ей 23 года.

*Света: — **Здравствуйте**. (С испугом)*

*Чень: — **Света**, пока я ещё помню, **давай ты** с завтрашнего дня (**сиди, сиди**) набор официантов.*

Света: — Заново, да?

Чень: — Русских.

Света: — Русских?

Чень: — Русских, местных или приезжающих, кого угодно.

Света: — На собеседование к ***Вам****?*

Чень: — Да, собеседование и можно даже прямо Юле отправить тоже можно. (Юля — администратор китайского ресторана Гон Конга).

Итак, мы видим, что китайский руководитель обращается к подчинённому на *Ты* по имени, а подчинённый к руководителю — на *Вы* с использованием обращения *Господин Чень* (господин + Фамилия). Таким образом, наблюдается взаимовлияние культур.

Не следует обращаться к китайцу только по фамилии, например *Чень*. С фамилией обязательно должны использоваться связующие слова, к которым можно отнести должность (директор, председатель) или конвенциональную формулу социального обращения (господин). В Китае самое распространённое обращение в деловой сфере — нейтральное *господин / госпожа*.

В России обращение «господин» переживает второе рождение. Оно все активнее входит в деловое общение. Употребляя его, нужно помнить следующее. В форме единственного числа обращение «*господин*» не употребляется самостоятельно, но только с фамилией, званием или должностью. Однако в русском языке обращение *господин Иванов* является очень официальным и используется чаще во время международных деловых переговоров. Общепринято обращение к начальнику в русском деловом общении на *Вы* по имени отчеству.

Что касается обращения китайского начальника к русским подчинённым на *Ты* по имени (например, *Света*), то здесь мы видим корреляцию русской и китайской культур. Русские обращения *Света — Светлана Ивановна* являются, как нам кажется, аналогом китайских обращений « маленький» + Фамилия (к подчинённому младшему по возрасту) и «старший» + Фамилия (к подчинённому старшему по возрасту). Китайский руководитель не случайно выбирает аналог этим обращениям в русском языке — обращение по имени или по имени-отчеству.

Итак, можно констатировать, что в русско-китайском деловом общении происходит, с одной стороны, процесс взаимоприспособления норм делового общения и поиск аналогов обращения в языке партнера, с другой стороны, в условиях кросскультурного общения выбираются те формы обращения, которые приводят к усилению влияния параметра дистанции власти, характерного как для китайской, так и для русской деловой культур.

В заключение отметим, что знание особенностей употребления обращения в сфере делового общения должно непременно способствовать развитию кросскультурных контактов между Россией и Китаем.

Примечания

1 *Карасик В. И.* Язык социального статуса. М., 2002. С. 5.
2 Там же. С. 203.
3 *Формановская Н. И.* Употребление русского речевого этикета. М., 2002. С. 63.
4 *Холден Н. Дж.* Кросскультурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента: Учеб. пособие / Пер. с англ.; под ред. проф. Б. Л. Ерёмина. М., 2005. С. 362.
5 *Кузнецов И. Н.* Деловой этикет от «А» до «Я». М., 2006. С. 247.
6 *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет. М., 2008. С. 79.
7 *Кузнецов И. Н.* Указ. соч. С. 247.
8 *Романова Н. П.* Деловой этикет на Востоке. Настольная книга бизнесмена: Учебн. пос. М., 2005. С. 100–101.

Шишков Максим Сергеевич
Санкт-Петербургский государственный университет

ПОНЯТИЕ «РУССКАЯ ДУХОВНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Говоря об идее «русской духовности», необходимо вспомнить, когда появилось это понятие, а также то, что послужило толчком к рассмотрению этой темы.

О проблеме русской духовности начали говорить философы начала XX века: прежде всего, конечно, представители русской религиозной философской мыли — И. А. Ильин, Н. А. Бердяев, С. Л. Франк, Н. О. Лосский и другие. Как отмечают исследователи русской философии, «тема русской духовности увязывается с идеей возрождения общества после крушения всех кумиров, которыми была соблазнена душа русского интеллигента XIX в.»[1] Стоит заметить, что духовность в этом контексте заменяет церковность. Б. А. Успенский пишет, что «русская интеллигенция в период своего формирования отказывается быть православной... но при этом продолжает быть духовной»[2].

Можно заметить, что лейтмотивом философских концепций русской духовности является попытка выявить и сохранить национальную «русскую» идею, сохранить самоидентичность.

Подобные процессы вызвали возрождение данного понятия в конце XX века, когда русская культура вновь оказалась перед свободным выбором: следовать за «бездуховным» Западом или вернуться к «русской идее», возродить русскую духовность.

Однако, вернувшись в употребление, понятие русской духовности не получило осмысления. Оно понимается по-разному. Рассмотрим примеры, представленные в основном и газетном подкорпусах Национального корпуса русского языка[3].

В современной публицистике понятие «русская духовность» употребляется в том смысле, который ему придавали русские мыслители начала XX века, когда речь идет о философских проблемах или о самих философах. Однако более частотно употребление в других значениях.

© Шишков М. С., 2012

Так, нередко русская духовность ставится в один ряд с **русской культурой**. Сама она несколько секуляризуется. Культура при этом может быть как религиозной («*К конференции были приурочены дни православной культуры на Готланде, организованные приходом Русской православной церкви в Осло. Их программа включала выставку икон, лекции* ***о русской духовности****, концерты церковной музыки и ежедневно совершаемые православные богослужения на церковнославянском и норвежском языках*»[4]), так и нерелигиозной («*Целую неделю продлятся Дни* ***русской духовности*** *и культуры„Сияние России“. Поклонники изящной словесности могут встретиться с Владимиром Крупиным, прозаиком Николаем Коняевым, <...> В рамках фестиваля пройдут творческие вечера известных артистов кино — Николая Бурляева, Александра Михайлова...*»[5], «*В Молдавии начнутся Дни* ***русской литературы и духовности****. В них примут участие литераторы, преподаватели словесности Молдавии и России*»[6]).

Иногда русская духовность становится лишь одной из философских систем, приобретает отрицательную коннотацию за счет выделения компонента ‘бездействие’, например: «*С таким раздраем в душе трудно построить хорошую дорогу, сшить хороший костюм... Для этого ведь надо отвлечься от этой нашей* ***русской „духовности“****, наконец, заняться просто делом*»[7]. Здесь же она приравнивается к поискам смысла жизни: «*А что же такое русская духовность? — Говоря простыми словами,* ***русская духовность*** *— это вечный вопрос о смысле жизни, вот и все*»[8].

Интересен тот факт, что под русской духовностью начинает пониматься **русский менталитет**, особенности национального характера: «*В* ***русской духовности*** *есть желание пострадать — в песне, в литературе*»[9].

Особое место занимает сугубо **религиозное представление**. Здесь русская духовность сопоставляется с разными явлениями:

– церковность (в отличие от философов начала XX века), Православие: «*А если ставить вопрос шире, то* ***русская духовность*** *обогатилась или утратила нечто в результате этой встречи?* (О влиянии трудов И. Арндта на святителя Тихона. — *М. Ш.*)»[10];

– святость: «*Тем более Валаам — признанный источник* ***русской духовности****, святости*»[11];

– нравственность: «*Его творения* (Л. Карсавина — *М. Ш.*) *были наполнены рассуждениями о русской духовности, о нравственных корнях и коллизиях человеческого существования*»[12].

Но в сочетании с такими понятиями русская духовность встречается по большей части в текстах религиозного дискурса.

Особую группу контекстов составляют примеры разрушения русской духовности, противопоставления Западу. В этом отношении важно отметить, что существуют две позиции. С одной стороны, это позиция защитников русской духовности: «*За такие же доллары, а то и больше, „работают“ всероссийские пошляки Нагиев и Малахов. <...> Стратегические расчеты разрушителей* ***русской культуры и духовности*** *не всегда срабатывают, особенно в последнее время. До нравственного сознания простого народа начинает доходить, что идет насильственное размывание добра и зла, прекрасного и безобразного*»[13]. Из-за связи с национальной идеей русская духовность пугает и даже представляется шовинизмом: «*Нынче слова „русская идея“, „русский вопрос“,* ***„русская духовность“*** *стали редко употребляться, а многих они даже пугают*»[14]; «*Он* (Режиссер. — *М. Ш.*) *словно говорит нам: вот она, горькая правда жизни — в отличие от всех этих сказок о загадочной русской душе, пресловутой русской духовности*»[15], «*В воскресном „Зеркале“ (РТР) он* (К. Боровой. — *М. Ш.*) *не сказал, а припечатал: „Когда мы говорим о* ***русской духовности****, это — шовинизм*“«[16].

Отчего же не была принята идея «русской духовности»? Несмотря на все попытки говорить о ней, «русская духовность» оказалась чуждой современной интеллигенции. И если в начале XX века духовность заменила церковность (которая связывалась с идеей государственности), интеллигенция размышляла о религиозных основаниях жизни, то теперь эта тема оказалась вне сферы интереса: в 80-х годах «... были уверены, что десятки тысяч людей интересуются русской религиозной философией, русской духовностью. Рассчитывали на запросы интеллигенции. Но время показало, где ее запросы. Верх интеллектуальной прозы для нашей массовой интеллигенции — Акунин да Пелевин»[17].

Таким образом, в современном употреблении «русская духовность» очень сильно расширяет сферу значений и часто соотносится с культурой и национальным характером. Религиозная составляющая уходит на второй план или проявляется в несвойственных первоначальным философским концепциям смыслах.

Примечания

1 *Изместьева Н. Н.* Русская духовность как социально-философская проблема: Автореф. дис.... канд. филос. наук. Пермь, 2005. С. 4.

2 *Успенский Б. А.* Русская интеллигенция как специфический феномен русской культуры // Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология: Матер. междунар. конф. Неаполь, май 1997 / Сост. Б. А. Успенский. Вып. 2. М., 1999. С. 17.

3 Национальный корпус русского языка: www.ruscorpora.ru.

4 *Королев А.* Диалог христиан на острове Готланд // Труд-7. 2001.07.14.

5 *Комаров А.* Сияй, Россия // Труд-7. 2001.10.09.

6 РИА Новости. 2004.10.19.

7 *Гареев З.* Виктор Ерофеев: Когда-нибудь я увижу настоящую Россию // Труд-7. 2006.11.09.

8 Там же.

9 *Новикова С.* Александр Леньков: В хорошем театре моль не летает // Труд-7. 2003.05.17.

10 Два труда об истинном христианстве // Журнал Московской патриархии. 2004.02.23.

11 *Коновалов В., Сердюков М.* Свет Патриарха. Беседы на переломе тысячелетий // Комсомольская правда. 2002.12.24.

12 *Шевцов Н.* 130 лет назад мир впервые посмотрел мультфильм // Труд-7. 2007.07.20.

13 *Балачан В.* Взгляд удава // Советская Россия. 2003.05.15.

14 *Анохин П.* Ответ по-русски // Труд-7. 2003.09.16.

15 *Павлючик Л.* Правда без любви — ложь // Труд-7. 2005.02.16.

16 Чем вас обрадовал и чем огорчил телеэкран на минувшей неделе? // Труд-7. 2000.11.23.

17 *Коновалов В.* Возвращение блудных детей // Труд-7. 2004.09.16.

Юй Фэнин
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

УСТОЙЧИВЫЕ АНТРОПОМОРФНЫЕ СРАВНЕНИЯ, ОПИСЫВАЮЩИЕ ЛИЦО И ВОЛОСЫ ЧЕЛОВЕКА, В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КАРТИНАХ МИРА

Фразеология продолжает оставаться объектом многочисленных разноаспектных исследований. В последнее время усилился интерес к её рассмотрению с точки зрения лингвокультурологии с целью постижения языковой картины мира[1].

Целью нашей работы является анализ компаративных фразеологических единиц русского языка[2], описывающих *лицо* и *волосы* человека (на фоне китайского), что поможет наиболее цельно представить описание предлагаемого фрагмента языковой картины мира[3]. В китайском языке это такие единицы, как: *лицо* круглое как свиная почка; длинное как рожок; умное как у учёного; *волосы* чёрные как асфальт; жёсткие как свиная щетина; мягкие как рисовая солома и т. д. А для русских: *лицо* красное как помидор; круглое как блин; морщинистое как печёное яблоко; *волосы* светлые как лён; жёсткие как проволока; мягкие как пух и т. п.

В ходе исследования был проведен ассоциативный эксперимент. В эксперименте приняли участие носители русского (60 человек) и китайского (60 человек) языков. В качестве респондентов использовались студенты университета (средний возраст 20–25 лет) и люди среднего возраста (45–50) с высшим образованием. Во-первых, в анкетах был задан вопрос: «На что вы бы обратили внимание, если бы описывали внешность человека?» Были получены следующие ответы: *глаза, лицо, нос, рот, волосы* и т. д. Во-вторых, мы попросили закончить выражение, предъявляя в качестве стимула следующие сочетания: *лицо как..., нос как..., волосы как...* В результате анализа анкет были выделены следующие тематические группы: устойчивые сравнения, характеризующие цвет, форму, размер лица и впечатление, производимое лицом человека.

В результате проделанного анализа мы пришли к следующим выводам.

© Юй Фэнин, 2012

Красивое лицо у русских — это *овальное, чистое, небольшое и милое*, что совпадает с представлениями китайцев о красивых лицах.

Красивым русские считают лицо *загорелое, румяное*. Это основный набор прилагательных, которые по данным эксперимента выступают для обозначения красивого цвета лица.

Китайцы все смуглые, и поэтому редкостью является белая кожа лица. Существует пословица «一白遮三丑» — буквально «одно белое лицо прикрывает три уродства». В традиционной пекинской опере большое внимание уделяется символике цвета лица[4].

Красное лицо — верность, честность. Представитель — Гуань Юй, у которого красная маска — персонаж из повестей «Троецарствия».

Чёрное лицо — порядочность, смелость. Представитель — Бао Чжэн, у которого чёрная маска — чиновник из династии Сунь.

Синее, зелёное лицо — вспыльчивость. Представитель — Доу Эрдунь, у которого синяя, зелёная маска.

Квадратное лицо в русском языке, как отмечает И. А. Стернин[5], не имеет системного оценочного компонента, но в сочетании с названиями частей тела человека приобретает неодобрительный оттенок. В составе устойчивых сравнений русского языка определение *квадратный* не используется. В китайском языке *квадратное* лицо чаще употребляется для описания лица мужчины крепкого телосложения, высокого роста и имеет положительную эстетическую оценку. В русском языковом представлении эталоном считается овальное лицо. Положительная оценка лица девушки в китайском языке содержится в сравнениях: *лицо красивое как семечка* и *красивое как полная луна.*

При описании внешности человека на волосы обращается меньше внимания, чем на лицо. Основные наборы прилагательных, характеризующих волосы в обоих языках в составе свободных словосочетаний: *длинные, короткие, жёсткие, мягкие* и т. д. В составе устойчивых сравнений русского языка: *длинные* (как у попа); *жёсткие* (как проволока); *мягкие* (как пух, как шелк).

В качестве цветов-маркеров волос у русских используется следующие цвета: блондинистые, каштановые, рыжие и т. д. Для китайцев этот набор прилагательных, описывающих цвет волос, всегда ассоциируется с иностранцами. В ментальности китайцев волосы только чёрные.

В составе устойчивых сравнений главными цветами-маркерами волос в русском языке являются **белый, рыжий, черный**. Например: *белые* (светлые, седые) как снег, как серебро, как лунь; *рыжие* как золото, как

огонь; черные как вороново крыло, как смоль, как уголь, как у цыгана/цыганки/цыганёнка.

Мы обнаружили, что не все эталоны устойчивых сравнений, характеризующие *лицо* и *волосы* человека, совпадают в русском и китайском языках. При анализе эталонов устойчивых сравнений русского и китайского языков, оказалось, что общими в русском и китайском языках являются следующие группы: «Зоонимы», «Фитонимы», «Другие нации», «Объекты природы» и «Предметы быта».

В русском языке имеется ряд эталонов устойчивых сравнений, которые не встречаются в китайском языке, и наоборот. Это связано с географическими и культурно-историческими различиями. В китайском языке волосы *мягкие, как усики кукурузы,* а в русском — волосы, *светлые как пшеница.*

Таким образом, проведённый анализ русских устойчивых фразеологических сравнений на фоне китайского языка позволяет выявить национально специфичное представление в вербализованном фрагменте языковой картины мира.

Примечания

[1] См.: *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996; *Маслова В. А.* Лингвокультурология. М., 2001; *Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е.* Лигвокультурология: Учебник. СПб., 2006.

[2] *Лебедева Л. А.* Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии. Краснодар, 1999; *Лебедева Л. А.* Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь русского языка. Краснодар, 2003; *Мокиенко В. М.* Словарь сравнений русского языка. СПб., 2003; *Огольцев В. М.* Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001.

[3] О языковой картине мира см.: *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003.

[4] Подробнее см.: «中国百姓文库» «中国俗语谚语语库» (Большой справочник культуры).

[5] *Стернин И. А., Попова З. Д.* Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2002.

Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика

Волкова Лариса Борисовна, Лужковская Марина Феликсовна
Санкт-Петербургский государственный университет

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

(презентация учебного пособия «Российско-китайский перекрёсток»)

Тезис о национально-культурной обусловленности процессов овладения языком не является новым. С учётом межкультурных различий уже созданы и создаются учебники и учебные пособия для иностранных студентов разных национальностей[1]. Новым в данном контексте может стать выявление когнитивных особенностей национального менталитета и установление их корреляции с трудностями, возникающими в процессе изучения русского языка как иностранного и методики его преподавания

В философско-психологических работах общепринятым считается выделение двух типов мировосприятия: западного и восточного, коррелирующих с доминирующими особенностями левополушарной или правополушарной активности головного мозга человека. В научной литературе отмечается особый тип рефлексии, присущий восточному мышлению, в частности китайскому: китайская модель рефлексии определяется прежде всего тем особым мировидением, которое рассматривает мир как самодостаточную, саморегулирующуюся динамичную систему с имманентно присущим ей порядком.

Велика также роль китайского языка, в частности иероглифического способа письма, в процессах восприятия и осознания мира, способах анализа информации и оперирования ею. Иероглифы в некотором смысле защищают Китай от вторжения чужой культуры и навязывания зарубежных традиций. Активно взаимодействуя с другими языками, китайский язык тем не менее строго хранит свою идентичность. Кроме того, в отличие от западных языков, в которых письменная речь жестко связана с устной речью, китайская письменность, имея зрительную природу, развивалась обособленно от устной речи[2].

Важное значение для понимания китайского образа мышления и образования имеет рассмотрение ключевых понятий интеллектуальной по-

© Волкова Л. Б., Лужковская М. Ф., 2012

знавательной деятельности (изучения (сюэ), рефлексии (сы), предвидения, реализации (чжи)), сформированных под влиянием конфуцианства и сохраняющих ценность в настоящее время. Изучение рассматривается как усвоение традиции, осведомленность о ней: «Я передаю, но не создаю; я верю в древность и люблю её» (Конфуций). Рефлексия может быть только по поводу усвоения традиций и применения ее в настоящей жизни, а предвидение и реализация означают мудрость, позволяющую следовать традиции. Как отмечает М. Т. Степанянц, три термина познавательной деятельности предполагают ориентацию не на познание ранее неизвестного, а на приверженность сложившейся системе. «Тот, кто повторяет старое, узнает новое»; «Слушаю многое, выбираю лучшее и следую ему; наблюдаю многое и держу в памяти — это есть (способ) постижения знаний», — учил Конфуций. И если в западной науке сомнение является неизбежным спутником ученого, то в конфуцианском учении — «мудрый не испытывает сомнения»[3].

Выделенные четыре ключевые культурологические особенности китайского образа мышления:1) ориентация на традицию, 2) стремление к устойчивости, стабильности, 3) уклонение от сомнений, 4) значимость повторений и запоминаний, проявляются тем или иным образом в процессе речевой деятельности китайских студентов при изучении русского языка.

В экспериментах, проведенных нами ранее, были выявлены когнитивные параметры, характеризующие восточный (правополушарный) способ обработки информации, восприятия и порождения текста: синтетизм, конкретность, образность[4]. Данные параметры помогают понять некоторые особенности продуктивной речевой деятельности китайских студентов, в частности, объясняют трудности, с которыми сталкиваются студенты при создании самостоятельных устных и письменных монологических текстов, при различного рода трансформациях текста, его компрессии, поиске и выделении разноплановой информации.

Совокупность рассмотренных причин привела к необходимости создания учебного пособия, ориентированного на китайских студентов; т.е. такого пособия, которое, с одной стороны, учитывало бы национально-культурную специфику, и, с другой стороны, облегчало бы вхождение студентов в русское языковое и культурное пространство.

Ведущим принципом, определившим структуру пособия, явилась идея сопоставления или соотнесения китайской и российской действительности. Введение в пособие текстового материала, описывающего на русском языке китайский образ жизни (в широком смысле), китайские

реалии, с одной стороны, повышает мотивацию студентов, с другой стороны, обеспечивает связь между иноязычным текстом и прошлым опытом учащихся, их фоновыми знаниями. Ряд исследований американских лингвистов, посвященных развитию навыков чтения и интерпретации текстов на английском языке, показал значение фоновых знаний в овладении иностранцами английским языком. Семантическая и синтаксическая сложность текста оказывала меньшее влияние на понимание и воспроизведение текста, чем культурная составляющая[5]. В это же время в американской лингвистике и методике преподавания английского как иностранного были сформулированы принципы обучения, ориентированные на учет прошлого опыта учащихся, их фоновых знаний, которые могут иметь существенные отличия от того, что предлагается или требуется знать в учебных сиитуациях. Таким образом, идея включения сопоставительного материала отчасти созвучна принципам, выдвинутым в зарубежной методике.

Для реализация нашей идеи, т.е. для создания так называемого «вербального корпуса фоновых знаний», необходимо было, во-первых, отобрать темы, актуальные как для России, так и для Китая, во-вторых, выбрать достоверные источники информации и, в — третьих, найти конкретный фактический материал, адекватный в содержательном и языковом плане поставленным задачам.

Что касается тем, то мы исходили из их популярности, современности и социальной значимости. Это, в первую очередь, проблемы экологии, демографии, коррупции, образования, гендерный вопрос, т.е. проблемы, актуальные не только для России и Китая, но представляющие интерес для мира в целом. Во-вторых, это социокультурные и бытовые проблемы, связанные с каждодневной жизнью людей: свободное время и досуг, путешествия и туризм, особенности национальной кухни, спорт и азартные игры. Второй блок тем в большей степени имеет национальный акцент, так как затрагивает вопросы, с которыми человек лично, непосредственно сталкивается в своей повседневной жизни. Источником отбора материала служила современная публицистика (газеты, журналы, интернет-сайты). Если при выборе текстов, освещающих вопросы российской действительности, мы пользовались российскими источниками, то поиск информации о Китае осуществлялся нами как по российским изданиям, так и по русскоязычным китайским сайтам.

Как уже отмечалось выше, в соответствии с выделенными темами (или проблемами) отбирался конкретный фактический материал, т. е. тек-

сты. Основными требованиями, предъявляемыми к тексту, были: 1) актуальность рассматриваемой проблемы, 2) композиционная прозрачность, 3) структурная ясность, 4) логическая завершённость, 5) фактологичность. Так как тексты с точки зрения стиля являлись публицистическими (т. е. допускали экспрессивно-эмоциональные формы выражения как лексического, так и грамматического характера), то в некоторых случаях наиболее сложные выражения, иногда носящие метафорический характер, адаптировались, то есть заменялись на более простые и понятные выражения. Следует подчеркнуть, что главная цель текстов, посвящённых китайской действительности, заключалась в том, чтобы предоставить студентам материал для размышлений, обсуждений, т.е. стимулировать речемыслительную деятельность.

Как показывает опыт работы, в процессах развития продуктивных речевых навыков и умений классическая модель стимулирования говорения (ситуации типа: «у нас эти проблемы решаются таким образом, расскажите, какие пути решения этих проблем существуют в вашей стране?») очень часто оказывается не эффективной в китайской аудитории, так как предлагаемый страноведческий материал, более того на иностранном (русском) языке, слишком далеко отстоит от собственного опыта и, как отмечалось выше, воспринимается не как дискуссионный стимул, а как знание, которое подлежит усвоению. Расширение классической модели за счёт введения промежуточного звена: «у нас эти проблемы решаются таким образом, ***и мы думаем (или у нас пишут, мы читали, что у вас их решают так***), как вы думаете, это правильно (или это действительно так)?» оказывается действенным.

В рамках одной темы учебный материал организован традиционно: предтекстовые задания — притекстовые — послетекстовые задания. Предтекстовые задания содержат, главным образом, лексику, необходимую для чтения и понимания текстов, и комментарии; притекстовые — целевую установку для чтения текста; послетекстовые задания делятся на два типа: 1) лексико-грамматические, задача которых повторить, закрепить грамматические модели или обратить внимание на языковой аспект текста, и 2) коммуникативно-речевые, назначение которых состоит в том, чтобы активизировать речевую деятельность. Важными и достаточно эффективными, на наш взгляд, являются два блока: 1) раздел «Ваше мнение, точка зрения, взгляд», предваряющий введение текстового материала, актуализирующий фоновые знания, и 2) заключительный раздел «Афоризмы, высказывания, пословицы», в котором предлагается обсудить высказывания

известных людей, а также дополнить список китайским высказыванием или пословицей. В данном случае мы опираемся на известную китайскую пословицу (画龙点睛) — «вносить решающий штрих; меткое дополнение», означающую, что человек может сделать своё выступление, речь или текст запоминающимся и выдающимся, выделив всего лишь несколько ключевых слов или выражений. Таким образом, заканчивая обсуждение темы, можно предложить студентам вспомнить такое яркое выражение.

В заключение отметим, что пособие ориентировано на студентов, обучающихся в вузах России и готовящихся к сдаче Второго и Третьего уровня ТРКИ.

Примечания

1 См., напр.: *Хино Т. и др.* Контакт: Учеб. пос. по аудированию для начинающих. СПб., 2005; *Вальтер Х. и др.* Русская фразеология для немцев. СПб., 2005; *Всеволодова М. В., Ким Тэ Чжин*. Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка). М., 2008.

2 *Виногродский Б. Б., Сизов В. С.* Менеджмент в китайской традиции: Учеб. пос. М., 2007.

3 *Степанянц М. Т.* Типы философствования // История философии. Запад — Россия — Восток. Кн. 1. М., 1995.

4 *Волкова Л. Б.* Межкультурная интерференция в процессе изучения иностранного языка: коммуникативный и когнитивный аспеты // Мир русского слова. 2006. № 2. С. 74–77.

5 *Johnson P.* Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text // TESOL Quarterly. Washington, 1981. Vol. 15. N 2. P. 169–181; *Carrell P. L.* Three components of background knowledge in reading comprehension // Language Learning. 1983. Vol. 33. N 2. P. 183–207.

Дин Янань, Пономарёва Зинаида Николаевна
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ МОНОКУЛЬТУРНОЙ ЗАМКНУТОСТИ

Китайская диаспора в Санкт-Петербурге стала формироваться с 60-х годов из студентов и аспирантов, для которых русский язык был, в основном, *средством получения образования, специальности* для работы на родине. Позднее, когда в России появились китайцы — трудовые мигранты, русский язык стал *средством общения*, минимально необходимым для их выживания в России и успешности бизнеса. В настоящее время в Москве, согласно статистике посольства КНР, проживает не менее тридцати тысяч китайцев (и столько же, предположительно, незарегистрированных гастарбайтеров). Сколько в настоящее время китайцев в Санкт-Петербурге — статистика умалчивает, однако их также большое количество. Нужно подчеркнуть, что это представители совершенно разных социальных страт — причем как у себя на родине, так и в российском обществе. Фактически, китайцы образуют много разных диаспор: одни группируются при консульстве, научных и культурных центрах, другие — на рынках. И между собой они не общаются.

Значительную группу составляют учащиеся различных учебных заведений, приехавшие с разными целями и на разный срок: *действительно* учиться и получить высшее образование для работы на родине, либо учиться для прикрытия мелкого бизнеса, которому и уделяется основное время и внимание и который нередко продолжается и после окончания официального срока учёбы. Следующий контингент — это мелкие предприниматели и работники в сфере торговли, общественного питания и медицины. И, наконец, это служащие и рабочие на предприятиях, в строительстве, на производстве, в государственном или частном бизнесе на основе совместных российско-китайских программ. Каждая «группа» имеет свои предпочтения, что не может не отражаться на отношении к изучению русского языка и культуры.

Различия между китайской и русской культурами настолько велики, что это является первопричиной затруднения коммуникации между

© Дин Янань, Пономарёва З. Н., 2012

русскими и китайцами даже при наличии у них единого (русского) языка общения. Если же этого единого языка нет — коммуникация в принципе отсутствует, т. е. фактически значительная часть китайцев никогда не общается с русскими. Это серьёзная проблема, поскольку таким образом не только не происходит межкультурной коммуникации, но и вообще разрушаются основы и перспективы долгосрочного взаимодействия государств и культур. Однако даже при наличии у китайцев каких-то знаний о русском языке и определенных навыков им владения в ограниченном количестве ситуаций, трудно считать общение эффективным.

Признано, что представителям разных культур необходимо изучать чужой язык в следующем культуроцентрическом алгоритме: восприняв факт культуры, отраженный в языке, осознать его место в чужой культуре, сопоставить с фактами родной культуры, включить в систему своих знаний о языке и культуре и действовать соответственно новым знаниям. Однако эта модель не «работает» в обучении китайцев, поскольку у них отсутствует в целом представление о значимости подобных лингво-, социокультурных знаний. Вероятно, необходимо параллельно с курсом русского языка вводить *на китайском языке* краткий пропедевтический курс основ русской культуры в современной коммуникации, чтобы избежать дискомфорта и даже конфликтов в общении, а также вообще отказа от русско-китайского общения. Значимость как вербальных, так и невербальных различий в средствах коммуникации очень велика: например, китайцу стоит знать, что человек, избегающий встречаться глазами с собеседником, представляется русскому лживым и неискренним. В то время как китаец, в принципе, избегает смотреть прямо в глаза собеседнику. «Прямо смотрят в глаза только враги в смертельном бою», — говорит пословица.

Кроме того, исходя из современных реалий и демографического состава, рода занятий и длительности пребывания китайцев в России, необходимо варьировать установки, которые лежат в основе обучения русскому языку и культуре. Так, работающему, и особенно имеющему семью, китайцу трудно выделить время для регулярных занятий РКИ. Индивидуальные особенности потенциального учащегося, общий уровень его развития и индивидуальные потребности в общении на русском диктуют необходимость максимальной индивидуализации занятий и программ обучения. Необходимо учесть, что многие китайцы имеют детей, уже адаптированных в русскую среду, — отсюда встаёт серьёзный вопрос о проблемах двуязычия детей и их межкультурном конфликте с родителями. Таким образом, русский язык приобретает новый статус в современных условиях: это важнейшее *средство преодоления монокультурной замкнутости* китайцев в России.

Ерофеева Инна Николаевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Мацко Ирина Викторовна
Казахстанский государственный национальный университет

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа студентов (далее — СРС) — это процесс активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний, умений и навыков путём собственных усилий без непосредственного участия преподавателей. Самостоятельная работа должна быть конкретной по своей предметной направленности и сопровождаться эффективным контролем и оценкой ее результатов. Однако организация самостоятельной работы, планирование, формы и методы выполнения, система контроля являются одной из наименее исследованных проблем в практике вузовского образования, особенно применительно к практике преподавания РКИ. Эффективность учебного процесса зависит от многих факторов, в том числе и от правильного распределения учебного материала, немаловажную роль в этом может играть планирование самостоятельной работы студентов. К наиболее актуальным вопросам организации СРС можно отнести: 1) определение объёмов времени на СРС; 2) процентное соотношение заданий по видам речевой деятельности внутри СРС; 3) определение видов заданий, которые могут быть предложены студентам для самостоятельного выполнения; 4) обеспеченность учебным и дидактическим материалом; 5) определение содержания СРС РКИ; 6) определение целей СРС.

Если в практике вузовской подготовки на долю самостоятельной работы студента в среднем отводится половина запланированного учебного времени, то специфика преподавания РКИ диктует необходимость большую часть учебного времени выделить на аудиторную работу, так как возможность для студентов самостоятельно приобрести необходимые навыки представляется весьма сомнительной. Особенно трудно самостоятельно, без постоянного контроля изучать иностранный язык на на-

© Ерофеева И. Н., Мацко И. В., 2012

чальном этапе. Неправильно сформированный навык — причина устоявшихся ошибок.

Задания по СРС входят составной частью в общую систему обучения языку и подчиняются общей цели, однако специфика РКИ определяет то положение, что основная доля самостоятельной работы приходится на задания, тренирующие, закрепляющие уже полученные знания и навыки, а в меньшей степени — на задания, при выполнении которых возможно самостоятельное получение студентом новых знаний.

Для самостоятельной работы целесообразно предлагать задания на закрепление развитие навыков и умений, которые учащиеся приобрели во время работы с преподавателем. Учитывая специфику РКИ, необходимо заметить, что уменьшение доли аудиторных часов на начальном этапе обучения в пользу самостоятельной работы не представляется целесообразным т. к. обучение иностранному языку на данном этапе предполагает наиболее активное взаимодействие преподавателя и студента при обучении произношению, грамматике и т. д.

При планировании заданий для самостоятельной работы преподаватель учитывает тип, количество и последовательность презентации заданий, ориентируясь на уровень подготовленности студентов. Задания для самостоятельной работы студента определяются преподавателем с учётом специфики изучаемой дисциплины (РКИ) и индивидуальных способностей студента. Так, нам представляется, что на начальном этапе (вводно-фонетический курс) использование заданий для самостоятельной работы возможно в значительно меньшей степени, чем, например, на этапе активного усвоения новой лексики и развития умений устной речи. Даже тренировку изученного целесообразнее проводить под руководством преподавателя, так как студенты в достаточной степени ещё не умеют распознавать и произносить не только слова, но и даже отдельные звуки.

В зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами СРС можно подразделить на следующие виды:

– самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий;

– внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебно-тренировочного и творческого характера.

Организация самостоятельной работы студента во время аудиторных занятий — обычная практика для преподавателя РКИ. Сюда можно отнести самостоятельное выполнение разного рода языковых упражнений, направленных на выработку навыков грамматического оформления вы-

сказываний на русском языке, а также на развитие умений говорения, письма, чтения. Широко используются преподавателем творческие задания: составление словосочетаний, предложений, мини-рассказа с опорой на слова, словосочетания и фразы, рассказ по картинке, изложения, разного рода описания и т. п. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов обычно включает чтение, письмо и аудирование. К чтению и письму относятся: выполнение тренировочных упражнений, самостоятельное чтение текста, перевод, ответы на вопросы. К творческим заданиям можно отнести такие упражнения как: восстановление текста или диалога, составления рассказа по ситуативным рисункам, написание сочинений, рефератов, конспектов.

Как показывает практика, хорошие результаты даёт ведение студентами дневника. Преподаватель определяет конструкции, которые необходимо использовать в записях, речевые модели, с помощью которых студент описывает происходящие события. Это позволяет студенту каждый день повторять всё, что он уже может использовать в наиболее типичных ситуациях: изученный лексико-грамматический материал, речевые модели, а также моделировать актуальные жизненные ситуации. Совсем не обязательно, чтобы описанное в дневнике соответствовало действительным событиям, произошедшим со студентом. Это могут быть вымышленные герои и вымышленные ситуации. Чем богаче фантазия студента, тем разнообразнее и интереснее получаются записи. Это позволяет многократно повторять знакомые и новые языковые конструкции, стимулирует студента работать со словарём. Важно и то, что данная работа в значительной степени содержит элементы творчества. Следует отметить, что это также позволяет преподавателю ежедневно отслеживать степень усвоения пройденного материала и уровень «натренированности» навыков. Комплекс заданий нацелен на выработку конкретного умения в определённом виде речевой деятельности на определённом языковом материале. Поэтому каждое задание для самостоятельной работы студента является частью системы цикла занятий. Очень важно правильно определить цель конкретного задания для самостоятельной работы, сделать задание посильным и обеспечить заинтересованность учащихся.

Конечно, в настоящее время возможно использование интерактивных пособий, которые могут использоваться студентами на данном этапе с первых дней обучения. Несмотря на то, что интерактивные учебные пособия дают возможность записать сказанное и прослушать, но оценить правильность спонтанной речи (неподготовленного высказывания) может только преподаватель при непосредственном контакте с учащимся. Студенты имеют возможность записать свой голос, прослушать запись и сравнить с предлагаемым образцом, однако практика показывает, что не всегда и не каждый обучающийся, особенно первого года обучения, способен правильно услышать и соответственно оценить правильность произнесения какого-либо звука или слова им самим. Так, например, для студентов из Китая особую трудность представляет распознавание звуков /р–л, л–н, ш–щ, з–с, с–ш/; из Кореи /б–п, з–ж, в–ф, с–з/. Это немаловажный фактор, так как при многократном неправильном произнесении будут сформированы навыки неправильного произношения, а это принесет больше вреда, чем простое незнание. Подобные навыки лучше отрабатывать под руководством преподавателя.

Современными методистами при распределении аудиторного времени на долю таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо, отводится меньше всего времени. Для самостоятельных заданий эти виды речевой деятельности наиболее важны, так как они в большей степени могут быть выполнены студентами самостоятельно.

Как правило, у студентов, изучающих русский язык, очень сильна мотивация к изучению языка, и помимо аудиторных часов они много занимаются самостоятельно. Однако в такой ситуации возникают проблемы, зачастую создающие дополнительные трудности. Так, например, практика работы с иностранными студентами показывает, что при самостоятельной работе со словарём студенты часто находят слова устаревшие, книжные, редко употребимые в настоящее время, и часто — не используемые в определенной ситуации.

Один из интересных вопросов сейчас, который стоит перед преподавателями — это подготовка диагностических тестов и ключей к ним при окончании работы над материалом урока и перед началом работы по следующей теме. Тогда студент сможет самостоятельно проверить уровень усвоенности им прошедшего материала, а также определить те «лакуны», которые необходимо заполнить, чтобы начать продуктивную работу на новом цикле уроков.

Контроль за выполнением СРС — одна из важных задач на каждом этапе обучения. Преподаватель не только отвечает за то, какое задание, кому и на какой срок даёт, но и как проводит контроль. Важно, чтобы выполнение данной работы приносило положительный результат. Задания должны усиливать интерес студента к изучению языка, а не пугать его. Преподаватель не просто контролирует выполнение задания, а сотрудни-

чает со студентом в его стремлении научиться понимать и использовать полученные знания, даёт студенту возможность почувствовать уверенность в том, что у него есть прогресс.

Таким образом, самостоятельная работа студентов представляет собой одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Под самостоятельной работой студента понимают всю совокупность самостоятельной деятельности студентов, как в учебной аудитории, так и вне её, без непосредственного участия преподавателя, но обязательно под его контролем. Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы: 1) комплексный подход к организации СРС; 2) сочетание всех уровней (типов) СРС; 3) обеспечение контроля за качеством выполнения.

Като Юри
Цукубский университет (Япония)
Колосова Татьяна Николаевна
Санкт-Петербургский государственный университет

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЯПОНСКИХ СТУДЕНТОВ: КОНЦЕПЦИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ

Необходимость создания учебника «Калинка» обусловлена весьма ограниченным количеством учебных материалов, адресованных японским студентам, изучающим русский язык на родине. Использование учебников и учебных пособий, написанных для студентов, которые живут и учатся в России (напр.: «Восток–Запад», «Первые шаги») в условиях Японии оказывается достаточно затруднительными по ряду причин. К ним относятся, в частности, значительный объем лексического и грамматического материала, использование в текстах и диалогах большого количества страноведческих реалий, наличие разговорных тем, направленных на формирование навыков общения в городском транспорте, ресторане, магазине.

Дополнительную трудность составляет расхождение в педагогических, дидактических и методических традициях преподавания иностранных языков в России и Японии, школьная и университетская система которой «строится в соответствии с существующей традицией, когда переводные и письменные метода обучения преобладают над устными и коммуникативными».[1]

Целью учебника явилось формирование у японских студентов элементарных представлений о лексической и грамматической системе русского языка, обеспечивающих навыки общения на основные социально-бытовые темы (Моя семья, Друзья, Город, Свободное время, Университет, Здоровье), а также представлений о культуре и национальных традициях, существующих в стране изучаемого языка.

Учебник состоит из двух основных частей, что согласуется с практикой японских вузов приглашать на работу носителей русского языка.

© Като Юри, Колосова Т. Н., 2012

Часть А рассчитана на русскоязычного преподавателя, и по этой причине задания данной части ориентированы в основном на формирование навыков говорения и чтения.

Часть Б представляет собой аудиокурс, предназначенный для работы в лингафонном кабинете. Его основная цель — формирование слухопроизносительных навыков, а так же навыков и умений письма и перевода. Задания данной части направлены на автоматизацию уже имеющихся у студентов знаний путем работы по грамматическим моделям и выполнения упражнений вопросно-ответной формы.

Часть В (Рабочая тетрадь студента) является приложением к частям А и Б и предназначена для самостоятельной работы учащихся. Попутно отметим, что выполнение домашней работы по второму иностранному языку редко практикуется в Японии, и по этой причине данную часть можно считать в некотором смысле новационной.

Таким образом, предоставленная в учебнике система направлена на развитие навыков и умений в 4 видах речевой деятельности — чтении, говорении, письме и аудировании.

С целью формирования у студентов дальнейшего интереса к изучению русского языка подлежащий усвоению материал был откорректирован в соответствии с особенностями обучения в японских вузах (минимальное количество программных часов, неравномерная наполняемость групп, сокращенная продолжительность урока — 1 ч. 15 мин.), а также с учетом русско-японской языковой интерференции.

Объем лексико-грамматического материала был минимизирован, ряд грамматических тем дан предельно дробно (напр., формы предложного падежа с окончаниями *–е* и *–и* даны в двух уроках). Нарушения стандартной методической модели отразились и в порядке презентации временных форм глагола (формы прошедшего времени предшествуют формам настоящего; особое внимание уделяется возможностям использования форм настоящего времени в значении будущего, так как последние отсутствуют в японском языке, и т. п.) поскольку, вслед за Н. А. Любимовой, авторы считают, что последовательность обучения языковым явлениям тесно связана с выявлением потенциального поля межъязыковой интерференции в целях построения оптимальной модели обучения и интенсификации учебного процесса[2].

Особенностью учебника «Калинка» можно считать и большое количество страноведческого материала. В этом случае использовалась система комментариев, данных в сносках на русском и японском языках, и картинки, иллюстрирующие значение имен существительных предметной семантики, при введении и/или закреплении лексики (напр.: площадь — (картинка) Дворцовая площадь — сноска; памятник — (картинка) памятник Достоевскому — сноска, и т. д.). При отборе страноведческого материала уделялось внимание наиболее типичным явлениям русской культуры, их соотнесению с фактами японской культуры, учету возрастных особенностей учащихся, а также полезности данной информации[3].

Учебник снабжен переведенным на японский язык теоретическим материалом, сопровождающим каждую грамматическую тему, игровыми и тестовыми заданиями, рядом авторских новаций, что позволяет, по мнению авторов, считать его как соответствующий сегодняшним требованиям методики и практики преподавания РКИ.

Примечания

1 *Бойко Н. Ю.* Некоторые психолого-педагогические проблемы деятельности учителя русского языка в японской школе // Русский язык в современной социокультурной ситуации: Тезисы докл. и сообщ. III Всероссийской научн.-практ. конф. РОПРЯЛ (разделы V–IX). Ч. 2.Воронеж, 2001. С. 9.

2 *Любимова Н. А.* Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2006. С. 24–25.

3 *Щукин А. Н.* К проблеме содержания обучения русскому языку как иностранному (новый подход) // Русское слово в мировой культуре; Матер. X Конгр. МАПЯЛ. Пленарное заседание; сб. докладов. Т. 2. СПб., 2009. С. 283.

Лыпкань Татьяна Витальевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ПРИ РАБОТЕ С МУЛЬТИМЕДИЙНЫМ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИМ ТРЕНАЖЕРОМ

В настоящее время информационные технологии представляют новые, более широкие возможности в процессе обучения языку, помогая оптимизировать этот процесс, о чем много говорилось преподавателями русского языка как иностранного на круглом столе «Современные технологии как средство оптимизации обучения языку» в рамках II конгресса РОПРЯЛ в Санкт-Петербурге в октябре 2010 года[1].

Известно, что обучение лексике является необходимым условием успешного овладения русским языком. Методика лексической работы различна на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Обучение лексике на продвинутом этапе обучения имеет свою специфику. На продвинутом этапе происходит расширение словаря. В связи с этим появляются такие лексические ошибки, как: смешение значений слов, неправильная сочетаемость, неправильный выбор синонима и т. д.

Начинается работа не только над нейтральной лексикой, но и книжной. Также обращается особое внимание на сочетаемость слов и систематизацию лексики.

Как работать с лексикой с помощью мультимедийного лингводидактического тренажера? Какие задания предложить учащимся, чтобы они смогли успешно усвоить лексические единицы за определенный промежуток времени?

Мультимедийный лингводидактический тренажер «Символы России», который был создан нами в качестве выпускной квалификационной работы на курсах повышения квалификации в 2009 году, адресован иностранным учащимся продвинутого этапа обучения, иностранным магистрам или стажерам. Данная тема была выбрана нами потому, что она представляется недостаточно освященной в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному продвинутого этапа обучения[2],

© Лыпкань Т. В., 2012

до сих пор она не была представлена с помощью мультимедийных средств обучения, а только с помощью традиционных средств, таких, как текст и аудио/видео-материал, между тем, данная тема является весьма сложной по лексическому наполнению и входит в учебные программы по практическому русскому языку у магистров и стажеров. Нам представляется, что с помощью мультимедийного лингводидактического тренажера можно облегчить усвоение данной разговорной темы.

Новые возможности мультимедийных средств, например, сочетание текстовой, графической и зрительной наглядности помогают повысить эффективность работы с лексикой.

С помощью лексического материла можно решить целый ряд учебных задач: отрабатывать произношения слов, словосочетаний, предложений, развивать навыки чтения, говорения, аудирования, отрабатывать грамматические навыки, конечно, пополнять словарный запас.

Лексика является ведущим компонентом речевого общения. Усвоив определенное количество слов, иностранные учащиеся способны решать коммуникативные задачи, предусмотренные стандартом третьего уровня владения русским языком.

Тренажер содержит тексты лингвострановедческого характера, которые призваны повысить мотивацию и интерес студентов к изучаемому языку. Гиперссылки делают сложные тексты официально-делового содержания более привлекательными для прочтения в иностранной аудитории. Такую сложную по содержанию разговорную тему тренажер делает более легкой для восприятия и интересной.

Лингводидактический тренажер «Символы России» ориентирован на самостоятельную работу учащихся в компьютерном классе или на домашнем компьютере, но может быть использован в качестве наглядного тренировочного материала при работе с преподавателем на интерактивной доске или экране. С тренажером можно работать как в условиях языковой среды, так и вне ее.

Цель его — познакомить учащихся с государственной символикой Российской Федерации, ввести, повторить и закрепить лексику по данной теме, развить навыки говорения в рамках данной разговорной темы.

Лингводидактический тренажер состоит из трех разделов, в каждом из которых представлен определенный лексический материал, ориентированный на лексический минимум третьего уровня общего владения русским языком как иностранным. В нем представлено 28 лексических единиц.

В их число вошли слова, связанные с описанием символики Российской Федерации: герба (двуглавый орел, геральдический щит, корона, скипетр, держава, всадник, копье, дракон), флага (прямоугольное полотнище) и цвета флага (белый, синий, красный), гимна (священная держава, любимая страна, могучая воля, великая слава, свободное отечество, братские народы, вековой союз, народная мудрость, родная земля, хранимая богом, широкий простор, грядущие года),

Основным способом презентации и семантизации лексики в данном тренажере является изобразительная наглядность (рисунки и фотографии). Зрение при работе над семантизацией новых слов способствует более прочному усвоению значения слова. Но в то же время необходимо помнить о тщательном выборе иллюстраций, так как они могут быть не однозначными.

Тренажер дает разную возможность работы над текстом: все тексты можно прочитать с гиперссылками на новые слова (в виде картинок и фотографий), можно прочитать гиперссылки на историю и трактовку каждого из символов РФ в виде простого файла в редакторе Word, наконец, все тексты можно прослушать в прочтении диктора, носителя русского языка, а гимн РФ прослушать в исполнении президентского хора РФ.

После каждого текста есть словник новых слов, которые необходимо запомнить и значения которых еще раз можно уточнить с помощью картинок и фотографий. Эти словники позволяют учащимся самостоятельно работать с изученным языковым материалом, повторять пройденный материал. Таким образом, активный словарь учащегося пополняется в каждом разделе тренажера.

После каждого текста также используются различного рода лексические упражнения в интерактивном режиме (программа Hot Potatoes) и в презентационной форме (программа Power Point). В разделе «Герб РФ» есть упражнение на нахождение соответствий слов картинкам/фотографиям, на заполнения пропусков (с подсказками на английском языке), тест с вариантами ответа. В разделе «Флаг РФ» необходимо также заполнить пропуски в тексте. В разделе «Гимн РФ» можно прочитать краткую историю создания гимна РФ, прослушать его новую версию в исполнении президентского хора, выполнить упражнения на запоминание текста гимна, необходимо восстановить последовательность строчек текста гимна. Кроме того, есть вопросы по содержанию гимна, например, как в гимне характеризуется Россия, отечество, ее природа, уточняются значения этих прилагательных/причастий, и студенты приводят примеры антонимов

и синонимов к новым прилагательным и причастиям из текста гимна. Таким образом, активизируется словарный запас уже знакомых им слов и, в то же время, их запас пополняется новыми словами.

Интерактивные упражнения представлены заданиями, оцениваемые компьютером с однозначным ответом (подстановкой слов, выбором слов, нахождением соответствий, заполнение пропусков определенным ответом).

Далее следуют обобщающиеся повторительные упражнения на все три раздела данного тренажера. Эта часть упражнений представляет учащемуся возможность скорректировать свои знания. В данной части предлагаются игровые задания: решить кроссворд (с подсказками компьютера), найти соответствия слова (на русском и английском языках), определить значения слов по картинке, рассказать, что учащиеся узнали об истории символов РФ, о значении каждого из символов, т. е. это задания на вывод всей изученной лексики в речь. Такого рода задания делают тренажер занимательным.

Традиционные упражнения на отработку лексических трудностей утомительны и однообразны, и учащиеся неохотно выполняют их. Например, *допишите предложения по образцу, ответьте на вопросы, используя в ответе данное слово, определите значения слов, вставьте вместо точек слово, прочитайте предложения, обратите внимание на контекст и т. д.*[3] Интерактивный лингводидактический тренажер-попытка разнообразить формы тренировки лексических трудностей с использованием компьютерных технологий.

Примечания

1 *Буре Н. А.* Обучение лексике при работе с сетевым дистанционным курсом // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Матер. II Конгр. Рос. общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г.: В 2 т. Т. 1 / Под ред Е. Е. Юркова, Т. И. Поповой, И. М. Вознесенской. СПб., 2010. С. 669–672; *Быстрых М. В.* Интерактивный лингводидактический тренажер как средство закрепления фонетических навыков // Там же. С. 673–674; *Капитонова Т. И.* Оптимизация обучения русскому языку как иностранному с использованием современных компьютерных технологий // Там же. С. 675–677; *Лукьянова Л. В.* Мультимедийный вводно-фонетический курс русского языка для сербов // Там же. С. 678–681.

2 *Гончар И. А., Федотова Н. Л.* Символика РФ // Такая разная Россия: Курс по страноведению для иностранных студентов, изучающих русский язык. Книга для преподавателя. СПб., 2007. С. 30–47.

3 *Амиантова Э. И.* Русский язык как иностранный. Лексика русского языка: Сб.упражнений / Э. И. Амиантова, Г. А. Битехтина, А. Л. Горбачик и др.; под ред Э. И. Амиантовой. М., 2004. С. 51–55.

Москвитина Лариса Ивановна
Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ СМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Ориентация в русскоязычном информационном пространстве, умение извлекать информацию из печатных и различных электронных средств массовой информации для понимания современных российских политико-социальных реалий вызывают колоссальные трудности у иностранных граждан. Лексические, грамматические, стилистические особенности печатных материалов, «телевизионный» темп речи, отсутствие видеоряда при прослушивании радиопрограмм, восприятие информации на слух для многих становятся непреодолимыми препятствиями. Обучение публицистическому стилю, подсистеме языка, обслуживающей общественно-политическую, социальную сферы общения востребовано и актуально в практике преподавания РКИ и требует нашего внимания к рассмотрению *лингвометодического потенциала текстов публицистического стиля речи*.

В методике преподавания русского как иностранного при обучении языку СМИ следует опираться на жанрово-стилистический анализ и, прежде всего, формировать речевую компетенцию в официально-информативном и информативно-аналитическом стилях публицистики, начиная с фактологической основы текста.

Для описания события, ситуации, факта нам необходимо найти его структуру, которая отражала бы конкретное событие, и по возможности охватывала широкий круг сходных ситуаций. Для этого обратимся к понятию фрейма, который соответствует таким понятиям, как *схема* в когнитивной психологии[1], *ассоциативные связи*[2], *семантическое поле*. Фрейм — единица знаний, система категорий, которая организована вокруг некоторого понятия, ситуации, сопряжен со стандартными сценариями поведения, характерными для данной культурой. Фрейм при таком подходе — структура данных для представления стереотипной ситуации, соответствующая обычно частотным стереотипам, которая при ее заполнении соответствующими значениями превращается в описание конкретного факта, события или ситуации. Каждый фрейм можно рассматривать как семантическую сеть, состоящую из выделенных вершин и связей. Фреймовое представление данных достаточно универсальное и им можно широко пользоваться для структурирования информации.

© Москвитина Л. И., 2012

Такого рода речевое представление информации способствует систематизации лингвистических средств выражения той или иной ситуации в самом общем, схематичном виде, из которой следует выделять постоянные и переменные позиции и их причинно-следственные связи. Постоянным позициям уделять особое внимание на занятиях, доводя навыки их использования до автоматизма. В зависимости от уровня подготовки учащихся наполнение пропозиции может быть минимальным или максимальным.

После анализа презентируемой лексики необходимо выстроить комплекс лексико-грамматических заданий, основанных на принципах внутрилексической системности, на характере вступления в закрепленные традиционно-узуальные словосочетания, на синонимичности и антонимичности. В языковой минимум должны быть включены в основном те явления, которые поддаются классификации и выступают как системные, частотные и продуктивные. **На первом этапе** ввод лексики предлагается организовать по словообразовательным моделям, характерным для публицистического стиля. В результате мы формируем у обучаемых навыки языковой догадки, т.е. понимания семантики слова по значению его морфем, и активизируем самостоятельную деятельность обучаемого, которая создает благоприятные предпосылки и способствует быстрому запоминанию материала. **Второй этап — *лексико-грамматический:*** формирование навыков грамматического оформления высказывания начинается со словосочетаний, где отрабатывается предложно-падежная система, глагольное управление, а также возможные типичные синтагматические связи, часто в виде стандартизированных клише, чем так богат публицистический стиль речи. Трансформационные и подстановочные типы упражнений вырабатывают автоматизацию навыков построения предложений. Проделанная работа позволяет нам расширить лексический запас обучаемого, систематизировать лексику по тематическому, грамматическому, семантическому принципам. Теперь нам надо задействовать систему языка с видами речевой деятельности: аудированием, чтением, говорением и письмом**. На третьем этапе** мы должны показать функционирование новых лексических единиц и возможных словосочетаний в тексте. Дан-

ный этап можно условно разделить на два, так как лексическая единица функционирует в аудио и в печатном текстах.

Обучение умению воспринимать информацию на слух, развитие навыков аудирования как вида речевой деятельности является одной из самостоятельных задач обучения иностранному языку. Мы формируем не только зрительный, но и слуховой образ вводимой лексической единицы, а также обеспечиваем ее ситуативное использование, наделяя ее функцией в речи. Аудиовизуальные материалы отражают речевые, этические, социальные и другие поведенческие нормы страны изучаемого языка следовательно, должны быть активно использованы при обучении РКИ.

Работа с печатными текстами формирует умения чтения. В умении читать взаимодействуют три основных компоненты: зрительный образ речевой единицы, речедвигательный образ речевой единицы, значение речевой единицы. Текст выступает как средство и как цель обучения. В тексте должны функционировать все лексические единицы, отрабатываемые на уроке, широта охвата языкового материала должны быть максимальной, в сочетании с бо′льшей сложностью изложения материала (композиция, содержание). Любой текст есть каждый раз *новое* сочетание речевых единиц, использованных в новых ситуациях, имеет иное содержание и иной смысл. В текстах для чтения также имеется процент новой лексики, языковые трудности снимаются предтекстовыми заданиями, а понимание смысла текста проверяется послетекстовыми заданиями. Традиционные воспросно-ответные задания, выполняют не только контролирующую роль понимания текста, но и отрабатывают речевые умения и выводят в речь.

Таким образом, тексты публицистического стиля речи обладают большим лингвометодическим потенциалом, который должен быть использован в методике преподавания русского языка как иностранного для формирования лексических, грамматических, аудитивных, речевых навыков и умений.

Примечания

[1] *Bartlett F.* Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge, 1931.
[2] *Bower G. H.* Mental imagery and associative learning // Cognition in learning and memory / Ed. by L. W. Gregg. New York, 1972.

Московкин Леонид Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В XVIII ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

Значимость исследований по истории методики обучения русскому языку как иностранному в наше время уже не вызывает ни у кого никаких возражений. Историческое знание необходимо не только преподавателям и методистам-исследователям, но и студентам, а главное — аспирантам, которые слушают лекции по курсу «История и философия науки» и сдают соответствующий кандидатский экзамен.

В структуре учебного материала по этому курсу особое место занимают сведения о преподавании русского языка как иностранного в России XVIII века. Именно в этот период в нашей стране началось обучение русскому языку нерусских учащихся и были опубликованы первые учебники русского языка для немцев, французов, поляков, армян, греков.

Методика обучения русскому языку как иностранному в XVIII веке интересна сама по себе, но самое главное не только это. Изучая методические концепции прошлого, можно установить преемственность идей, понять, что из современных новаций действительно новое, а что — хорошо забытое старое.

Некоторые аспекты преподавания русского языка как иностранного в XVIII веке уже исследованы. Нами в соавторстве с С. В. Власовым был проведен лингвометодический анализ учебников И. Ф. Копиевича, И. К. Шарпантье, Я. М. Родде, Ф. В. Каржавина, И. А. Гейма, анонимных учебников 1730 и 1788 гг. Найден ряд интересных данных о преподавателях русского языка, об организации обучения и контроля в некоторых учебных заведениях. Вместе с тем, многое остается неизученным.

Как оказалось, наиболее трудный предмет анализа — методы обучения, методические концепции. Проблема состоит в том, что методика преподавания иностранных языков указанного периода системно не описана ни в России, ни за рубежом. Существующие исторические обзоры или глу-

© Московкин Л. В., 2012

бокие, но фрагментарные, или широкие, но поверхностные. Они не дают полного представления о состоянии методики на каком-то конкретном этапе ее развития. Вероятно, авторы этих обзоров — ученые-историки, а не методисты, так как они анализируют лишь то, что лежит на поверхности, и не знают, что может интересовать преподавателей, в частности преподавателей русского языка как иностранного. Кроме того, любая историография опирается на письменные источники, а источников в научный оборот введено мало. Особенно мало информации сохранилось о методах обучения языкам. Целостную картину в области методов обучения приходится восстанавливать по фрагментам.

Какими источниками мы располагаем?

1. Отдельные методические наставления. Сохранились всего две брошюры, посвященные описанию методов. Это «Способ учения», разработанный профессорами Московского университета, и «Наставление учителям иностранных языков» — приложение к «Уставу народным училищам в Российской империи». Это два разных текста, хотя они очень близки по своему содержанию, так как опираются на методическую концепцию Яна Амоса Коменского, который рекомендовал отталкиваться в обучении не от грамматики, а от текста.

2. Отдельные методические рекомендации в словарях, учебниках и учебных пособиях. Такие рекомендации можно найти в «Книге для чтения и размышления» Х. Г. Вольке, в «Российском Целлариусе» и «Сокращенном четыреязычном словаре» Ф. Гельтергофа.

3. Опубликованные в России учебники РКИ. Анализ учебников позволяет в основных чертах реконструировать методические концепции их авторов, хотя при отсутствии методических рекомендаций, написанных этими авторами, трудно быть уверенным в правильности этих реконструкций.

4. Учебная документация. К ней относятся уставы учебных заведений, учебные планы, расписания занятий, положения о проведении экзаменов, экзаменационные работы. Среди немногих сохранившихся учебных документов регламенты Московской и Санкт-Петербургской гимназий, составленные М. В. Ломоносовым, положение «О учреждении при Шляхетном кадетском корпусе публичных экзаменов», письменные работы учеников Санкт-Петербургской академической гимназии.

5. Мемуарная литература. Некоторые данные об организации процесса обучения языкам содержатся в автобиографических произведениях русских писателей (А. Т. Болотова, Г. Р. Державина, И. И. Дмитриева, Н. М. Карамзина, С. А. Порошина).

6. Публицистическая литература назидательного характера. Для истории методики представляют интерес несколько профессиональных и полупрофессиональных статей, опубликованных в литературных и научно-популярных журналах XVIII века. Среди них встречаются и очень серьезные работы, например, анонимная статья «О сократическом способе учения», опубликованная Н. И. Новиковым в «Прибавлениях к Московским ведомостям» (автором был, вероятно, И. Г. Шварц).

Анализ известных нам источников позволил выделить три методических направления, характерных для XVIII века, которые можно условно назвать так: 1) грамматический метод, 2) текстовый метод, 3) разговорный метод (некоторые из этих названий ранее уже встречались в научной литературе). Эта классификация мало соотносится с делением методов на переводные и прямые — все известные нам методы XVIII века были переводными. Она не соотносится и с делением методов на сознательные и интуитивные. Все эти методы были сознательные. Главным критерием их разграничения была отправная точка в обучении. Если преподаватели начинали с обучения грамматике и шли от грамматики к текстам и диалогам, то это был грамматический метод. Если начинали с чтения и анализа текста и шли от него к изучению грамматики, то это был текстовый метод. Если работа начиналась с изучения диалогов, то это был разговорный метод. В государственных учебных заведениях России при обучении русскому языку нерусских учащихся господствовал грамматический метод, в школах при храмах разных конфессий — текстовый, в частных пансионах и при домашнем обучении — разговорный.

Анализ более широкого методического контекста показывает, что эти методы характерны не только для XVIII века. Они существовали и раньше, существуют и в наше время, хотя постоянно видоизменяются. Кроме того, обнаруживаются тенденции к их сближению и взаимовлиянию.

Романова Наталья Юрьевна, Свидинская Надежда Тихоновна
Санкт-Петербургский университет технологии и дизайна

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Обязательной составной частью образовательного процесса в вузе является самостоятельная работа, которая играет существенную роль в повышении эффективности учебного процесса.

Актуальными методческими вопросами являются планирование самостоятельной работы, ее организационные формы и методы, система контроля. В практике преподавания РКИ эти вопросы остаются недостаточно разработанными.

Организация самостоятельной работы студентов (СРС) представляет собой особый аспект деятельности преподавателя, ибо требует учебно-методического обеспечения, создания лингво-ориентированных учебных материалов. При проведении самостоятельной работы необходимо прежде всего решить следующие вопросы:

1) определить цели и задачи самостоятельной работы студентов;

2) определить содержание самостоятельной работы;

3) установить процентное соотношение заданий по видам речевой деятельности.

Решение этих вопросов лежит в основе создания учебных материалов для самостоятельной работы. Подготовка учебно-методических пособий требует разработать такую систему заданий, которая учитывала бы их тип, количество, последовательность презентации с учетом уровня подготовленности студентов. Комплекс заданий должен быть нацелен на выработку конкретных навыков и умений в определенном виде речевой деятельности на определенном языковом материале, при этом каждое задание является частью системы цикла занятий.

Так, например, для успешного понимания текстов по специальности у студентов-инофонов должна быть сформирована межкультурная профессиональная компетенция в области дискурса соответствующего коммуникативного пространства. 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 выступает умение самостоятельной интерпретации дискурса специальности[1]. В Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна при обучении иностранных студентов-дизайнеров названное умение формируется в процессе 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.

© Романова Н. Ю., Свидинская Н. Т., 2012

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. Формирование умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности возможно лишь на основе особым образом организованного текстового материала как объекта самостоятельной читательской деятельности, поэтому в Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна для обязательного внеаудиторного чтения во время обучения студентов-дизайнеров на основном этапе используется специально созданное учебное пособие[2]. Специфику текстового материала, на основе которого строится обучение самостоятельной работе при чтении научной литературы по специальности, определяют его доступность, новизна и коммуникативность. Критериями доступности текста являются его языковые особенности, функционально-смысловой тип речи, жанр, предметное содержание, наличие экстралингвистических опор и его объем.

С точки зрения лингвистической доступности тексты отражают характерные языковые особенности дискурса специальности в таких пределах, которые делают возможным их чтение и понимание со стороны обучаемых. Это предполагает определенную компоновку лексико-грамма-

тического материала; которая при некотором проценте незнакомых слов, разнообразном лексическом составе каждой изучаемой темы и наличии специальных грамматических явлений, необходимых для понимания стиля научной прозы, обеспечивает требуемое соотнесение лексических единиц и грамматических структур с информацией самостоятельно читаемых иноязычных источников. Доступность предметного содержания текстов для самостоятельной работы возможна при наличии достаточного количества материала по одной и той же тематике. При этом будет иметь место смысловая синонимия, т.е. одна и та же информация будет сообщаться в новой форме, одни и те же мысли формулироваться разными языковыми средствами.

Процесс организации самостоятельной работы начинается с того, что все студенты читают одинаковые тексты, отобранные преподавателем, общие для всех студентов, изучающих дизайн. Это тексты несложные, аутентичные, но первоначально предназначенные для русских школьников, изучающих искусство. Такие тексты дают возможность сформировать смысловое поле необходимое для адекватной интерпретации, так как включают фреймы, объединяющие концепты, характерные для русского дискурса дизайна.

Тексты не должны повторять материал тех учебников и учебных пособий, которыми пользуются студенты. Это объясняется психологическими причинами: повышением интереса студентов к новой информации, даже если новизна заключается в иной подаче материала. Большинство исследователей считают, что лучше подбирать цикл текстов — определенное количество небольших текстов, которые предполагают определенную повторяемость лексики, а иногда и некоторых синтаксических конструкций. Это способствует обучению логическому изложению не только одного, отдельно взятого вопроса, но и всей проблемы в целом.

В дальнейшем студенты читают разнообразные индивидуальные тексты, специфические для каждой узкой специальности, что повышает заинтересованность студентов. Эти тексты могут быть предложены преподавателем, но лучше, чтобы студенты сами выбирали наиболее важные для себя темы. Так, например, студенты изучающие дизайн рекламы, с удовольствием читают аутентичные книги о психологии рекламной деятельности, студентам, работающим в области дизайна интерьера, необходимы не только статьи из журналов, посвященных дизайну интерьеров, но и тексты технических заданий. Таким образом удается сделать самостоятельную работу индивидуальной и личностно значимой для каждого

учащегося. Студенты сами приносят тексты, которые кажутся им наиболее интересными и актуальными для их творческой работы, иногда это тексты, рекомендованные преподавателями специальных дисциплин, которые нужны для реализации творческих проектов по специальности. Нередко интересные для себя тексты студенты находят в Интернете, так как для них это привычный источник информации.

Иногда выбор студентов кажется неожиданным. Так, студенты из Китая попросили читать очень популярные у нас сейчас книги и журнальные статьи о Фэн Шуй, так как в Китайской Народной Республике сейчас это древнее направление философии искусства считается ненаучным и запрещается его изучение в учебных заведениях, книги о нем трудно достать, тогда как в Европе оно очень модно и широко используется в дизайне интерьеров.

Тексты для самостоятельного чтения должны давать возможность интерпретации научного текста. Процедура интерпретации состоит в выдвижении и верифицировании гипотез о смысле отдельного выражения или текста в целом. Интерпретатор не придумывает произвольные толкования, а ориентируется на автора. Намерения автора и намерения интерпретатора тесно связаны между собой. Но намерения интерпретатора всегда сказываются на его восприятии речи: выводы по ходу понимания текста зависят от целей, замыслов и интересов читателя. Восприятие зависит от личности интерпретатора. Одни читатели легко принимают в качестве законных все возможные намерения автора речи, а другие воспринимают чужую речь сверхкритично и отстраненно. Так как большинство текстов, которые читаются на занятиях по специальности, учебные, студенты привыкают воспринимать все прочитанное как аксиому, они практически всегда принимают точку зрения автора. Поэтому в задания для самостоятельного чтения необходимо включать тексты, побуждающие отнестись критично к прочитанному, для того, чтобы активизировать когнитивную деятельность, собственно активизировать процесс интерпретации. Например, мы используем разные типы текста (научный, научно-популярный, публицистический) для того, чтобы у студентов была возможность оценить и интерпретировать различные языковые средства, присущие разным типам текста, отметить особенности цитирования и ссылок в первичных и вторичных научных и научно-популярных текстах.

Кроме того, дискурс дизайна часто идеологизирован, что не всегда ощущается студентами при чтении текстов по специальности и тем самым препятствует адекватной интерпретации текста.

Так как студенты часто не обращают внимания на время написания текста, мы приводим тексты, близкие по содержанию, но написанные в разные годы, чтобы показать, как время написания текста влияет на отношение авторов, например, к абстрактному искусству или «сталинской» архитектуре.

Книга для чтения на иностранном языке более привлекательна для студентов-дизайнеров, если в ней много иллюстраций, которые иногда помогают лучше понять содержание текста, иногда служат поводом для беседы по тексту.

Доступным по объему материалом для самостоятельной работы является текст в пределах 1500–2000 печатных знаков.

При организации самостоятельной внеаудиторной работы по обучению чтению литературы по специальности каждый текст сопровождается рядом упражнений, на основе которых происходит совершенствование умений чтения.

Основная доля заданий для самостоятельной работы приходится на задания, тренирующие и закрепляющие уже полученные знания. Это требует правильного определения цели каждого задания, которые должны быть посильными для учащихся и, что немаловажно, обеспечивающими заинтересованнность учащихся в выполнении каждого задания. Обучая чтению литературы по специальности на аудиторных занятиях, преподаватель русского языка показывает как можно повысить эффективность чтения, используя стратегии интерпретации дискурса, формирует мотивацию студентов. Аудиторный этап является предпосылкой для работы на внеаудиторном этапе. Если студенты видят, что трудности можно преодолеть, используя рациональные стратегии чтения, видят, что тексты, прочитанные на внеаудиторных занятиях по русскому языку помогают им на занятиях по специальности, они с удовольствием работают самостоятельно, проявляют инициативу, предлагают темы для внеаудиторного чтения, связанные с теми творческими проектами над которыми они работают. Правильно организованная самостоятельная работа по обучению чтению литературы по специальности мотивирует не только изучение русского языка, но и обучение специальности.

Предлагаемые задания должны усиливать интерес к изучению языка, что в конечном счете позволит повысить речевую активность учащихся, активизировать их творческие способности.

Обычно под самостоятелной работой студента понимают всю совокупность самостоятельной деятельности студента без непосредственного участия преподавателя, но обязательно под его контролем.

В зависмости от места проведения самостоятельной работы студента ее можно подразделить на следующие виды: самостоятельную работу во время аудиторных занятий; внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий.

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 на необходимость 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 решение 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. Одна из важных задач на каждом этапе обучения при организации самостоятельной работы — контроль за ее выполнением.

Прочитав текст, студенты обязательно заполняют карточку интегрального алгоритма чтения, фиксируя следующую информацию: наименование книги статьи ; источник и его данные; основное содержание, тема; фактографические данные; особенности излагаемого материала, то, что кажется спорным; новизна излагаемого материала и возможности использования его в работе.

Эта карточка служит для самоконтроля, но ее заполнение проверяется преподавателем на этапе аудиторного контроля, когда осуществляется проверка понимания прочитанного. Преподаватель контролирует выполнение заданий, предлагая обучаемым коммуникативно-познавательные упражнения, выполнение которых зависит от проделанной ранее самостоятельной работы. Аудиторное время в основном отводится на речевую практику студентов. В качестве средств контроля также используются вопросы, связанные с потенциальными трудностями, тестовые задания, творческие задания.

При этом преподаватель должен не просто контролировать выполнение заданий, а показать студенту, что у него есть прогресс в овладении языком. Это достигается с помощью таких оценочных суждений преподавателя, как: «Ваша скорость чтения возросла», «Вы заметили очень важные особенности, характерные именно для этого автора», «Вы нашли очень интересную статью, которая заинтересовала не только Вас, но и ваших друзей, и может быть им полезна в работе»,, «Сегодня Вы предложили очень актуальную проблему для обсуждения» и т. д.

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

[1] *Романова Н. Ю.* Совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе внеаудиторного чтения литературы по специальности «Дизайн» (основной этап). СПб., 2006.

[2] *Романова Н. Ю.* Читаем по-русски. СПб., 2004.

Румянцева Татьяна Владимировна
Санкт-Петербургский медико-социальный институт

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РАСПОЗНАВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО РОДА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Повысить эффективность обучения и вывести учебный материал в активную речевую практику можно тогда, когда в основу составления комплекса упражнений будет положен не только принцип определения рода по формальным и синтаксическим признакам, но и идея «семантичности рода», семантическая теория, семантический анализ языковых единиц.

Проанализировав категорию рода в учебных пособиях для начального этапа обучения, можно сделать вывод о том, что особое внимание уделяется формальным признакам рода, и в ряде случаев дополняют их синтаксическими признаками. С нашей точки зрения, такое представление учебного материала направлено на развитие прежде всего рецептивных видов речевой деятельности: чтения и аудирования. Поэтому мы попытались произвести описание категории рода существительных на семантической основе специально для начального этапа обучения, ориентируясь на студентов-медиков. Возможно ли оптимизировать обучение, привлекая такие приемы, которые активизируют мыслительную деятельность? Соотнесение слова с его образом, определение места образа названного объекта в той или иной семантической группе и приписывание рода этому объекту соответственно группе — метод, ранее не использовавшийся.

После создания и анализа тематических групп было выяснено, что имена существительные составляют важнейшую часть в любой из изучаемых тематических групп лексики, что в очередной раз подтвердило важность изучения данной части речи и её морфологических и семантических характеристик. Разделив существительные на тематические группы, мы обнаружили, что на эти группы «накладывается» идея семантики рода. Большая часть слов каждой подгруппы принадлежит одному роду.

Мы предположили, что на начальном этапе обучения данное явление можно использовать при создании методики обучения распознаванию

© Румянцева Т. В., 2012

и использованию категории рода существительных медицинской сферы. Это является основой для работы по формированию навыков определения и использования рода. Данная методика не будет единственной в процессе обучения категории рода, потому что в составе некоторых семантически объединенных групп слов присутствуют слова не только одного рода. Но большая часть слов во всех группах — одного и того же рода, и используя только эти слова, мы можем создать комплекс упражнений, который будет способствовать оптимизации обучения категории рода.

Мы основываемся на положении, что любое языковое явление (единицы, модели, отношения) сначала появляется в понимании, а затем в говорении. Работа будет вестись в два этапа.

1. а) Получение знаний о группах слов, в которые входят существительные: *названия внутренних органов, названия органов движения, названия органов слуха, названия частей тела* и др.; б) получение знаний о родовой принадлежности слов каждой группы; в) формирование навыка определения семантической группы для слов.

2. Формирование грамматических навыков использования категории рода существительных в речи.

Анализ имён существительных каждого семантического класса позволил прогнозировать возможные трудности в определении родовой принадлежности данных существительных. Установлено, что особая проблема в каждом семантическом классе — существительные на *-ь*.

Предметные существительные

Бластоцель, бровь, вакуоль, ветвь, волдырь, голень, гортань, гребень, грудь, завязь, киль, кисть, клубень, конечность, корень, кость, кровь, локоть, мозоль, нить, опухоль, особь, ось, панцирь, печень, плазмазоль, полость, пузырь, пясть, сеть, слизь, стебель, стержень, ткань, цепь, челюсть, щель.

Предметные существительные с *-ь* на конце (табл. 1) в основном относятся к женскому роду (73,7%). 10 существительных мужского рода необходимо запомнить.

Признаковые существительные (табл. 2).

Бледность, зависимость, корь, мощность, плотность, разновидность, скорость, сухость, тугоухость, тяжесть.

Признаковые существительные с *-ь* на конце относятся только к женскому роду (100%).

Событийные существительные (табл. 3).

Болезнь, боль, кашель, мигрень, связь, сыпь.

Событийные существительные с *-ь* на конце в основном относятся к женскому роду (83,4%). Одно существительное мужского рода необходимо запомнить.

Таблица 1.

Процентное соотношение предметных существительных на -*ь* женского и мужского рода

Женский род (73,7%)	**Мужской род** (26,3%)
На -**ль** — вакуоль, мозоль, опухоль, плазмазоль, щель, бластоцель. На -**нь** — гортань, ткань. На -**ень** — голень, печень. На -**ть** — нить, сеть. На -**сть** — пясть, полость, челюсть, кисть, конечность, кость. На -**вь** — бровь, ветвь, кровь. На -**пь** — цепь. На -**зь** — завязь, слизь. На -**бь** — особь. На -**дь** — грудь. На -**сь**: — ось.	На -**ль** — стебель, киль. На -**ень** — корень, гребень, клубень, стержень. На -**рь** — волдырь, панцирь, пузырь. На -**ть** — локоть.

Таблица 2.

Процентное соотношение признаковых существительных на -*ь* женского и мужского рода

Женский род (100%)	**Мужской род** (0%)
На -**ость** — бледность, зависимость, мощность, плотность, разновидность, скорость, сухость, тугоухость. На -**есть** — тяжесть. На -**рь** — корь.	нет

Таблица 3.

Процентное соотношение событийных существительных на -*ь* женского и мужского рода

Женский род (83,4%)	**Мужской род** (16,6%)
На -**ль** — боль. На -**зь** — связь. На -**пь** — сыпь. На -**нь** — мигрень, болезнь.	На -**ль** — кашель.

Таблица 4.

Процентное соотношение существительных на -*ь* женского, мужского и среднего рода

Предметные существительные		**Признаковые существительные**		**Событийные существительные**	
женский род	**мужской род**	**женский род**	**мужской род**	**женский род**	**мужской род**
73,7%	26,3%	100%	0%	83,4%	16,6%

Проанализировав предметные, признаковые и событийные существительные мужского и женского рода на -*ь* (табл. 4), можно сделать вывод, что во всех тематических группах доминируют существительные *женского рода*. Это положение можно принять за основу при распознавании, а потом и при обучении рода существительных иностранных студентов-медиков.

Предметные существительные делятся на более мелкие тематические группы. Это очень важно иметь в виду: зная, как выглядит орган (или любой объект наблюдения медика), где он находится и как называется, студент сможет определить его род, соотнеся с тематической группой. В упражнениях мы будем использовать только группы, состоящие из слов одного рода. Предлагаем следующий комплекс упражнений для студентов-медиков при обучении их определению и использованию рода существительных.

№ 1. Вы знаете, что такое органы кровоснабжения сердца. Назовите их.

(Ответ студентов: *артерия, аорта, вена*).

Запомните: слова этой группы — все женского рода.

№ 2. Назовите слова, которые входят в группу «*Названия органов системы пищеварения*».

(Ответ студентов: *рот, пищевод, желудок, аппендикс, кишечник*).

Запомните: это слова мужского рода.

№ 3. Распределите слова по группам: *кровь, слизь, желчь, фурункул, нарыв, карбункул, артерия, аорта, вена.* Дайте названия этим группам. Назовите род этих существительных.

№ 4. Определите род существительных: *связка, сердце, желудок, гортань,, голень, волдырь, боль, мигрень, желчь.*

Далее следует работа по формированию навыков использования рода существительных. Система упражнений будет включать в себя упражнения трёх типов: информационные, операционные и мотивационные.

Всё сказанное подчёркивает актуальность и значимость формирования в учебном процессе умений учащихся структурировать материал. Отработка каждого предметного, контрольного и оценочного действия как навыка во всех планах учебной деятельности находится всегда в центре внимания педагога, который учитывает все закономерности и особенности формирования навыка: а) целенаправленность, б) внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку, в) правильное распределение упражнений во времени обучения, г) включение тренируемого явления в имеющую для обучающегося значимость учебную ситуацию, д) необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия, е) понимание им общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие, ж) учет педагогом влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

Севиль Светлана Олеговна
Университет Бордо III — Мишель де Монтень (Франция)

МЕСТО АЛГОРИТМА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Известно, что для абсолютного большинства иностранных студентов выбор вида глагола остаётся одной из наиболее трудных тем в изучении русского языка. Когда же речь идёт о виде инфинитива, степень сложности возрастает, так как в этом случае говорящий не может опереться на часто используемую в дидактических целях аналогию между системой времён глагола (которая отражает в ряде языков грамматически не выраженную видовую оппозицию) и русским видом. Кроме того, если рассматривается зависимый инфинитив, приходится принимать во внимание семантику именной или глагольной связки, которая ему предшествует, что ещё более усложняет задачу. Учебники же в таких случаях, как правило, подробно описывают связки, всегда требующие при себе глагол какого-то одного вида, но не уделяют достаточного внимания наиболее трудным примерам, в которых говорящий действительно поставлен перед *выбором* вида зависимого инфинитива.

Задача преподавателя РКИ при этом заключается в том, чтобы представить трудный материал как можно проще и нагляднее, и в этом смысле само устройство языка подсказывает путь, облегчающий поставленную цель: если в конечном счете носитель языка, имеющий выбор между глаголами двух видов, употребляет в заданном контексте только один из них, то можно предположить, что это происходит из-за того, что подсознательно он руководствуется определённой *системой правил*, которая даёт ему возможность отобрать один из многочисленных существующих факторов, регулирующих использование в речи видов глагола. Чтобы обеспечить конечный выбор вида, система эта должна предполагать поэтапную «примерку» потенциально имеющихся в языке факторов к данной ситуации, в итоге чего происходит отбор одного или нескольких из них, а именно тех, которые действуют в одном направлении и приводят к употреблению одного вида. Нетрудно заметить, что более всего такой последовательно организованный ход мыслей походит на *алгоритм*, то есть на систему вопросов, предполагающих ответ «да» или «нет», выстроенных в иерархическом порядке, от более важного или более распространённого фактора к менее важному или распространённому.

© Севиль С. О., 2012

Для того чтобы быть эффективным, созданный по тому же принципу в учебных целях алгоритм должен быть максимально компактным, а это значит, что, применительно к виду глагола, при его организации следует учитывать не только иерархическую важность факторов, но и частотность употребления того или иного вида в данных условиях. Иначе говоря, пользуясь тем, что видовая оппозиция является бинарной[1], предпочтительно ориентировать вопросы таким образом, чтобы с наименьшим их количеством выяснить, возможно ли в данном контексте использовать наиболее редко встречающийся вид, или вид, функционирование которого регулируется меньшим количеством факторов (и, следовательно, легче описывается); все оставшиеся случаи неизбежно придутся на второй, оказавшийся незатронутым вид.

Чтобы проиллюстрировать сказанное, обратимся к конкретному случаю употребления зависимого инфинитива, управляемого модальной связкой *должен* при отрицании. Данный пример выбран не случайно: с одной стороны, функционирование вида в этих условиях регулируется меньшим числом факторов, чем в утвердительных предложениях, или чем при других модальных связках, что позволяет остановиться подробнее на некоторых интересных языковых явлениях, несмотря на ограниченные рамки статьи; с другой стороны, информация, представленная по этому вопросу в научных публикациях, посвящённых виду, а также в учебниках и методических пособиях по РКИ явно недостаточна, а порой и ошибочна.

Когда иностранец, задающий себе вопрос о том, какой вид следует употребить в заданной ситуации после связки *не должен*, ищет ответ в теоретических или практических пособиях по русскому языку, к своему великому облегчению, чаще всего он находит одно простое правило, утверждающее, что в этом случае употребляется только глагол несовершенного вида (НСВ)[2]. Если ему повезёт, и в руках у него окажется публикация автора, дающего несколько более обширную информацию по виду зависимого инфинитива, он узнает также, что, в принципе, инфинитив совершенного вида (СВ) после *не должен* всё-таки иногда встречается в русском языке, но выражает не «ненужность» или «необязательность» действия,

как конструкция *не должен + НСВ*, которую можно проиллюстрировать примером (1), а «предположение», как в примере (2)[3].

(1) Великий комбинатор положил на стол папку и, медленно развязывая ее ботиночные тесемки, продолжал:

— Только давайте условимся. Никаких эксцессов! Вы ***не должны*** меня ***душить*** (НСВ), ***не должны выбрасываться*** (НСВ) из окна и, самое главное, *не умирайте* от удара (*Ильф и Петров*. Золотой телёнок).

(2) И Фёдоров ответил напрямоту:

— Ваше Императорское Величество! Я должен вам признаться: по науке, Его императорское Высочество ***не должен дожить*** (СВ) и до 16 лет (*Солженицын*. Красное колесо).

К сожалению, языковые факты не соответствуют ни тому, ни другому правилу, так как оба вида не только встречаются в русском языке после *не должен*, но, более того, каждый из видов может обозначать и отрицательное «предположение» (2, 3), и «необязательность», «ненужность», а чаще всего *запрещение* действия, что позволяет говорить, обобщая эти три смысловых нюанса, о *побуждении не производить действие* (1, 4).

(3) Румата подошел к ней, крепко поцеловал в губы разбитыми губами, затем снял с руки железный браслет и протянул ей.

— Надень на левую руку, — сказал он. — Сегодня к нам в дом больше ***не должны приходить*** (НСВ), но *если придут* — покажешь это. (*Стругацкие.* Трудно быть богом)

(4) Я не могу рисковать, — прошептал он ей на ухо. — Она ***не должна услышать*** (СВ) (*Булычёв*. Конец Атлантиды).

Кроме того, существуют примеры, включающие в себя конструкцию *не должен + инфинитив*, в которых частица *не* не относится к связке *должен* (5) или не имеет, строго говоря, отрицательного значения (6).

(5) — О, я вижу здесь высокоученого доктора Будаха... Вы прекрасно выглядите, доктор. Мне придется обревизовать свою тюрьму. Государственные преступники, даже отпущенные на свободу, ***не должны выходить*** (НСВ) из тюрьмы — их должны выносить (*Стругацкие.* Трудно быть богом).

(6) Почему именно с ним это случилось? ***Не должен ли*** он ***положиться*** (СВ) на мнение большинства? (*Рыбаков*. Дети Арбата).

Не останавливаясь долго на последних двух примерах, заметим только, что, по разным причинам, они не могут быть проанализированы наряду с остальными. В предложении (5) отрицание явно относится не к модальной связке *должен*, а к инфинитиву (*преступники не должны выходить из тюрьмы — их должны выносить = преступники должны не выходить из тюрьмы, а выноситься оттуда*), а значит, употребление

вида в этом случае будет таким же, как в утвердительных предложениях. Шестое же предложение — вопросительное, и частица *не,* не выражая, в полном смысле слова, отрицательного значения, употребляется для того, чтобы подсказать собеседнику утвердительный ответ.

Но вернёмся к случаям, в которых *не* несёт на себе полную отрицательную нагрузку, и постараемся разобраться, чем обусловлен при этом выбор того или иного вида. Рассматривая примеры со значением ***предположения*** (2, 3), нетрудно заметить, что в первом из них (т.е. в примере (2)) видовая замена невозможна вследствие того, что внимание говорящего чётко сфокусировано на достижении эксплицитно выраженной конечной границы действия[4], тогда как пример (3) позволяет, с некоторой модификацией общего смысла, употребить и тот, и другой вид: при подстановке в данный контекст инфинитива СВ возникает ощущение, что говорящий менее уверен в достоверности своей гипотезы. Если в исходном предложении «*к нам больше не должны приходить* (НСВ)» кажется, что он обладает какой-то конкретной информацией, то употребление СВ создаёт впечатление, что сказанное основано на простом предчувствии (3а):

(3а) — Сегодня к нам в дом больше ***не должны прийти*** (СВ), но *если придут* — покажешь это.

Можно предположить, что в отличие от (3а) в примере (3) НСВ сохраняет имплицитную связь с побудительным значением «запрещения» и «необязательности», но поскольку говорящий не имеет возможности прямо или косвенно повлиять на ход событий и на действия субъекта долженствования, *не должен приходить* воспринимается как предположение.

Впрочем, следует признать, что случаи, в которых, подобно примеру (3), можно достаточно свободно варьировать вид инфинитива, редки. Так, если проанализировать предложение (7), также выражающее предположение и построенное при участии предельного инфинитива, убеждаешься, что, несмотря на то, что в основе противопоставления двух видов инфинитива здесь, как и в примере (3), лежит степень информированности говорящего об описываемой ситуации, НСВ *встречать* вряд ли может быть заменён совершенным видом, так как глагол СВ *встретить* подчеркнул бы случайность встречи, что несовместимо с идеей сознательного запрограмированного действия встречи приезжающего.

(7) На вокзале меня ***встречать*** (НСВ) никто ***не должен***: все думают, что я вернусь только через неделю.

Итак, если внимание говорящего не сфокусировано непосредственно на достижении предела действия, предельный инфинитив НСВ может

участвовать в создании контекста предположения. Для этого достаточно, чтобы из сказанного явствовало, что говорящий обладает достаточно хорошим знанием ситуации, но не способен оказать прямого влияния на действия субъекта долженствования и не может или не собирается изменять ход событий: т.о, побудительное толкование связки *не должен* отпадает и отрицательное предположение оказывается единственной возможной интерпретацией контекста[5]. Если же инфинитив передаёт непредельное действие, вероятность употребления НСВ тем более возрастает: так, в предложении (8) трудно было бы заменить НСВ *бить* совершенным видом.

(8) Сегодня меня уже больше ***бить*** (НСВ) ***не должны***.

Из всего сказанного следует, что при выборе вида инфинитива, зависящего от связки *не должен* со значением предположения, помимо степени информированности адресата, важную роль играют предельность / непредельность выраженного инфинитивом действия (т. е. сам характер глагольного понятия) и тип видовой фокализации. Но окончательный вывод с точным определением всех возможных условий функционирования видов при отрицательном *предположении* должен быть основан на значительном количестве примеров, а встречаются они, следует признать, достаточно редко, что затрудняет исследования в данном направлении.

Что касается факторов выбора вида при связке *не должен*, выражающей ***побуждение***, их выявление оказывается гораздо более простым, ибо инфинитив подчиняется в этом смысле тем же правилам, что и хорошо описанный в научной литературе и учебниках по РКИ императив. Так, можно сравнить:

(9) Не пачкайся (НСВ)! ≈ Ты ***не должен пачкаться*** (НСВ).
(9а) Не испачкайся (СВ)! ≈ Ты ***не должен испачкаться*** (СВ)!

Сходство это тем более заметно, когда инфинитив и императив фигурируют рядом в одной фразе, как в примере (1).

Интересно, кстати, что А. А. Бойко в своей докторской диссертации, посвящённой виду русского инфинитива[6], указывает на это сходство, как раз чтобы доказать, что СВ инфинитива, как и императива, не может выражать побуждение в отрицательных конструкциях. Однако, как известно, глаголы СВ в форме императива приобретают значение *предупреждения* (например, императив СВ в примере (9а)), т. е. тоже преследуют цель «изменить имеющееся положение дел, повлияв на возможное поведение адресата сообщения», что можно расценивать как *косвенное побуждение*. Таким образом, правильнее было бы сказать, что, в зависимости от вида глагола, инфинитив в конструкциях с *не должен* (равно как и отрицательный императив) может выражать в русском языке два разных типа побуждения. *Запретительное, подавляющее* ***ингибитивное побуждение*** (1, 9) *образуется при помощи инфинитива НСВ*, а ***антитаксисное побуждение***[7] (4, 9а), выступающее в тех случаях, когда субъект долженствования (или, в некоторых случаях, не совпадающий с ним участник ситуации, которому надлежит предотвращать действие), не имеет полного контроля над ситуацией и может лишь пытаться избежать нежелательного действия или сопротивляться его произведению, выражается, как правило, инфинитивом СВ, хотя с определённым смысловым оттенком, как мы увидим впоследствии, антитаксис может усматриваться и при употреблении НСВ.

Понятно, что в зависимости от значения глагола и от лица субъекта долженствования и ингибитивное (9, 10), и антитаксисное (9а, 10а) побуждение могут приобретать несколько различные нюансы, но основа противопоставления этих двух значений остаётся неизменной: при ингибитивном побуждении говорящий достаточно контролирует ситуацию для того, чтобы его запрет (9) или отмена долженствования (10) были представлены как достаточные для несовершения действия. При антитаксисном же побуждении всегда возникает эффект сопротивления ситуации воле говорящего, что обычно интерпретируется как отсутствие полной контролируемости, или более или менее значимый и ощутимый элемент бесконтрольности (9а, 10а).

(10) Она ***не должна доедать*** (НСВ) суп до последней ложки. [≈ не обязана доедать => ей разрешается не доедать, и это разрешение самодостаточно]

(10а) Она ***не должна доесть*** (СВ) суп до последней ложки. [≈ ни в коем случае! Она может попытаться это сделать и надо приложить все усилия, чтобы ей в этом помешать]

Не задерживаясь долее на ингибитивном побуждении, примеры которого достаточно подробно описаны в учебниках по РКИ и работах по аспектологии, обратимся к феномену антитаксиса, проявляющемуся при употреблении конструкции *не должен + инф.* несколько по-разному, в зависимости от степени контролируемости ситуации (частичной или полной).

Так, в примере (4) мы имеем дело с частично контролируемым действием: субъект долженствования и участник ситуации, которому предстоит попытаться предотвратить действие *услышать* (СВ) — разные лица, т. е. противиться возможным непредвиденным обстоятельствам и вос-

препятствовать действию, обозначенному инфинитивом, предстоит самому адресанту сообщения или его адресату (*она не должна услышать* (СВ) = *я* [в других случаях возможно так же *вы* или *мы*] *должен сделать всё от меня зависящее, чтобы она не услышала, даже если она постарается это сделать; впрочем, обстоятельства могут оказаться сильнее моей воли*). При замене СВ на НСВ *слышать* в этом примере возникает впечатление, что говорящему достаточно захотеть — и действие не произойдёт, т. е. благодаря употреблению НСВ ситуация становится для говорящего контролируемой и переходит в разряд ингибитивного долженствования (*она не должна слышать* (НСВ) = *я* [*вы* или *мы*] *должен сделать и сделаю так, чтобы она не услышала*).

Несколько иначе обстоит дело в предложениях, построенных при участии инфинитива СВ, обозначающего (как правило, нежелательные) действия, по определению не подлежащие контролю. Примером такого антитаксисного долженствования может послужить следующий отрывок из Ф. М. Достоевского:

(11) Поймите, что если вы не помиритесь, то я должна же выбирать между вами: или вы, или он. Так стал вопрос и с его, и с вашей стороны. Я *не хочу* и ***не должна ошибиться*** (СВ) в выборе. Для вас я должна разорвать с братом; для брата я должна разорвать с вами (*Достоевский.* Преступление и наказание).

Как видно из этого примера, субъект нежелательного и неконтролируемого действия *ошибиться,* выраженного инфинитивом СВ, — единственный, кто может противиться его реализации. Если заменить этот СВ на НСВ *ошибаться*, полученный эффект будет несколько иным, чем в примере (4), рассмотренном выше: *не должна ошибаться* (НСВ) *в выборе* представляет своего рода *предписание*, *правило*, которого субъект намерен придерживаться, но которое не увеличивает степень контролируемости ситуации[8]. Тот же нюанс предписательного антитаксисного долженствования присутствует в примере (12):

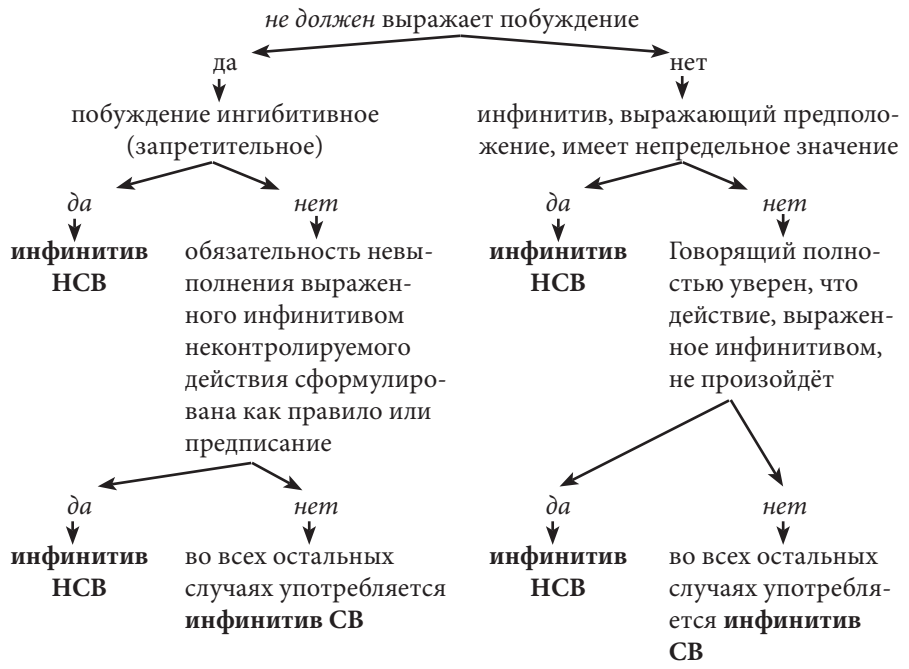
(12) Стало быть, и у Порфирия тоже нет ничего, кроме этого бреда, никаких фактов, кроме психологии, которая о двух концах, ничего положительного. Стало быть, *если не явится* никаких больше фактов (а *они* ***не должны*** *уже более* ***являться*** *(НСВ)*, ***не должны***!), то... то что же могут с ним сделать? (*Достоевский.* Преступление и наказание).

Данный пример интересен по двум причинам. Во-первых, он показывает, насколько тонка, порой, граница, отделяющая долженствование со значением предположения от антитаксиса. Действительно, долженствование, выраженное в предложении «*они [факты] не должны уже более являться (НСВ)*» можно было бы отнести к разряду предположений, если бы не настойчивый повтор «*не должны!*», звучащий здесь, как показывающее бессильность говорящего перед судьбой заклинание, наличие которого заставляет нас интерпретировать данный пример как антитаксисное побуждение: говорящий *предписывает* фактам больше не являться.

Во вторых, приводимый отрывок из «Преступления и наказания» Ф. М. Достоевского, а точнее история его нахождения и отбора для настоящего исследования, связаны с одним любопытным лингвистическим казусом. Дело в том, что этот пример был изначально найден в электронной версии романа, имеющейся в одной из интернет-библиотек, и фигурировал он там с инфинитивом СВ *явиться*, хотя в полном собрании сочинений Ф. М. Достоевского[9], по которому были проверены все задействованные в работе примеры из его произведений, значится НСВ. Более того, как было установлено при более тщательной проверке, ни в одном из первых, начиная с 1867 года, изданий, ни в современных серьёзных изданиях СВ не появляется: сам Достоевский и его издатели всегда оставляли в этом предложении НСВ *являться*. Остаётся предполагать, что замена глагольного вида была произведена интернет-оператором, видимо, расценившим исконный НСВ как «очевидную опечатку»[10], а это наглядно показывает, что, несмотря на кажущуюся близость значений, в данном контексте каждый из видов инфинитива продолжает нести свою смысловую нагрузку, которую носители языка распознают и сопоставляют с общей семантикой предложения, делая при этом свои, порой идущие вразрез с авторскими, выводы. Так, даже для русского, хорошо владеющего своим родным языком, человека подчас оказывается трудно остановить свой сознательный выбор на одном из видов инфинитива.

Представленный ниже возможный вариант алгоритма выбора глагольного вида при связке *не должен* позволяет подытожить всё сказанное. Он построен в соответствии с вышеуказанными принципами и позволяет в схематичной форме и с минимальным количеством вопросов, предполагающих ответ *да/нет* прийти к правильному выбору вида инфинитива в зависимости от условий контекста и интенции говорящего, что позволяет использовать его как в преподавании данной темы в иностранной аудитории, так и при создании информатических программ по переводу и автоматической обработке текста.

Алгоритм выбора вида глагола в инфинитиве после модальной связки *должен* при отрицании



Примечания

[1] Конечно же, нельзя забывать о существовании двувидовых глаголов, составляющих, в некотором смысле, аномалию русской аспектуальной системы; но, с точки зрения практического их употребления, они не представляют сложности для иностранцев, так как функциональное совмещение в одной форме обоих видов снимает проблему выбора.

[2] *Спагис А. А.* Парные и непарные глаголы в русском языке. М., 1969. С. 307; *Forsyth J.* A grammar of Aspect. Usage and Meaning in the Russian Verb. Cambridge, 1970. P. 263; *Володина Г. И.* Функционирование конструкций со значением возможности и долженствования действия. М., 1975. С. 52; *Володина Г. Н. и др.* Практический курс руссского языка (для студентов-иностранцев, обучающихся на естественных факультетах и в ВУЗах естественно-технического профиля). М., 1977. С. 361 ; *Войнова Е. И. и др.* Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. М., 1985. С. 193 ; *Лобанова Н. А. и др.* Пос. по грамматике русского языка для иностранных студентов-филологов: третий курс. М.,. 1986. С. 29 ; *Кривоносов А. Д., Редькина Т. Ю.* Знаю и люблю русские глаголы: Пос. для курсов русского языка. СПб., 2000. С. 70.

[3] *Рассудова О. П.* Употребление видов глагола в современном русском языке. М., 1982. С. 121 ; *Бойко А. А.* Употребление видов глагола в форме инфинитива в современном русском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол, наук. Л., 1983. С. 12, 25–26; *Чвани К. В.* Грамматика слова *должен*: словарные статьи как функция теории // Новое в зарубежной лингвистике. Современная зарубежная русистика. Вып. 15. М., 1985. С. 68 ; *Vasilenko E. I. et al.* L'aspect du verbe russe. M., 1986. P. 171–172; *Шелякин М. А.* Модально-аспектуальные связи // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 117; *Allard A J.* Technique de l'infinitif complément en russe. [S. l.,] 1996. P. 79.

[4] Если попытаться сконструировать пример, в котором русский язык допустил бы употребление соответствующего инфинитива НСВ (например, «*Она не должна доживать свой век с таким человеком*»), нетрудно убедиться, в том, что для сохранения контекста единичного конкретного действия (т.е. для того, чтобы избежать появления значеня кратности и /или трансформации конкретного субъекта действия в обобщённый), приходится отказаться от использования конструкции *дожить/доживать до + Р.п.* и, следовательно, от значения глагола *дожить* = «остаться в живых (до какого-то момента времени)», проявляющегося во фразе «*Его императорское Высочество не должен дожить и до 16 лет*» (2). В полученном таким образом примере инфинитиф «доживать (век)» остаётся предельным, но принципиально меняет своё значение по сравнению с предложением (2), означая на этот раз: «вести какой-то образ жизни», что позволяет интерпретировать связку *не должна* уже не как не поддержанную реальными знаниями гипотезу, а как отрицательное побуждение.

[5] Нетрудно заметить, что для интерпретации смыслового нюанса связки *должен* важно, в каком лице употреблено подлежащее: не случайно *побуждение не производить действие* систематически иллюстрируется в учебниках 2 лицом, а фразы, предложенные здесь, чтобы проиллюстрировать *предположение*, все построены с подлежащим 1 или 3 лица.

[6] *Бойко А.А.* Указ. соч.

[7] Термины «ингибитивный» [фр. *inhibitive*: от глагола *inhiber* — подавлять, прекращать, запрещать, из лат. *inhibere* — удерживать, останавливать, препятствовать] и «антитаксисный» [фр. *antitaxique* из греч. *antitaxis* — сопротивление] заимствованы у Ж.-П. Семона, использовавшего их для описания аналогичной оппозиции двух типов негативного желания, выраженных конструкцией *не хотеть + инф.* (см.: *Sémon J.-P.* Le vouloir, la négation et l'aspect // Vème Colloque de Linguistique Russe (Poitier, 14, 15 & 16 mai 1987). Paris, 1989. P. 153–169).

[8] Интересно заметить, что присутствие в модальной конструкции связки (*не) должен*, по-видимому, нейтрализует эффект антитаксисного употребления НСВ при связке (*не) хотеть*. Согласно наблюдениям Ж.-П. Семона (Указ соч.), антитаксисное употребление инфинитива НСВ, управляемого связкой *не хотеть*, приводит к появлению одного характерного семантического ньюанса: несмотря на нежелание выполнять действие, субъект отчасти уже охвачен им (ср: типично антитаксисное *я не хочу умирать* [*но всё-таки умираю*] с ингибитивным *я не хочу говорить ему об этом => не говорю ему об этом*). Однако в нашем примере, видимо из-за наличия связки *должен*, при замене употреблённого Достоевским СВ *ошибиться* на НСВ *ошибаться* такой ньюанс не возникает: *не хочу и не должна ошибаться* (НСВ) *в выборе* не подразумевает *но тем не менее чувствую, что ошибаюсь*.

[9] *Достоевский Ф. М.* Преступление и наказание // Достоевский Ф. М. Полн. собр.соч.: В 30 т. Т. 6. Л., 1973. С. 275.

[10] По крайней мере, в примечаниях к тексту указывалось, что единственные изменения, внесённые в него по сравнению с классическим «печатным» вариантом собрания сочинений, это исправление «очевидных опечаток».

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

ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ УСВОЕНИЕМ П. Я. ГАЛЬПЕРИНА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Психологическая теория управления усвоением, разработанная П. Я. Гальпериным в 50-е годы прошлого века, является, на наш взгляд, наиболее перспективной для методики преподавания русского языка как иностранного.

О необходимости применения данной теории к обучению иностранному языку П. Я. Гальперин пишет следующее: «Нужна такая методика, которая позволила бы последовательно наращивать результаты разъяснения, а затем представлять их в полной системе в виде „алгоритма“ <...> да ещё и в таком виде, чтобы ими можно было пользоваться без предварительного заучивания, то есть усвоение должно происходить только в действии»[1]. Вслед за П. Я. Гальпериным, А. А. Леонтьев подчёркивает мысль о том, что учащемуся с самого начала обучения необходимо дать аналитическое оружие, то есть строить методику применительно к психологической структуре усвоения знаний.

При работе с грамматическим материалом обязательным компонентом является этап ориентировки — создание ориентировочной основы для полноценного формирования грамматических навыков. Сущность её состоит в том, что овладение любым действием складывается из двух стадий: 1) усвоение системы ориентиров и 2) усвоение системы операций на основе этих ориентиров[2].

Существует три типа ориентировки в материале. Первый тип ориентировки характеризуется отсутствием системности и целенаправленности. Учащийся действует самостоятельно, пытаясь понять путём «проб и ошибок», что является существенным для усвоения грамматического материала, а что нет. Второй тип ориентиров определяется тем, что материал даётся в системе, но эта система строится на частных примерах. При этом даётся только результат — правильно построенное предложение на русском языке, но не сообщаются способы построения предложения. Ко второму типу ориентировки относится обучение «по образцам», которые, по справедливому замечанию А. А. Леонтьева, не обеспечивают в достаточной мере формирования грамматических абстракций и не дают представления учащимся о грамматических операциях, необходимых для данного высказывания»[3].

© Яковлева Т. Л., 2012

По мнению П. Я. Гальперина, наиболее приемлемым, для обучения является третий тип ориентировки, который представляет собой полную и обобщённую систему ориентиров, включающую не только модель объекта, (предложение), но и модель системы операций по его распознаванию, восприятию или воспроизведению в речи. При этом учащимся необходимо давать «не любое лингвистическое описание грамматических явлений, а такое, которое позволяет сформировать операции по опознаванию и воспроизведению этих явлений»[4].

Попытка применения в практике преподавания РКИ теории поэтапного формирования умственных действий была предпринята З. Д. Гольдиным[5]. Его исследование было посвящено обучению иностранцев русскому склонению. Автор ограничился рассмотрением начальной стадии усвоения склонений и тех учебных действий, которые необходимы для формирования обобщённых (общих) значений каждого из падежей, а также для развития первичных умений сознательного выбора падежа и правильного его оформления. Первоначальное ознакомление с падежной системой ограничивалось единственным числом имён существительных, без включения предложного управления. Согласно предложенной методике представление материала осуществлялось в виде системы (полная ориентировочная основа). Для изучения предъявлялся сразу весь объём значений, а также всех формальных вариантов. Оценивая эффективность предложенной методики, П. Я. Гальперин отмечал, что « при такой организации обучения усвоение знаний, формирование умений происходит одновременно, поразительно легко и быстро. В исследовании Гольдина по усвоению русских падежей иностранцами (с очень разной подготовкой...) с правописанием всех склонений (в единственном числе) потребовалось время, отведённое программой только на распознавание падежей и при этом без всяких заданий на дом»[6].

Спустя сорок лет, отечественные методисты-теоретики оценили эффективность теории П. Я. Гальперина следующим образом. «Теория поэтапного формирования умственных действий должна рассматриваться не как основная, а только как дополнительная теоретическая посылка обучения иностранному языку, так как в наиболее типичных случаях, обу-

чение иностранному языку преследует практические (коммуникативные) цели»[7]. Позволим себе не согласиться с данной оценкой. Во-первых, потому что эта теория пока не применялась в достаточной мере в практике преподавания русского языка как иностранного. Во-вторых, сознательное усвоение иностранными учащимися грамматических явлений русского языка никак не может противоречить практическим (коммуникативным) целям обучения. Тем более что сознательно-практический метод обучения признан в методике РКИ ведущим.

Вслед за З. Д. Гольдиным, мы полагаем, что обучение иностранных учащихся предложно-падежной системе будет значительно более эффективным, если в практике преподавания будут применены основные положения теории управления усвоением П. Я. Гальперина.

Согласно данной теории, всякий процесс обучения есть формирование новых действий и понятий. Для учащихся первой такой стадией является ознакомление с полной и обобщённой системой ориентиров, представленной в наглядной форме. Такими ориентирами служат грамматические термины и знание признаков, по которым одни слова можно отнести к классу существительных, другие к классу прилагательных и т. д.

Вторая стадия — усвоение системы операций, предполагает три этапа: «формирование операции в материальной (материализованной) форме; её воспроизведение в громкой речи и в уме; <...> эти уровни намечают основные преобразования действия на пути его становления умственными»[8]. Принципиальное значение имеет соблюдение последовательности переходов от одного этапа к другому. Качество овладения действием определяют мера его обобщения, полнота фактически выполняемых операций, мера его освоения.

Аналитические действия производятся на основе полученных знаний о том, что одна группа слов может быть обобщена с помощью одной грамматической модели, включающей род, число, падеж, другая с помощью модели, включающей категории времени, лица, вида. Реализация аналитических действий с одновременным проговариванием и записью полученного результата, согласно теории П. Я. Гальперина, представляет собой материализованный этап формирования операции. Последовательная реализация всех необходимых действий предполагает выполнение операций по их осуществлению. Так, для выполнения действий по определению падежа существительного учащимся необходимо выполнить операции по определению признаков, определяющих род существительного, число, категорию одушевлённости-неодушевлённости

и т. д. Иначе говоря, операция, в речемыслительной деятельности — это «технический компонент» акта деятельности, в результате которого осуществляется переход от действий внешних к действиям внутренним (умственным). На основе выполненных действий учащемуся предлагается обобщить полученные в результате анализа данные. Дальнейшая автоматизация действий и операций способствует устойчивости сформированных у учащихся навыков и умений в процессе овладения предложно-падежной системой русского языка. Завершается работа над изучением каждого падежа проведением четырёх контрольных работ. В первой контрольной работе выполняются задания на правильное употребление форм существительного, прилагательного, местоимения и числительного; вторая контрольная работа предполагает выполнение заданий на структурирование предложений из ряда слов; в третьей контрольной работе выполняются задания на восстановление пропущенных существительных и в четвёртой работе учащимся предстоит выполнить задания на восстановление пропущенных глаголов. В процессе выполнения третьей работы проверяется уровень сформированности прогностических умений. Выполнение четвёртой контрольной работы предполагает проверку уровня сформированности контекстуальной вероятности. Третья и четвёртая контрольные работы выполняются на слух.

Анализ результатов проведённых контрольных работ показывает, что систематическое обучение учащихся аналитическим действиям приводит к быстрым и положительным результатам. Однако следует отметить, что цель обучения состоит не столько в скорости овладения учащимися грамматическим материалом, сколько в качестве полученных в процессе обучения знаний, навыков и умений. Наблюдения показывают, что умение учащихся анализировать грамматический материал, способствует формированию навыков структурирования высказывания при производстве и восприятии речи.

Совершенно очевидно, что проблема обучения иностранных учащихся грамматике русского языка остаётся весьма актуальной. Не случайно на втором Конгрессе РОПРЯЛ была выражена озабоченность преподавателей-практиков современным состоянием методики обучения иностранных учащихся грамматике. По мнению С. А. Хаврониной, «...принятый в нашей методике способ подачи языковых фактов и явлений мелкими порциями, в виде отдельных примеров, речевых образцов, не всегда сопровождающийся комментариями и обобщениями, вызывает трудности у учащихся. В результате у них не складывается сколько-нибудь системно-

го представления о грамматических категориях падежа, глагольных времён, видов глагола...»[9]

Отсюда следует, что коммуникативная методика не решает многих проблем, связанных с обучением грамматике. Как нам представляется, в коммуникативной методике пропущен самый важный этап — сознательное усвоение грамматической системы русского языка. Восполнить этот пробел в методике может обучение учащихся анализу грамматических явлений, психологическое обоснование которого представлено в теории управления усвоением.

Многолетний опыт показывает, что применение на практике основных положений теории П. Я. Гальперина значительно повышает эффективность овладения иностранными учащимися русским языком и оптимизирует учебный процесс в целом.

Примечания

1 *Гальперин П.Я.* К психологии формирования речи на иностранном языке// Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1970. С. 69.

2 *Леонтьев А. А.* Предмет методики. Методика и её базисные науки. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Методика / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1988. С. 11.

3 *Леонтьев А. А., Найфельд М. Н.* Обучение грамматике // Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение) / Под ред. А. Н. Щукина. М., 1990. С. 73.

4 Там же.

5 *Гольдин З. Д.* Методика обучения иностранцев русскому склонению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970. С. 6.

6 *Гальперин П. Я.* К психологии формирования речи... С. 69.

7 *Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина. М., 2008. С. 257.

8 *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. С. 447.

9 *Хавронина С. А.* Мотивация как фактор успешности изучения русского языка китайскими студентами // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Матер. II Конгр. Рос. общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г.: В 2 т. Т. 2 / Под ред Е. Е. Юркова, Т. И. Поповой, И. М. Вознесенской и др. СПб., 2010. С. 158.

Научное издание

XL
МЕЖДУНАРОДНАЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Выпуск 23
Русский язык как иностранный
и методика его преподавания

14–19 марта 2011 года,
Санкт-Петербург

Ответственный редактор
Н. А. Любимова

Оригинал-макет
М. С. Шишков

Лицензия ЛП № 000156 от 27.04.1999. Подписано в печать 05.02.2012.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 13. Тираж 100 экз. Заказ №
Филологический факультет 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