

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА»

**Проблемы преподавания
филологических дисциплин
в высшей школе
(к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина)**

Материалы докладов и сообщений
XXIX международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2024

УДК 80:378.147(063)
ББК 80:74.48я43
П78

П78 Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина): материалы докл. и сообщ. XXIX междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 425 с. ISBN 978-5-7937-2502-6

В данном сборнике содержатся материалы докладов и сообщений, сделанных на XXIX международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе», посвященной 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина.

Представленные материалы отражают широкий круг проблем как теоретического, так и практического характера, требующих своего решения в процессе преподавания филологических дисциплин в высшей школе. Они освещают вопросы, связанные с изучением современного состояния русского языка, с новыми подходами к преподаванию русского языка как родного и как иностранного. Значительное внимание уделено проблемам преподавания культуры речи, изучению художественных текстов и особенностям межкультурной коммуникации. Один из разделов сборника содержит материалы, связанные с проблемами преподавания иностранных языков.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов.

Издание подготовлено кафедрой русского языка и литературы.

Редакционная коллегия:

*канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,
канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова,*

УДК 80:378.147(063)
ББК 80:74.48я43

ISBN 978-5-7937-2502-6

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024

Предисловие

В настоящий сборник включены материалы докладов и сообщений, сделанных 26 апреля 2024 г. на XXIX научно-методической конференции в СПбГУПТД.

Традиционная ежегодная конференция посвящена 225-летию со дня рождения великого поэта А. С. Пушкина, которое широко отмечается культурной общественностью нашей страны и всего мира.

Настоящий сборник открывается статьей проф. В. М. Мокиенко и проф. К. П. Сидоренко – крупнейших специалистов в области русского языка и изучения его фразеологического богатства, авторов многочисленных работ и словарей, в том числе созданных на основе глубокого исследования идиоматических выражений, содержащихся в произведениях А. С. Пушкина.

Материалы сборника отражают содержание актуальных направлений в развитии методики РКИ, связанных с поиском новых средств и приемов обучения русскому языку как родному и как неродному, с эффективностью межкультурного взаимодействия при изучении языка, с расширением возможностей анализа художественного текста и приемов его презентации в разных аудиториях. Важное место занимают вопросы, связанные с необходимостью формирования у обучающихся языковой культуры в процессе восприятия художественного пространства нашего города. Ряд работ посвящен вопросам преподавания иностранных языков.

Оргкомитет и редколлегия сборника выражают глубокую признательность авторам и всем участникам нашей ежегодной конференции и приглашают на встречу в следующем, юбилейном для конференции году!

I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО

УДК 22:821.161.1Pushkin

Мокиенко В. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

Сидоренко К. П.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

О БИБЛЕЙСКОМ НАСЛЕДИИ В ТВОРЧЕСТВЕ

А. С. ПУШКИНА*

Пушкин – наше Евангелие,
мы ищем и находим подтверждения
его прозорливых художнических пророчеств,
исторических аллюзий.
СПб Вестник, 1994, 4 июня.

Статья посвящена 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина. В своих произведениях и эпистолярном наследии поэт часто использует библейские крылатые слова и выражения, что свидетельствует о глубоком знании им сакрального текста. Они воспроизводятся им либо точно, либо в виде вариантов, отражающих творческий дух пушкинского Слова. В статье характеризуются различные случаи семантической и структурной спецификации крылатых слов-библеизмов в произведениях поэта, приводятся точные источники таких языковых единиц. Особое внимание уделено крылатым выражениям, созданным самим А. С. Пушкиным на основе библейского образа. Примером такого рода является крылатая фраза *Духовной жаждою томим*, контекстуальный анализ которой предлагается в статье.

Ключевые слова: крылатые слова и выражения, библеизмы, старославянизмы, пушкинизмы, история и лингвостилистический анализ библеизмов.

* Исследование выполняется за счет гранта РНФ, проект 2023-2025 «Библейское наследие восточнославянских языков в лингвокультурологической и лексикографической интерпретации (Большой русско-белорусско-украинско-русинский словарь библеизмов)», реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете.

Mokienko V. M.

St. Petersburg State University

Sidorenko K. P.

Herzen State Pedagogical University

About the bible heritage in the work of A. S. Pushkin

Pushkin is our Gospel,
we search and find confirmation
his insightful artistic prophecies,
historical allusions.
St. Petersburg Vedomosti, 1994, June 4.

The article is dedicated to the 225th anniversary of the birth of A. S. Pushkin. In his works and epistolary heritage, the poet often uses biblical winged words and expressions, which indicates his deep knowledge of the sacred text. They are reproduced by him either exactly or in the form of variants reflecting the creative spirit of Pushkin's Word. The article characterizes various cases of semantic and structural specification of winged words-bibleisms in the works of the poet, and provides the exact sources of such linguistic units. Particular attention is paid to winged words created by A. S. Pushkin himself, based on a biblical image. An example of this kind is the winged phrase *Духовной жаждою томим*, a contextual analysis of which is offered in the article.

Key words: popular words and expressions, bibleisms, Old Church Slavonicisms, Pushkinisms, history and linguistic-stylistic analysis of biblicalisms.

Этот год в России, как известно, проходит под знаком 225-летия со дня рождения А. С. Пушкина. Нам, русистам, этот юбилей особенно дорог – и как стимул вновь перечитать и осмыслить любимые строки поэта, и как повод обсудить мотивы его творчества с коллегами и студентами, и как возможность подвести итоги тому, что было написано на эту тему. Для нас, уже несколько десятилетий посвятивших исследованию крылатых слов и выражений А. С. Пушкина [4]–[6], любое новое обращение к пушкинской теме открывает еще не прочитанную нами страницу его поэтического наследия. И библейская тема, к которой, как и к другим ипостасям этого наследия, обращались и литературоведы, и лингвисты, для нас сегодня – одна из таких страниц. Относительно недавно это страницу благоговейно прочитал Е. М. Верещагин в ста-

тье «Библейская стихия русского языка» [2], где предлагались тонкие комментарии к словам и выражениям старославянского извода в некоторых произведениях А.С. Пушкина. В наших словарях пушкинской крылатики мы обращались к трудам известных филологов, где комментарии к текстам поэта касались и библейской символики, – М. П. Алексеева, В. В. Виноградова, А. Г. Грека, В. П. Григорьева, Л. М. Лотмана, Б. Л., Набокова, В. В. Модзалевского, Б. В. Томашевского, В. И. Чернышева и др. И действительно, Священное Писание в разные периоды жизни поэта волновало его воображение и библейские образы рождали вдохновенные строки.

Вот лишь несколько примеров употребленных им библеизмов:

[Мефистофель:] А знаешь ли, философ мой, Что думал ты в такое время, Когда не думает никто?.. Ты думал: *Агнец мой послушный!* Как жадно я тебя желал! Как хитро в деве простодушной Я грёзы сердца возмущал. (А. С. Пушкин. Сцена из «Фауста»).

Выражение *агнец мой послушный* здесь – лексический вариант известного словосочетания *агнец Божий*, олицетворяющего кротость и непорочность.

Мне галлицизмы будут милы,

Как *прошлой юности грехи*. (А. С. Пушкин. Евгений Онегин).

Здесь *прошлой юности грехи* – вариант библейского выражения *грехи молодости (юности)* – ‘ошибки, заблуждения, совершаемые в молодости’, которое встречается в Библии: «Не сорванный ли листок Ты сокрушаешь, и не сухую ли соломинку преследуешь? Ибо Ты пишешь на меня горькое, и вменяешь мне *грехи юности моей*. (Иов 13, 25-26); *Грехов юности моей* и преступлений моих не вспоминай; по милости Твоей вспомни меня Ты, ради благости Твоей, Господи! (Пс 24, 7).

Здесь тягостный *ярем* до гроба все влекут. (А. С. Пушкин. Деревня).

Ярем он барщины старинной

Оброком лёгким заменил. (А. С. Пушкин. Евгений Онегин).

Слово *ярем* в переносном значении ‘бремя; гнёт; ярмо’ употребляется в церковнославянском тексте Библии: Отец твой отягчи *яремь* наш <...> (3 Цар 12, 4). Как видим, пушкинское тягостный *ярем* – прямой «родственник» ветхозаветного отягчи *яремь* наш.

Дважды порывался я к Вам, но карантинны опять отбрасывали меня на мой несносный островок, откуда простираю к Вам руки и *вопию гласом велиим*. Пошлите мне слово живое, ради Бога. (А. С. Пушкин. Письмо М. П. Погодину).

В церковнославянском тексте Библии выражение *вопить гласом (голосом) велиим* характеризует чью-либо отчаянную просьбу, мольбу: «О девятом же часе *возопи* Иисус *гласом велиим* <...> (в русск. переводе: А около девятого часа возопил Иисус громким голосом <...>). (Мф 27, 46). Оно связано с самым драматическим моментом Евангелия, когда распятый Иисус взывает к своему небесному Отцу, вопрошая на арамейском языке: «Боже Мой! Боже Мой! Зачем Ты Меня оставил?». И контекст А. С. Пушкина гармонично воспроизводит этот евангельский драматизм.

Близка к такому употреблению и книжная крылатая фраза *не ведают, что творят*, употребляемая обычно как обоснование снисходительного отношения к тем, кто не осознает предосудительности своего поведения, поступков.

Судьба не перестает с тобою проказить. Не сердись на неё, *не ведает бо, что творит*. (А. С. Пушкин. Письмо П. А. Вяземскому. Май 1826 г.).

В церковнославянском тексте Евангелия ее произносит Иисус Христос на Лобном месте, куда привела его толпа, чтобы распять: Иисус же голаголаше: Отче, отпусти им: не бедают бо что творят (Лк 23, 34). В русском переводе («Отче!

прости им: ибо не знают, что делают») эта фраза теряет свою торжественную стилистику, поэтому и у А. С. Пушкина, и у классиков, и у современных писателей и публицистов она воспроизводится именно в церковнославянской форме.

Нередко сам поэт прямо связывает тот или иной употребляемый им оборот или крылатое слово с сакральным текстом. Таково книжное (и публицистическое) выражение *притча во языцех*, характеризующее кого-либо или что-либо, ставшее предметом всеобщих пересудов, осмеяния. Оно восходит к церковнославянскому тексту Библии: *Положилъ же мя еси въ притчу во языцехъ, смехъ же быхъ имъ (в синодальном русском переводе: Он поставил меня притчею для народа и посмешищем для него)*. В письме П. Я. Чаадаеву от 19 окт. 1836 г. А. С. Пушкин употребляет его как характеристику города Иерусалима:

Вы говорите, что источник, откуда мы черпали христианство, был нечист, что Византия была достойна презрения и презираема и т. п. Ах, мой друг, разве сам Иисус Христос не родился евреем и разве Иерусалим не был *притчею во языцех*? Евангелие от этого разве менее изумительно?

Употребление А. С. Пушкиным библеизмов в письмах свидетельствует не только о глубоком его познании текста Священного Писания, но и об использовании им мощной стилистической полифонии этих языковых единиц. Не случайно, например, именно библейское имя злого духа, дьявола *Асмодей* он превратил в шутивное прозвище своего друга П. А. Вяземского среди членов литературного общества «Арзамас»:

Не демонствуй, *Асмодей*: мысли твои об общем мнении, о суете гонения и страдальчества (положим) справедливы – но помилуй... это моя религия; я уже не фанатик, но всё ещё набожен. Не отнимай у схимника надежду рая и страх ада. (А. С. Пушкин. Письмо П. А. Вяземскому. 13 ноября 1825 г.).

Сатирик и поэт любовный,
Наш Аристип и *Асмодей*,

Ты не племянник Анны Львовны,
Покойной тётушки моей.

(А.С. Пушкин. Из письма к Вяземскому из Михайловского (не позднее 24) сентября 1825 г.).

В Ветхом Завете этим именем назывался злой дух, погубивший семь женихов Сарры, дочери Рагуила: «В тот самый день случилось Сарре, дочери Рагуиловой <...> терпеть укоризны от служанок отца своего за то, что она была отдаваема семи мужьям, но *Асмодей*, злой дух, умерщвлял их прежде, нежели они были с нею, как с женою» (Тов 3, 8). Пушкинское «Не демонствуй, *Асмодей*» прямо «намекает» на демоническую сущность этого имени. При этом и П. А. Вяземскому, и всему окружению поэта этот «намёк» был понятен не только по ветхозаветному тексту, но и потому, что это имя адского духа было известно из поэмы В. А. Жуковского «Громобой».

Некоторые из библейских сентенций, «обкатанные» эпистолярным употреблением, А.С. Пушкин воспроизводит в своих литературных произведениях. Таков совет избегать плохих поступков и совершать добрые, запечатленный в церковнославянском тексте Псалтыри: *Уклонись от зла и сотвори благо* (Пс 33, 15; 36, 27):

Удалось от зла и сотворю благо. Брошу службу и займусь рифмой. (А. С. Пушкин. Письмо А. И. Тургеневу от 14 июля 1824 г.).

– *Удались от зла и сотвори благо*, – говорил поп попадье, – нечего нам здесь оставаться. (А. С. Пушкин. Дубровский).

Дух Книги книг не только воспроизводится А. С. Пушкиным в виде цитирования библеизмов и их стилистического варьирования. Поэт и сам создает крылатые слова и выражения, наполненные таким духом. Вот один из таких пушкинских библеизмов или библейских пушкинизмов, – крылатая фраза *духовной жаждою томим*. Это хрестоматийно извест-

ная начальная строка из стихотворения А. С. Пушкина «Пророк» (1826):

Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился,
И шестикрылый серафим
На перепутье мне явился.

Она стала поэтической характеристикой чьих-либо возвышенных интересов, высоких духовных потребностей, тяги к культуре, просвещению и давно уже вошла в золотой фонд русских поэтических изречений, сразу же обретя «крылатость». И прозаики, и поэты не просто воспроизводят ее как некую сакральную формулировку, но и творчески преобразуют ее, используя оппозицию книжного и шутивно-разговорного стиля [5, с. 162–163], [1], [1, с. 336], [3, с. 193–194]:

Несомненно, что Пушкин читал Коран и писал стихотворные подражания некоторым местам из него... Именно такой общий характер имеют две главные черты сходства с Мухаммедом, найденные критиком у пушкинского «Пророка». Во-первых: ПУСТЫНЯ, – с нее начинается пушкинское стихотворение: ДУХОВНОЙ ЖАЖДОЮ ТОМИМ, / В ПУСТЫНЕ МРАЧНОЙ Я ВЛАЧИЛСЯ. Известно, что Мухаммед в начале своего поприща удалялся на целые дни в близкую к Мекке пустыню Хира... Вот и готов первообраз для пушкинского «Пророка»! (В. Соловьев. Значение поэзии в стихотворениях Пушкина).

*БЕСПОКОЙНОЙ ДУШЕВНОЮ ЖАЖДОЙ ТОМИМ,
Я беречь моих сил не умел;
Мне противен был будничнй, мелкий удел,
И как светоч, колеблемый ветром ночным,
Я не жил, – я горел!
Я беречь моих сил не умел...
(С. Надсон. «Беспокойной душевною жаждою томим»).

ПОЗНАНЬЯ ЖАЖДОЙ ТОМИМЫЙ,
Читал он с детства груды книг,

Позитивист неумолимый,
Огюста Конта ученик...
(Д. Мережковский. Смерть).

Птиц не видать, но они слышны.
Снайпер, *ТОМЯСЬ ОТ ДУХОВНОЙ ЖАЖДЫ,
то ли приказ, то ль письмо от жены,
сидя на ветке, читает дважды...
(И. Бродский. Письмо генералу Z.)

Обратной связию

Томим,
Глаголом
Праздным
Я скитался
И шестикрылый серафим
Запутался
И нем остался.
(В. Ширали. «Быть понятным»).

В морозном воздухе растаял легкий
дым,
И я, ПЕЧАЛЬНОЮ СВОБОДОЮ ТОМИМ,
Хотел бы вознестись в холодном, тихом гимне...
(О. Мандельштам. «В морозном воздухе растаял
легкий дым...»).

Но, дверь запирая за ним
И ЖАЖДОЙ РАБОТЫ ТОМИМ,
Услышал я новый звонок:
Пришел первокурсник-щенок.
(Саша Черный. Всероссийское горе).

*КТО ТОМИМ ДУХОВНОЙ ЖАЖДОЙ,
тот не жди любви сограждан.
(И. Губерман. Гарики на каждый день)

Каждое из этих употреблений пушкинского библеизма достойно развернутого стилистического комментария и лишь лимит данной статьи не позволяет этого предложить читателю. Впрочем, в наших словарях, на которые выше сделана ссылка, эта задача частично выполнена. И, читая и перечитывая Пушкина, мы вновь и вновь вспоминаем его слова из статьи-отклика «Об обязанностях человека», опубликованной в 1836 г.: «Есть книга, коей каждое слово истолковано, объяснено, проповедано во всех концах земли, применено ко всевозможным обстоятельствам жизни и происшествиям мира; из коей нельзя повторить ни единого выражения, которого не знали бы все наизусть, которое не было бы уже пословицею народов...». Эти слова, сказанные А. С. Пушкиным о Священном Писании, можно отнести и к наследию самого поэта.

Литература

1. Берков, В. П. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка : ок. 5000 ед. : в 2 томах : (Т. I : А–М. – 658 с. ; Т. II : Н–Я. – 656 с.) / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулержкова С. Г. – 2-е изд., испр. и доп. – Магнитогорск : МаГУ; Greifswald : Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008–2009.
2. Верещагин, Е. М. Библиейская стихия русского языка // Русская речь. – 1993. – № 1. – С. 90–98.
3. Мелерович, А. М. Фразеология в русской поэзии XIX–XXI вв. : словарь: опыт лексикографической систематизации употреблений фразеологизмов в русской поэзии / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко, А. Е. Якимов. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – 528 с.
4. Мокиенко, В. М. Словарь крылатых выражений Пушкина / В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 1999. – 752 с.
5. Мокиенко, В. М. Школьный словарь крылатых выражений Пушкина / В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Нева, 2005. – 800 с.
6. Мокиенко, В. М. Мой дядя самых честных правил»: крылатые слова, цитаты, образы из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» : опыт словаря / В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2022. – 536 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:001.891

Васильева А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НИР КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННОГО МАГИСТРАНТА-НЕФИЛОЛОГА

Статья посвящена проблеме овладения русским языком иностранными студентами-нефилологами в магистратуре. Высказывается предположение, что использование интерактивного обучения на занятиях по НИР позволит интегрировать РКИ и спецдисциплины и обеспечит формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта. В статье описывается опыт работы на занятиях по НИР на ООП «Дизайн среды» СПбГУ, доказывающий правильность высказанного предположения.

Ключевые слова: магистратура, иностранные студенты, интерактивное обучение, научно-исследовательская работа, русский язык как иностранный.

A. V. Vasilyeva

St. Petersburg State University, St. Petersburg

Interactive research training as a way of forming professional and communicative competence of a foreign non-philologist rgraduate student

The article is devoted to the problem of learning Russian language by foreign non-philological students in the master's program. It is suggested that the use of interactive research training will allow the integration of Russian language and special disciplines and ensure the formation of professional and communicative competence of a foreign undergraduate. The article describes the experience results, getting at St. Petersburg State University (program "Environment Design"), proving the correctness of the assumption.

Keywords: master's degree, foreign students, interactive learning, research work, Russian as a foreign language.

В настоящее время отмечается значительное увеличение численности иностранных студентов, поступающих обучаться на основные факультеты российских вузов. Экспорт российского образования является приоритетным направлением

политики РФ, поэтому вопросы, связанные с увеличением потока иностранных студентов в российские вузы, приобретают первостепенную важность. Согласно данным научной литературы, вопросы, связанные с привлечением иностранных студентов в вузы РФ, в настоящее время активно решаются на разных государственных уровнях. Однако принятые меры, решая часть проблем, не затрагивают главное препятствие – языковой барьер. Реальность такова, что уровень русского языка иностранных абитуриентов не всегда достаточный для качественного обучения в вузах РФ, особенно у студентов из Китайской Народной Республики (КНР), составляющих значительную долю обучающихся. Особую значимость в этом отношении представляют программы магистратуры. В отличие от бакалавриата, ступень магистратуры значительно отличается как целью обучения, так содержанием и условиями обучения, что требует от магистрантов наличия соответствующих компетенций.

Полагаем, что решению вышеописанной проблемы будет способствовать использование интерактивного обучения на занятиях по НИР, которое позволит интегрировать РКИ и спецдисциплины и обеспечит формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта.

Согласно выявленной эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения, для успешного функционирования интерактивного обучения в процессе обучения должны последовательно реализовываться следующие виды познавательной активности (далее ПА) – речевая, практическая, игровая, проблемная, творческая и эвристическая [1]. Для ступени магистратуры первостепенную важность представляют реализация уровней проблемная и творческая ПА, так как эти виды ПА наиболее актуальны для осуществления научно-исследовательской работы. Однако учитывая то обстоятельство, что на начало обучения иностранцы испытывают адаптационные проблемы, то реализа-

ция таких видов ПА, как речевая, практическая и игровая, тоже становятся актуальными, так как способствуют снятию психологического и языкового барьеров и способствуют установлению атмосферы доверия между преподавателем и студентами, а также помогают диагностировать реальный уровень владения РКИ без осуществления специального тестирования.

Как правило, иностранные магистранты, поступающие обучаться на ООП «Дизайн среды», владеют разговорным русским, достаточным для ситуаций неофициального общения, а также официальных сфер, касающихся решения социально-бытовых и организационно-учебных вопросов. Они могут рассказать о себе и прошлом опыте обучения, объяснить, почему поступили в магистратуру и выбрали для продолжения обучения СПбГУ, а не другой вуз, также могут рассказать о своем бакалаврском проекте. Сложности начинаются при осуществлении учебно-профессиональной (практические занятия по специальности) и учебно-научной деятельности (занятия по НИР). В первую очередь – это собственно языковой уровень, который охватывает все аспекты (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис). Лексические сложности в основном снимаются в ходе лекций и практических занятий по спецдисциплинам, фонетические – на занятиях по НИР в ходе еженедельных устных отчетов о проделанной работе и полученных результатах, сначала на материале анализа статей по теме НИР, потом в ходе работы над собственной ВКР. Как показывает практика, на первых порах даже прочтение таких слов, как *реновация, рекреация, урбанизм, городские, общественные, ландшафтный, принципы, применение, удовлетворение, потребности, улучшение, территории* и т. п., вызывают значительную сложность, однако упомянутые слова являются базовыми для направления «дизайн среды». Ошибки касаются как фонологического уровня (собственно произнесения), так и интонационного оформления (постановка ударения). Самым простым и эффективным приемом является регулярное чтение

вслух, исправление ошибок через медленное проговаривание за преподавателем. Необходимо отметить, что китайские студенты, приехавшие из КНР, на первых порах могут смущаться, но уже к 3-му занятию привыкают, что это обычная практика и касается всех студентов, активно участвуют в работе и даже воспринимают внимание преподавателя к их индивидуальным ошибкам с благодарностью. Значительный прогресс наблюдается лишь к середине 2 семестра, но коррекция необходима до конца обучения.

Другая важная проблема, которую необходимо все время отслеживать, – это уровень грамматики. Здесь наблюдаются следующие ошибки. Во-первых, это неразличение им. сущ. и глагола, неразличение форм инфинитива и императива. Это особенно часто проявляется при формулировании цели, задач и результатов. Распространенная ошибка – формулирование задач либо через им. сущ., либо через императив («*анализ*», «*анализируйте*» вместо «*проанализировать*», «*изучайте*», «*исследуйте*» и т. п.). Учитывая тот факт, что формулировка названий параграфов осуществляется через им. сущ., то хорошим заданием становится «напишите задачи к параграфам» на примере ВКР прошлых лет. В ходе такого задания студенты еще раз знакомятся со структурой ВКР и сущностью задачи как действия, которое приводит к получению конкретного результата. Обратное задание – написать возможные результаты для списка задач. Это задание помогает, во-первых, вникнуть в суть уже сформулированной задачи, во-вторых, задуматься, для чего была эта задача, в-третьих, подобрать точное слово для обозначения результата. Следующая распространенная ошибка – это согласование им. сущ. и им. прил. Так как это ошибка уровня А1 и А2, то необходимо такое задание, которое заострит внимание студента на необходимости самокоррекции. Для этого предлагаются следующие 2 задания. Сначала студенты получают список реальных задач к ВКР, в которых пропущены окончания, надо эти окончания дописать. Более сложное задание -

выступить в роли преподавателя и найти ошибки (используются либо реальные примеры прошлых лет с ошибками, либо искусственно созданные ошибки, но типичные для иностранных студентов из КНР). В ходе выполнения задания иностранные магистранты еще раз анализируют правильность формулирования задач, порядок слов и т. п., что помогает им в дальнейшем при формулировке собственных. При знакомстве с тем, что такое гипотеза, иностранные студенты имеют хорошую возможность повторить, как выражается в русском языке буд. вр, как простое, так и сложное, потому что гипотеза – это предполагаемый положительный эффект, который будет достигнут в ходе решения имеющейся проблемы. Студентам предлагается список из 5-7 гипотез, их задача – выписать наиболее типичные обороты, с помощью которых гипотеза формулируется. Следующие задание – изменить слова, чтобы гипотеза звучала правильно, более сложное - дописать необходимые слова.

Следующий уровень – это уровень чтения, как ознакомительного и просмотрового, так и изучающего. Для формирования навыка ознакомительного и просмотрового чтения предлагается задание, которое выносится на зачет в 1 семестре – подобрать 10 статей русских авторов по теме ВКР. В ходе выполнения задания иностранные студенты также учатся пользоваться русскими электронными библиотеками, делать запрос по ключевым словам (и определять их), правильно оформлять библиографические источники. Данное задание относится к тренировке в т.ч. и просмотрового чтения, т.к. главным ориентиром для студентов выступает соответствие названия статей и ключевых слов предполагаемой теме ВКР или интересующей проблемы исследования. Для тренировки изучающего чтения предлагается следующее задание, которое также выносится на зачет. Необходимо определить актуальность, проблему и описать научный аппарат отобранных 10 статей, а именно: определить объект, предмет, гипотезу, цель, задачи. В ходе выполнения данного задания студентам необ-

ходимо ознакомиться с аннотацией, введением и заключением отобранных статей. Как показывает практика, данный вид работы зарекомендовал себя более эффективно, чем задания типа «прочитайте и перескажите статью», потому что показывает, насколько студент овладел научным аппаратом и понимает, о чем статья. Результаты проделанного анализа студенты используют во 2 семестре при написании разработанности проблемы исследования собственной ВКР.

Говорение – это самый сложный вид деятельности для магистрантов-нефилологов. Однако задания творческого характера, связанные с ВКР, способны заинтересовать и разговаривать самых «неразговорчивых». Охотнее всего студенты-иностранцы начинают говорить о том, что они сделали сами. В ходе занятий по проектированию студенты начинают говорить, когда нужно обосновать и отстоять важные идеи для проекта. При работе на занятиях по НИР первым заданием, где студенты начинают говорить, а не читать, становится анализ отобранных аналогов по выбранным критериям. Это задание также выносится на зачет. На зачете студенты имеют план и аналог для анализа (фотографию конкретного места: площадь, улица, здание и т.п.). На подготовку дается 20 минут, можно писать лишь ключевые слова. Дальше студенты анализируют аналог по плану с опорой на выписанные слова. Это задание в общих чертах напоминает «опиши картинку», но здесь, в первую очередь, проверяется овладение профессиональной компетенцией. Данное задание на зачет преподавателю по НИР помогает готовить преподаватель, который ведет концептуальное моделирование. Для подготовки к выполнению такого задания на занятиях по НИР студент сам выбирает аналогии и сам определяет критерии для анализа в соответствии с предполагаемой темой ВКР и особенностями объекта будущего проектирования. Необходимо представить выбранный аналог, коротко рассказать, где он находится, когда был спроектирован и где (если эта информация есть), по каким критериям был отобран, какие приемы были исполь-

зованы. Важным условием является то, что часть аналогов должны быть в России, а один - обязательно в СПб или ЛО. Это дает возможность еще раз обратиться к русскоязычным источникам.

В ходе подобной организации занятий по НИР иностранные студенты получают возможность овладения не только научно-исследовательской, но и профессионально-коммуникативной компетенцией на русском языке.

Литература

1. Васильева, А. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре / А. В. Васильева. – DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-4 // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 9, № 4. – С. 39-55.

УДК 811.161.1:81'367.625

Ваттанасири Р., Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА

Статья посвящена вопросу определения чёткого значения каждого глагола внутри узких групп глаголов чувств и эмоций. Выявление дифференциальной семы предлагается производить при помощи сопоставления толкований значения слова в различных словарях, определения его морфологической структуры, этимологического анализа самого слова и родственных слов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, глаголы чувств и эмоций, этимологический, морфологический анализ, контекст.

R. Wattanasiri, I. N. Erofeeva

St. Petersburg State University

Methods of determination the individual meanings of verbs expressing emotions and feelings

The article is devoted to the issue of determining the clear meaning of each verb within the narrow groups of verbs of feelings and emotions. It is pro-

posed to identify the differential Seme by comparing the word meaning interpretations from different dictionaries, determining its morphological structure, etymological analysis of the word and root words.

Keywords: Russian as a foreign language, verbs of feelings and emotions, etymological, morphological analysis, context.

В настоящее время одним из интересных и важных в связи с изменениями жизни общества в различных сферах, с трансформацией видов общения, изучение вербального обозначения эмоциональных переживаний человека стало очень актуальным. Сформировалось даже новое научное направление – эмотивная лингвистика, или эмотиология – наука о языковых средствах выражения человеческих эмоций и чувств, выполняющих эмоционально-экспрессивную функцию [12, с. 18]. В связи с этим в практике преподавания русского языка, при переводе текстов различного типа и жанра исследование глаголов, выражающих чувства и эмоции, определение их конкретного значения является очень актуальным.

Одним из важнейших принципов различения значений лексем является принцип структурного анализа семемы. Типы значений определяются «характером входящих в их состав компонентов, их взаимоотношением» [4, с. 21], сами же семантические компоненты существуют в отношении доминирующих и зависимых, ядерных и периферийных. Исследованию этих отношений внутри групп различных частей речи, в частности глаголов, посвящено множество работ. В настоящее время существуют объёмные классификации глаголов на основе семантического признака [5], [7] и [др.]. Однако сложность определения и чёткого толкования периферийного элемента значения часто приводит к тому, что глаголы одного семантического класса имеют в некоторых случаях практически одинаковое толкование. Например, «Словарь русских глаголов» даёт следующие определения глаголам, выражающим «пребывание в состоянии недовольства»:

Сердиться: испытывать раздражение, недовольство, злобу на кого-, что-л. **Злиться:** испытывать (испытать) чув-

ство недоброжелательности, раздражения, враждебности по отношению к кому л. **Гневаться:** испытывать чувство сильного возмущения, негодования, сердиться на кого-л. за что-л. **Негодовать:** Испытывать чувство возмущения, крайнего недовольства по отношению к кому-, чему-л. [1].

Чтобы найти дифференцирующую разницу в значении таких глаголов, мы предлагаем следующий алгоритм анализа глагольных лексем:

1. Определяется состав узких групп из «Словаря русских глаголов» Л. Г. Бабенко и других словарей. «Категориально-лексические семы предполагают не любые, а какие-то определённые аспекты своего уточнения, в рамках которых и формируются определённые типы дифференциальных сем. <...> Наборы дифференциальных сем оказываются специфическими для каждой группы» [7, с. 51].

2. Определяется толкование глаголов, выявляются те смысловые оттенки, которые дают возможность показать разницу в значении синонимичных глаголов. При этом необходимо использовать словарные статьи различных толковых словарей (например, «Толковый словарь русских глаголов» под редакцией Л. Г. Бабенко, «Толковый словарь русского языка» под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (1999), «Большой академический словарь» (БАС) и др.), словообразовательные, этимологические словари (например, «Словообразовательный словарь русского языка» (1990), «Историко-этимологический словарь русского языка» (1999) и др.).

3. Показывается значение глагола в контексте.

Представим пример анализа и выявления дифференцирующего значения двух глаголов со значением «пребывание в негативном эмоциональном состоянии»: **Беситься** – быть, находиться в состоянии крайнего раздражения, гнева [1]; быть в крайнем раздражении, бесноваться (разг.) [9]; быть в крайнем раздражении, в ярости, бесноваться [2]. «Словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова показывает,

что «беситься» образовано от слова «бес» при помощи суффиксов -и, -ть и -ся [10]. Для установления значения, отличающего слово «беситься» от синонимичных глаголов группы, мы обратились к «Этимологическому словарю» Фасмера. Он даёт следующее определение слову «бес», от которого произошёл глагол «беситься»: бес, род. п. бѣса, укр. Біс; ст.-слав. бѣсъ сербохорв. бијес «ярость»; словен. bês «злой дух». Исконнородственно лит. Vaisà «страх», baisùs «отвратительный, мерзкий, ужасный», лат. foedus «мерзкий», греч. λίθηκος «обезьяна». По мнению Траутмана (GGA, 1911, 243), восходит к лит. Vaidýti «пугать» и русск. «бояться» [13]. «Краткий этимологический словарь русского языка» Н. М. Шанского даёт похожее толкование происхождения данного слова: «ужасный, отвратительный», «пугать», представляющей производное от глагола бояться (см.) с суф. -d-. [6]. «Историко-этимологический словарь современного русского языка» также даёт ещё интересное толкование происхождения данного слова: «чёрт», «злой дух», «бешеный, неистовый» [11]. Мы видим, что важным элементом значения является «отвратительный, гадкий, мерзкий», а также «страх, пугать, бояться». Таким образом, можно сказать, что глагол «беситься» можно определить как «вести себя некультурно, слишком энергично, ужасно, мерзко, производить движения, как обезьяна, как дьявол, вызывая страх, так, что люди вокруг начинают бояться». Пример: Но молодежный кумир все-таки ощутил нежное прикосновение, взбесился и начал тузить сопляка в лифте, словно парнишка тот был футбольным мячом. (И. Н. Виравов. Андрей Вознесенский (2015) – НКРЯ).

Бушевать – буйствовать, скандалить (разг.). [9]; 2. разг. Шумно выражать крайнее раздражение, гнев и т. п.; буйствовать [2]; «Морфемно-орфографический словарь» говорит нам, что «бушевать» образовано от слова «бушева-» при помощи суффикса -ть [8]. Согласно этимологическим словарям, мы видим следующее становление значения этого слова: польск. buszować «разбивать». Родственно буйный, буйнуть [13] – от

«буй». Буй – «храбрый, отважный; дикий», буйный, буйн, укр. буй голова «смельчак», ст.-слав. боуи «дикий, буйный, помешанный», др.-чеш. Vuj «глупый, сумасбродный» [13]. «Историко-этимологический словарь»: Буйный – «бурный», в высшей степени возбужденный, неистовый, непокорный, бунтующий. Буесть – «безумие, запальчивость» [11]. Итак, значение «бушевать» – скандалить, шумно выражать раздражение, плохо контролируя свои дерзкие, может быть, даже глупые слова. Пример: Она упала вперед, не выпуская из рук прохладного пакета, и легкие шлепанцы соскользнули с ее сильных и по-немецки прочных ног. Мур в это время уже бушевала: – Дом полон бездельников! (Людмила Улицкая. Пиковая дама (1995–2000) НКРЯ).

Таким образом, выявление индивидуального значения глагола часто представляет собой не простой поэтапный процесс выявления дифференциальной семы, в результате которого мы имеем возможность увидеть особенности семантики сходных по значению глаголов, их функционирования внутри определенных ситуаций, нюансы употребления соответственно контексту, обуславливающего использование именно того глагола, который наиболее полно выражает дифференцирующее значение.

Литература

1. Бабенко, Л. Г. Большой толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. – 576 с.
2. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. Наук ; Ин-т лингвист. исслед. ; [ред. : Л. И. Балахонова]. – Москва : Наука, 2004.
3. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
4. Васильев, Л. М. Семантика русского глагола: глаголы речи, звучания и поведения : учеб. пособие / Л. М. Васильев. – Уфа : БГУ, 1981. – 71 с.
5. Вепрева, И. Т. Типы внутренней организации глагольных лексико-семантических групп / И. Т. Вепрева, Н. А. Гоголина, О. П. Жданова // Проблемы глагольной семантики : сб. науч. тр. – Свердловск: УрГУ, 1984. – С. 5-14.
6. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская ; под ред. [и с предисл.] С. Г. Бархударова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1971. – 542 с.

7. Кузнецова, Э. В. Русская лексика как система : учеб. пособие / Э. В. Кузнецова. – Свердловск : Изд-во Уральского гос. ун-та, 1980. – 89 с.

8. Морфемно-орфографический словарь : ок. 100000 слов / А. Н. Тихонов. – Москва : Астрель : АСТ, 2002. – 700, [2] с.

9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.

10. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 томах : ок. 145 000 слов. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1990.

11. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 томах. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1999.

12. Шаховский, В. И. Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В. И. Шаховский. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2010. – 128 с.

13. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах / Макс Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 3-е изд., стер. – Москва : Терра, 1996.

УДК 811.161.1'243:374

Кононец О. П.

Московский педагогический государственный университет

АДАПТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН (УРОВЕНЬ А1)

В статье рассматриваются современные технологии обучения русскому языку как иностранному. Выделяются ключевые характеристики образовательного процесса на этапе довузовской подготовки иностранных граждан: технологичность и адаптивность. Делается вывод о целесообразности актуализации и проблематизации понятия «адаптивная технология обучения русскому языку иностранных граждан».

Ключевые слова: русский язык как иностранный; технология обучения; адаптивная технология; адаптация иностранных граждан, теория и методика обучения русскому языку как иностранному.

O. P. Kononets

Moscow Pedagogical State University graduate student

Adaptive technology of teaching russian to foreign citizens (level a1)

The article discusses modern technologies of teaching Russian as a foreign language. The key characteristics of the educational process at the stage of pre-university training of foreign citizens are highlighted: technological efficiency and adaptability. The conclusion is made about the expediency of up-

dating and problematizing the concept of "adaptive technology of teaching Russian to foreign citizens".

Keywords: Russian as a foreign language; learning technology; adaptive technology; adaptation of foreign citizens, theory and methodology of teaching Russian as a foreign language.

Актуальность исследования вопросов теории и методики обучения иностранных граждан на начальном этапе их языковой подготовки обусловлена тем, что анализ учебных планов подготовительных факультетов вузов позволяет констатировать снижение количества часов на усвоение программы. В связи с этим логично говорить о совершенствовании технологий преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Так, с целью осовременивания процесса изучения языка и повышения интереса к нему С. А. Хомяков поднимает проблему целесообразности обращения к мобильным телефонам и социальным сетям на занятиях по РКИ [1]. Автор заключает, что переписка в чате представляет собой дополнительное вспомогательное средство обучения языку, которое формирует представление о его строе [1, с. 275]. Позволим себе не согласиться с его позицией, т. к. для данного вида коммуникации характерна отрывочность фраз, подмена словесной информации графической. Вместе с тем в контексте развития речевых умений в аудировании обращение к аудиофайлам, загруженным в чат учебной группы, и работа с ними носят продуктивный характер.

По мнению И. В. Шишкиной, вопросы мотивации, дифференциации, интенсификации процесса обучения иностранных обучающихся поколения Z напрямую связаны с использованием на уроках РКИ технологии BYOD: Bring your Own Device, или «принеси свой гаджет». Использование мобильных устройств открывает доступ к аутентичным материалам, которые необходимы для формирования коммуникативной компетенции [2, с. 73].

К. Ю. Давлетшина апеллирует к игровым технологиям и приему «Кластер». Исследователь подчеркивает, что кластер позволяет систематизировать материал, развивать системное мышление обучающихся [3, с. 187].

В работе И. Р. Саркисян актуализируются информационно-коммуникационные технологии. В частности, исследователь обращается к технологии эдьютейнмент: обучение через развлечение на основе компьютерных технологий [4, с. 343]. Полагаем, что отечественная методика обучения РКИ отличается теоретической и практической фундаментальностью и эффективностью. Считаем, не вполне разумно использовать иностранные термины «эдьютейнмент»; «геймификация», если есть «игровая технология». В этом контексте исследовательский интерес также представляют особенности функционирования понятий «геймификация» и «игрофикация», их соотношение.

Т. А. Горнякова в качестве современных образовательных технологий в аспекте преподавания русского языка как иностранного выделяет интерактивные технологии, а именно – ролевые игры [5]. Ролевая игра «не только мотивирует речевую деятельность, но и представляет собой условное проигрывание ее участниками реальной практической деятельности, активизируя стремление обучающихся контактировать друг с другом, преодолевать барьеры, создавая равные условия речевого общения» [6, с. 122].

Таким образом, на современном этапе развития методики обучения РКИ в формате актуальных образовательных технологий выступают такие, как информационно-коммуникационные (ИКТ), игровые, интерактивные.

Анализ теоретико-методических положений педагогических исследований последних лет обнаружил, что ключевой характеристикой методики обучения иностранных граждан на начальном этапе усвоения языка целесообразно признать технологичность. Подчеркнем, что разумно говорить не только о технологическом оснащении образовательного

процесса: использовании ИКТ, но и технологии обучения: многоаспектному способу реализации образовательного процесса.

Какие технологии обучения позволяют эффективно построить работу преподавателя на подготовительном факультете? Игровая? ИКТ? Интерактивная? Технология проблемного обучения? Данный список можно продолжить. Ответ на поставленный вопрос, на наш взгляд, очевиден: все перечисленные технологии нацелены на интенсификацию образовательного процесса на начальном этапе языковой подготовки иностранных обучающихся. Вместе с тем напомним, что релевантным понятием организации образовательного процесса на подготовительном факультете является адаптация. Логично говорить о лингво-социокультурной адаптации иностранцев (термин И.В. Щегловой) [7, с. 133]. В связи с этим возникает необходимость актуализации понятия «адаптивная технология».

Согласно нашей позиции, конститутивными признаками адаптивной технологии обучения русскому языку иностранных обучающихся являются: коммуникация, интерактив, цифровизация, креативность.

Раскроем обозначенные характеристики выделенной технологии.

Выход в живое общение в инокультурной среде, продуктивная коммуникация – главная задача адаптации и обучения иностранных граждан на этапе довузовской подготовки.

Интерактив – обращение к деятельностным формам обучения в сотрудничестве с субъектами образовательного процесса (сокурсниками и преподавателем).

Цифровизация – активное апеллирование к цифровым средствам и ресурсам как на аудиторных, так и внеаудиторных занятиях по РКИ.

Креативность – нацеленность преподавателя на организацию эвристического, проблемного занятия, на котором раз-

виваются творческие способности обучающихся, формируется у них критическое мышление.

Выделение адаптивной технологии обучения иностранных граждан подготовительного факультета позволит представить метатехнологию, призванную повысить эффективность обучения в системе преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Хомяков, С. А. Современные технологии при обучении РКИ, или преподаватель в новой реальности / С. А. Хомяков // Педагогический журнал. – 2020. – № 5 (1). – С. 274-280.

2. Шишкина, И. В. ВУОД как одна из основных современных технологий обучения РКИ / И. В. Шишкина // Вопросы педагогики. – 2023. – № 3 (2). – С. 72-75.

3. Давлетшина, К. Ю. Современные педагогические технологии в обучении иностранных военнослужащих на уроках РКИ / К. Ю. Давлетшина // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. – Омск : ВА МТО, 2020. – С. 186-189.

4. Саркисян, И. Р. Возможности современной технологии «Эдьютейнмент» в системе обучения РКИ / И. Р. Саркисян // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. – Омск : Изд-во Ипполитова, 2018. – С. 342-347.

5. Горнякова, Т. А. Современные образовательные технологии в аспекте преподавания русского языка как иностранного / Т. А. Горнякова // Наука на благо человечества – 2022. – Москва : МГОУ, 2022. – С. 21-25.

6. Фарафонтова, И. А. Организация активных и интерактивных форм проведения занятий / И. А. Фарафонтова, С. А. Павлова. – Москва : Гжельский гос. ун-т, 2016. – 26 с.

7. Щеглова, И. В. «4К», или философия занятия по русскому языку как иностранному / И. В. Щеглова // Язык. Культура. Перевод: лаборатория актуальных смыслов. – Москва : Русайнс, 2023. – С. 131-135.

УДК 811.161.1:81'367.3

Ли Хань

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ И ИНФИНИТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

В данной статье рассматриваются предложно-падежные конструкции, используемые для выражения цели в простом предложении. Функционирование предложно-падежных конструкций связано со сферой их употребления, причем большая часть предложно-падежных конструкций используется в книжных стилях. Анализируются особенности целевых инфинитивных конструкций.

Ключевые слова: предложно-падежные конструкции; инфинитивные конструкции; целевые отношения; простое предложение; русский язык

Han Li

Saint Petersburg University

Constructions with prepositions and infinitive constructions for expressing aim relations in a simple sentence

This article discusses constructions with prepositions and infinitive constructions used to express an aim in a simple sentence. The functioning of constructions with prepositions is related to the sphere of their use, and most of these constructions are used in official and scientific styles. The features of aim infinitive constructions are analyzed.

Keywords: constructions with prepositions; infinitive constructions; aim relations; simple sentence; Russian language

В научной литературе отмечается, что в русском языке в простом предложении целевые отношения могут быть выражены при помощи 15 предложно-падежных сочетаний, а также 3 инфинитивных конструкций.

Средствами, используемыми для выражения цели в простом предложении, являются следующие:

1) предложно-падежные конструкции в сочетании с глаголом-сказуемым строго определенных лексико-семантических групп. Например, *Игоря вызвали на бесе-*

дование. Мы **ходим** за хлебом только в этот магазин. Я обычно **слушаю** музыку для улучшения настроения.

2) инфинитивы совершенного или несовершенного вида: Стелла поехала в Россию изучать русский язык. Антон позвонил начальнику сообщить о завершении проекта.

3) обособленные обстоятельства (деепричастие или деепричастный оборот): *И как успехи? – спросила я, совершенно искренне **желая** добра старой знакомой.* (М. Серова. Фирма веников не вяжет).

В «Русской грамматике-80» указывается, что «примыкающие падежные формы со значением цели, назначения в большинстве своем специализированы со стороны предлога или ограничены лексической семантикой существительного» [1, с. 47].

В таблице 1 приведены примеры предложно-падежных конструкций, выражающих целевые отношения.

На наш взгляд, *во избежание* и *во исполнение* следует рассматривать как непервообразные отымённые предлоги, поскольку знаменательное слово присоединяется не к предлогу *во* и соединяется с род. пад. существительного: *во избежание ошибок, во избежание скандала, во избежание неприятностей; во исполнение законов, во исполнение решений, во исполнение планов* и т. п.

Т а б л и ц а 1. Предложно-падежные конструкции со значением цели, назначения [Русская грамматика, 1980, с. 47–48]

Падеж	Предлог	Функциональный стиль	Примеры
Род.	ДЛЯ (ЧЕГО-Н.)	—*	для смеха
	РАДИ	—	ради забавы
	В ЦЕЛЯХ (ЧЕГО)	делов. и офиц.	в целях обмена опытом
	В ЦЕЛЯХ (КАКИХ)	делов. и офиц.	в корыстных целях
	С ЦЕЛЬЮ (ЧЕГО)	делов. и офиц.	использовать что-н. с целью наживы

Падеж	Предлог	Функциональный стиль	Примеры
	ВО ИМЯ (ЧЕГО)	высок.	действовать во имя свободы
	В ЧЕСТЬ (КОГО-ЧЕГО-Н.)	—	в честь юбилея
	В ЗНАК (ЧЕГО)	—	в знак любви
	НА ПРЕДМЕТ (ЧЕГО)	канц., офиц.	собраться на предмет обсуждения чего-н.
Дат.	К	—	предъявить что-н. к проверке; приготовить к продаже; призвать кого-н. к ответу
	ПО	—	поехать по делам
Вин.	НА	—	прийти на помощь; играть на выигрыш; уйти на отдых; закрыть магазин на перерыв; позвать кого-н. на ужин
	В	—	делать что-н. в оправдание; выступить в защиту кого-н.; предоставить что-н. в чье-н. пользование; во избежание недоразумений; запастись чем-н. в дорогу
		офиц.	действовать во исполнение приказа
	ПРО	—	копить про запас
ПОД	—	переделать здание под школу	

Примечание: ‘—’ означает отсутствие указания на сферу употребления предлога

В простом предложении значение цели может быть выражено инфинитивом с глаголами движения, если один и тот же субъект производит оба действия, при этом инфинитив, обозначающий действие, сочетается с глаголом прошедшего времени. В этом случае могут употребляться все глаголы движения, кроме глаголов с приставками *об-*, *до-*: *Антон пришел ко мне поговорить. Мы приехали в Петербург посмотреть Эрмитаж.*

Инфинитив может сочетаться с глаголами, которые указывают на пространственное изменение положения субъекта. Например, *Даша пошла на кухню готовить обед. Отец только что сел работать.*

В целевых предложениях возможно сочетание инфинитива со следующими глаголами: брать – взять, дать – давать, приглашать – пригласить, звать – позвать. Например, Руководитель **попросил** переделать эту статью. Мне **дали** попробовать кусочек торта. Нас **пригласили** послушать лекцию об истории университета.

Рассмотрим выражение значения цели на уровне простого предложения, осложненного деепричастным оборотом.

В предложении деепричастие (деепричастный оборот) может функционировать и как обстоятельство цели: «Было темно», – сказал он, **оправдываясь**. Я по несколько раз переписывала текст, **стараясь запомнить его**.

По семантике простые предложения с обособленными членами можно разделить на 2 группы:

1) «предложения с полупредикативными обособленными членами;

2) предложения с уточняющими обособленными членами» [2, с. 210].

Такие предложения обладают специфическими структурными свойствами, которые обусловлены их семантикой. Обособленные обстоятельства неодинаковы по степени предикативности, но почти все относительно легко преобразовываются в придаточные предложения. «Чаще других членов

предложения они выступают как детерминанты, потому что их подчинительные связи с другими членами предложения наиболее слабые» [Там же].

Следует отметить, что деепричастный оборот, выражающий целевые отношения, довольно редко используется в русской речи, и связано это со стилистическими ограничениями данной синтаксической единицы. Но деепричастный оборот занимает особое место среди способов выражения целевых отношений в русском языке и потому может оказаться в поле зрения исследователей.

Для выражения целевых отношений, как правило, используются деепричастия, образованные от следующих глаголов: *мечтать, надеяться, добиваться, желать, пытаться, стараться, стремиться, спасаться* и т.д., а также деепричастные обороты. Например,

• Правительства и финансовые институты субсидировали прогнозирование и действовали в соответствии с ним – зачастую в силу необходимости, а иногда просто **желая** получить лучший результат (Дж. Глик. Хаос. Создание новой науки);

Такие предложения с целевым деепричастным оборотом могут быть заменены сложными предложениями с придаточным цели: Правительства и финансовые институты субсидировали прогнозирование и действовали в соответствии с ним – зачастую в силу необходимости, а иногда просто для того, **чтобы получить лучший результат**.

Важным представляется тот факт, что при указании на цель того или иного действия большинство иностранных учащихся предпочитают использовать сложные предложения, а не простые с предложно-падежными конструкциями или с деепричастным оборотом [2, с. 209].

Литература

1. Русская грамматика : в 2 томах. – Москва : Наука, 1980. – Т. II : Синтаксис. – 709 с.

2. Петрова, Л. Г. Технология модульного обучения китайских студентов целеполаганию в процессе формирования грамматической стороны речи на русском языке: опыт и перспективы : монография / О. А. Моисеенко, Л. Г. Петрова, Сунь Дамань. – Белгород : ПОЛИТЕРРА, 2020. – 100 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Липкина Е. В.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Человек в процессе общения погружается в пределы языка и культуры как коллективного достояния народа, в дискурсивные пространства социума и оказывается перед угрозой потери и нивелирования себя как личности. На такое двойное коммуникативное влияние языка и дискурсов наслаивается еще и речевое влияние партнеров по общению.

Ключевые слова: стратегии, тактики, коммуникативное поведение, русский как иностранный

E. V. Lipkina

The Herzen State Pedagogical University of Russia Herzen University

Communicative strategies and tactics in Russian as a foreign language lessons

In the process of communication, a person is immersed in the boundaries of language and culture as the collective heritage of the people, in the discursive spaces of society and faces the threat of loss and leveling of oneself as an individual. This dual communicative influence of language and discourse is also layered with the speech influence of communication partners.

Keywords: strategies, tactics, communicative behavior, Russian as a foreign language

Доминирование в современной лингвистике когнитивно-дискурсивной научной парадигмы предопределяет особое внимание исследователей языка не только к процессам коммуникации, но и к когнитивным процессам, которые опосредуют общение, а также к когнитивным сдвигам, возникающим как следствие коммуникации. Человек в процессе об-

щения погружается в пределы языка и культуры как коллективного достояния народа, в дискурсивные пространства социума и оказывается перед угрозой потери и нивелирования себя как личности. На такое двойное коммуникативное влияние языка и дискурсов наслаивается еще и речевое влияние партнеров по общению.

Исследования речевого воздействия берут свое начало еще со времен древнегреческих риторик. Обучение ораторскому искусству предусматривало определенные разновидности речевого воздействия на слушателей, однако риторическим аспектом оно не ограничивалось. Одним из первых вопросов о влиянии языка на восприятие действительности поставил Ф. Бекон в своем «Новом Органоне». В СССР уже в 20-30-е гг. XX в. в рамках психологии проблематика речевого влияния рассматривалась в научных трудах Н. Рубакина, который считается классиком этого направления, Я. Шафира, С. Вальдгарда, С. Бернштейна, Л. Якубинского и др. Как отмечает А. А. Леонтьев, с середины 1930-х гг. подобные исследования по понятным причинам не проводились и не публиковались; они вновь возродились лишь в 1960-1980-е гг., главным образом в пределах психолингвистики. На Западе основной массив теоретических и экспериментальных исследований социально ориентированного речевого влияния появился в 1940-1960-е гг. Эти исследования связаны с такими громкими именами, как Г. Ласвелл, П. Лазарсфельд, Б. Берельсон, Д. Кац, Дж. Клэппер, Л. Ховленд, Дж. Олпорт, И. Кац и многие другие¹.

Во второй половине XX в. возвращение к проблемам влияния в общении было обусловлено формированием прагматических концепций речи, общей теории коммуникации, психолингвистики, лингвистической теории аргументации, дискурсологии и тому подобное. Потребность в таких иссле-

¹ Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – С. 258.

дованиях была определена глобализацией мира, расширением сфер общения людей, пересмотром общей концепции человека в обществе, связанным с демократизацией и своеобразным сочетанием персонификации человека как личности в социуме, культуре с деперсонификацией под влиянием доминанты дискурса, господствующей идеологии и борьбы дискурсов. В СССР проблемы речевого влияния рассматривались в пределах психолингвистики (труды А. Леонтьева, Е. Ножина и др.).

И. Стернин понимает теорию речевого влияния как новую современную науку, предмет которой – эффективность общения¹. По его мнению, эта наука является межотраслевой, но ее базой остается коммуникативная лингвистика. В современном обществе эта наука необходима для совершенствования навыков межличностного и делового общения, для сферы педагогики и воспитания, для эффективной рекламы, массовой коммуникации, эффективного менеджмента, эффективного политического воздействия².

А. Леонтьев, напротив, сужает теорию речевого влияния до уровня только социально ориентированного общения, которое предполагает изменение в социально-психологической или социальной структуре общества или стимуляцию прямых социальных действий путем воздействия на психику членов определенной социальной группы или общества в целом. К средствам речевого воздействия исследователь относит массовую коммуникацию, формы пропаганды с задачей социально-психологического воздействия, рекламу и т. п.³.

Понимание сущности теории речевого влияния предполагает прежде всего толкование ее предмета – речевого воз-

¹ Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж: Полиграф, 2001. – С. 4.

² Там же. – С. 5

³ Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – С. 256.

действия. Концепция И. Стернина руководствуется широким значением речевого влияния как эффективного общения в аспекте его целенаправленности и мотивационной обусловленности. Однако любая коммуникация имеет определенные мотивы, языковые и неязыковые цели и стратегии, поэтому наука об эффективности общения практически тождественна направлению коммуникативной лингвистики, изучающей кооперативное коммуникативное взаимодействие. Согласно концепции И. Стернина, эффективность общения является достижением говорящим своих целей и сохранением баланса отношений с собеседником (то есть достижением коммуникативного равновесия)¹. Однако достижение собственной цели адресантом часто приводит к конфликтным ситуациям или определяется унижением статуса лица собеседника. А потому имеет смысл различать иллокутивную и кооперативную эффективность: первая характеризуется достижением собственной цели говорящим безотносительно к установлению баланса, а вторая способствует коммуникативной кооперации, возможно, и путем лишь частичного достижения цели адресантом. Итак, несмотря на декларируемое языковедом широкое поле исследований коммуникативного такое определение эффективности преобразует сферу изучения коммуникативного влияния на весьма суженный участок в многообразии коммуникативных ситуаций. Спорным является также тезис о сочетании в понятии эффективности двух результатов: достижение цели говорящим и коммуникативного равновесия с собеседником. В теории коммуникативного влияния наибольший вес имеет смешанная эффективность, определяемая сбалансированным сочетанием достижения цели адресантом и сохранения коммуникативного сотрудничества с адресатом.

¹ Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж: Полиграф, 2001. – С. 66-67.

Если понимать коммуникативное влияние в узком значении, которое дает А. Леонтьев, то теория коммуникативно-го влияния ограничена исследованиями институциональных сфер общения, которые составляют лишь часть, хотя и значительную, ситуаций речевого воздействия. С этой точки зрения более реалистичной является позиция А. Баранова, который отмечает, что объект теории влияния – когнитивные, психологические, социальные, языковые и другие механизмы, позволяющие влиять на сознание, на процесс принятия человеком тех или иных решений¹. С учетом этого теория влияния – междисциплинарная отрасль, составляющей которой является теория коммуникативного влияния, которая также имеет немало касательных моментов с когнитологией, социологией, психологией, логикой, конфликтологией, коммуникативистикой, дискурсологией и тому подобное. Поскольку теория коммуникативного воздействия применяется в практической деятельности человека, ее можно квалифицировать как направление прикладной лингвистики на стыке с коммуникативной лингвистикой, дискурсологией и психолингвистикой.

Итак, коммуникативное влияние понимают как речевое действие адресанта, управляемое целевой установкой речевого общения и дискурсивной практикой сферы общения, направленное на изменение мышления, психоэмоциональных состояний адресата, оценки им определенного явления и т. п. независимо от типа коммуникативного взаимодействия.

¹ Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – С. 213.

УДК 808:378.147

Маслова Н. И.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются условия успешного речевого общения, использование языковых и невербальных средств, влияющих на коммуникативность.

Ключевые слова: многозначность слова; статичность высказывания; денотация; коннотация; мимика и жесты

N. Maslova

Herzen Russia State Pedagogical University

Problems of mutual understanding in the process of speech activity

The article examines the conditions of successful speech communication, the use of linguistic and non-verbal means that affect communication.

Keywords: polysemy of the word, static utterance, denotation, connotation, facial expressions and gestures.

Важнейшее условие хорошей речи – богатство содержания. Содержательность речи находится в прямой зависимости от её информативной насыщенности. Однако на процесс взаимопонимания в речевом общении существенное влияние оказывают некоторые особенности использования языка в речи. Среди них можно выделить такие, как полисемия, синонимия, смешение наблюдения и оценки (выводов), денотация и коннотация, статичность высказывания.

Главным условием успешного речевого общения является умение слушателя проникнуть в замысел говорящего, в его намерение, а говорящему так организовать свою речь, чтобы она была доступна слушающему. Следовательно, на первый план выходит коммуникативная компетенция, которая и является центром коммуникативного взаимодействия (общения). Таким образом, участники общения должны примерно на одном уровне владеть языком или, учитывая уро-

вень знания языка собеседника, стремиться соответствовать этому уровню.

Успешность разговора зависит от способности говорящего по-разному выразить свою мысль о предмете или событии. Говорящий строит свою речь, используя те языковые средства, которые ориентированы на мир знаний адресата, приспособляя форму подачи информации к возможностям её изложения. И здесь необходимо учитывать способность слова употребляться в различных значениях (полисемия).

Многозначность слова требует особого внимания. Часто полисемия становится причиной недопонимания, недоразумений и даже причиной спора или раздора, если собеседники понимают одно и то же слово по-разному. Многозначность слова может дать повод к неправильному истолкованию высказывания.

Известно, что слово может быть закодировано многими альтернативными, но функционально эквивалентными кодами. С помощью синонимов, слов, имеющих одинаковое значение, но различающимися дополнительными смысловыми оттенками или стилистической окраской, высказывания воспринимаются неодинаково. Фраза: «Ты опоздал!» может быть передана с помощью выражения: «Ты пришёл поздно!» или «Ты не пришёл вовремя!» Очевидно, что выбор выражения отправителя сообщения воздействует на понимание получателя и вызывает ответную реакцию. Это говорит о том, что выбор синонимического выражения может свидетельствовать об отношении говорящего к человеку или событию.

Прагматическое значение полисемантических слов чаще всего достаточно легко понимается благодаря речевому контексту, в которые они включены, в то время как использование некоторых идиоматических выражений может завести общение в тупик. Например, на вопрос: «Как вы находите этого человека?» (в смысле «дать оценку внешнему виду или характеристику личности) можно получить ответ: «Да это

несложно, мы всегда договариваемся о конкретном месте встречи».

Синонимическое богатство русского языка предоставляет огромные возможности для стилистического выбора слов оценочной лексики, заключающей в себе положительную или отрицательную оценку. Оценочная лексика включает слова эмоционально и экспрессивно окрашенные. Эмоциональные, основанные на чувстве, вызываемые эмоциями, и экспрессивные, которые усиливают выразительность речи, могут приобретать самые различные стилистические оттенки. Поэтому оценочная лексика требует особого внимания.

Ещё одна особенность использования языка, которая часто рождает проблемы в речевом общении, связана со смешением в высказывании фактов (реально наблюдаемых фактов, действий, событий) и оценок (выводов, заключений, к которым мы приходим). Грамматика русского языка не делает различий между этими суждениями. Фразы: «Она читает книгу» и «Она сказала глупость» грамматически эквивалентны. Однако первое высказывание является фактом, а второе – оценкой (нашей оценкой).

Результаты наших наблюдений описательны. Оценка же включает в себя некоторые выводы из того, что мы наблюдаем, наше отношение к действиям собеседника. Недопонимание часто возникает из-за того, что участники разговора свои предположения или мнения представляют как факты. Вместо того, чтобы пытаться приписать собеседнику мысли, чувства, настроения, имеющие значение для вас, следует выделить те конкретные действия и слова, которые послужили основой для вашей интерпретации.

Преимуществом и одновременно фактором трудностей в речевой коммуникации является статичность высказанной оценки. Такие высказывания, как «Виктор – неуравновешенный молодой человек», «Ты такой зануда!», «Вы можете всегда на нас рассчитывать» ведут к ошибочному допущению, что люди постоянны и неизменны. Более конкретное описа-

ние ситуации позволяет отчасти уменьшить последствия ошибок такого рода для процесса общения. Например, вместо определения Виктора, как тотально нервного человека, было бы более верным выделить ситуации, в которых он нервничает. Например: «Когда Виктор рассказывает об этом, он волнуется». Ситуативное описание снижает абстрактность и стереотипность высказывания, делает речь более ясной и конкретной, при этом не вызывает ответной агрессивной реакции. Важно, что при этом самому говорящему становятся более понятны причины трудностей в общении.

В повседневном общении невозможно, да и не нужно, полностью отказываться от ненаблюдаемых заключений. Тем не менее для успешной коммуникации необходимо использовать языковые средства более точно и быть более проницательным, когда мы слушаем других: уметь видеть различие между предметным утверждением и выводом, основанном на мнении.

Жизненный опыт человека является одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на значение, которое он придаёт словам. Каждый человек формирует своё понимание мира и соответственно организует свою речь на основе жизненной позиции и наблюдений, образования, кругозора, воспитания и ситуаций при общении. Игнорирование этого фактора затрудняет коммуникацию. Одни и те же слова, которые используются при диалоге, могут вызывать разные ассоциации. К причинам, которые следует учитывать при анализе того, почему люди по-разному воспринимают слова, следует отнести такие, как время и место. Значения не заданы слову навечно. Они меняются от эпохи к эпохе, от поколения к поколению, год от года, т.е. «старые» слова приобретают новые значения и необходимо помнить об этом, когда мы говорим с людьми старше или моложе нас.

Языковые и культурные различия влияют на значения, которые собеседник придаёт словам. И здесь важно учитывать такие понятия языка, как денотация, т.е. значение слова,

которое признаётся большинством людей данного лингвистического сообщества, так называемое лексическое значение слова, и коннотация, т.е. вторичные ассоциации слова, разделяемые одним или несколькими членами данного сообщества, субъективные и эмоциональные по своей природе. Например, в разных речевых ситуациях слово «пятак» или «пяточок» вызовет различную реакцию: у людей старшего поколения оно будет ассоциироваться с монетой, у молодых людей слово будет иметь другую коннотацию и отождествляться с героем мультфильма «Винни Пух», хореографы и артисты балета предпочитают пуанты с удобным и широким «пятакком», а «Невским пятакком» называют плацдарм на левом берегу Невы, удерживаемый советскими войсками в ходе битвы за Ленинград во время Великой Отечественной войны.

И денотация, и коннотация играют одну роль: помогают описывать понятия и правильно использовать слова в речи. Они дают возможность увидеть разницу между синонимами, поскольку коннотативное значение слова может существенно отличаться. У одного и того же слова могут быть разные оттенки значения: и нейтральные, и позитивные, и негативные. Чтобы не попасть в неудобную ситуацию, необходимо особое внимание уделять коннотации каждого нового изучаемого слова.

В разных языках одни и те же слова могут иметь разные значения, по-разному восприниматься и могут изменять тональность и смысл высказывания. При этом необходимо учитывать такие языковые явления, как *ирония* (использование слов в противоположном значении), при которой денотация часто приводит к искажению значения слова, т.е. коннотации, *гипербола*, или преувеличение, которое создает коннотацию, *литота*, или преуменьшение, которое часто подразумевает недосказанность, *парадокс*, или логически противоречивое утверждение, *каламбур*, или смешная игра слов, которая используется практически в любой языковой культуре

Иногда слова, которые кажутся на первый взгляд необидными, со временем приобретают негативную коннотацию. Например, использование слов «негр», «чёрный» или «цветной» по отношению к афроамериканцам сейчас воспринимаются как политически нетолерантными, поэтому нужно избегать политически некорректных слов и проверять, нет ли у слова «скрытого» смысла.

Эмоциональное состояние слушателя может исказить восприятие информации, неправильно толковать услышанное, выделять только то, что соответствует нашему пониманию в данный момент.

Мимика и жесты иногда могут способствовать взаимопониманию при общении, а иногда, напротив, нарушают контакт, поскольку в разных культурах одни и те же жесты воспринимаются неоднозначно. Одна и та же фраза, произнесённая с различной интонацией и сопровождаемая разными жестами, может приобретать значения прямо противоположные. Практически любой жест имеет национальную окраску. Сфера и частота употребления жестов диктуется традициями и национальным характером народа – знание этих особенностей содействуют взаимопониманию, а незнание может нарушить общение.

Таким образом, следует различать не только понятия «язык» и «речь», но иметь в виду и различия в их структуре, в их характерных чертах и специфике. Нужно помнить также, что одно и то же содержание в разных условиях с различными собеседниками излагается по-разному.

УДК 811.161.1:398.91:82-84

Селиверстова Е. И., Чжао И.

Санкт-Петербургский государственный университет

НАРУЖНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО СУЩНОСТЬ: ПРОЯВЛЕНИЕ СООТВЕТСТВИЯ И НЕСООТВЕТСТВИЯ В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

В статье рассматриваются структурно-семантические модели вербализации значения соответствия и несоответствия в русских пословицах. Основное внимание сосредоточено на паремиях, в которых выявляемые и оцениваемые свойства человека рассматриваются на фоне впечатления, производимого внешностью индивида. Это оформляется как отношения контраста или несоответствия – и именно этот прием порождает достаточно яркую и очевидную оценочную семантику.

Ключевые слова: русские пословицы; соответствие; несоответствие; наружность; сущность.

E. I. Seliverstova, Zhao Yi

Saint Petersburg State University

Exterior and essence of a man: the manifestation of correspondence and mismatching in Russian proverbs

The article deals with the structural-semantic models of verbalization of the meaning of correspondence and mismatching in Russian proverbs. The main attention is focused on the proverbs in which the revealed and evaluated properties of a person are considered against the background of the impression made by the appearance of an individual. This is formalized as relations of contrast or inconsistency – and it is this technique that generates quite vivid and obvious evaluative semantics.

Keywords: Russian proverb; correspondence; mismatching; appearance; essence.

В повседневной жизни восприятие предметов и явлений окружающего мира в основном опирается на уже сформировавшиеся стереотипы, свойственные будь то социуму в целом и усваиваемые отдельным носителем языка и культуры постепенно – в ходе воспитания и становления личности, либо возникающие из личного опыта субъекта, как, напри-

мер, следующая закономерность: горячий предмет → обжигает → больно → опасливость, осторожность.

Характеризуя когнитивный субстрат языкового мышления как понятие обобщающего характера, Е.В. Савицкая пишет о том, что к нему относятся, с одной стороны, выработанные практикой, «пребывающие в рамках здравого смысла представления о каузальных и иных существенных связях между окружающими человека предметами и явлениями» [1], а с другой стороны – сюда включаются и мифологические представления о мире, предрассудки, поверья, различного рода ассоциации, «генетически наследуемая информация» и т. п. [там же].

Люди в своей практике следуют присутствующим в их сознании, нередко не осознаваемым, представлениям об отдельных сторонах жизни и конкретных предметах, которые в действительности не всегда подтверждаются. Так, психологи, изучающие экспериментальным путем возрастные стереотипы, характеризуют в качестве типичных «наивное детство», «кризисное подростничество», «ответственную взрослость» и «регрессирующую старость», с которыми многие готовы были бы согласиться, выявляют и нетипичные, но весьма актуальные: «манипулятивное детство», «ответственное подростничество», «усталую взрослость» и «мудрую старость» [2].

Более «приземленные» когнитивные стереотипы реализуются субъектом мысленно и вербально практически каждый день, поскольку люди считают, что к кастрюле/ горшку полагается крышка (*На всякий горшок найдется крышка*); для дойки коровы необходим подоиник (*На корову стало, так хватит и на подоиник; Осерчав на корову, да подоиником обзёмь*), а в упряжь для коня входит уздечка (*Был бы конь, а уздечку найдем*). Существуют многочисленные следы, выдающие животное, которое их оставило (*По следу зверя знать; По когтям и зверя знать*), приметы, по которым человек определяет перспективы на урожай (*Много снега –*

много хлеба) или социальное положение человека (*Каков пан, таков на нем и жупан*) и др. Это говорит о том, что люди накапливают опыт восприятия и оценки событий, вещей, явлений в виде изречений, над которыми стоит задуматься и к которым можно прибегнуть как к аргументу в споре.

Е. И. Селиверстова отмечает, что в пословичных единицах (ПЕ) неоднократно и разными способами вербализуется важная для говорящих связь между наличием еды, корма и обязательным появлением желающих его отведать; ср. *Был бы хлеб, а мыши набегут; Была бы копна, а ворона сядет* [3, с. 222]. Многие стереотипы отражаются в пословицах, представляющих собой культурноносные единицы. Их способность вербализовать паттерны человеческого поведения, типичные ситуации и отношения, нуждающиеся в оценке, различного типа причинно-следственные связи и т. д. – все это делает пословицы заслуживающими доверия, выражением народной мудрости, отражающим типичное для обобщенного носителя языка и культуры видение предмета.

Как мы уже показали на нескольких примерах, в ПЕ немало внимания уделяется тому, насколько некий предмет (в широком понимании) отвечает представлениям и нем и его потенциальным возможностям, которые предполагаются говорящими на основании его внешних признаков и проявлений. Подобные предположения строятся на основании стереотипа, под которым понимается «относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта (группы, человека, явления), складывающийся <...> как результат обобщения личного опыта индивида» [4, с. 384].

Предметом изучения в данной статье является пословичный материал, содержащий вербализованное противоречие между разными свойствами характеризуемого предмета. Цель же составляет выявление способов выражения в ПЕ одного из важных противоречий – несоответствия между внешними признаками предмета и оценкой его настоящей сущности. В первую очередь речь пойдет о характеристике

человека, что объясняется несомненной антропоцентричностью пословичного фонда языка. Материал составил около двухсот паремий, отобранных из собрания В. И. Даля [5].

Рассматриваемые единицы позволяют говорить о нескольких основных семантических векторах, реализуемых в пословицах.

Поскольку внешность человека обычно легко воспринимается и оценивается, она во многих народных выражениях составляет тот признак, относительно которого рассматривается какой-либо другой – положительный или отрицательный.

1. Например, **привлекательная внешность человека**, его красивое лицо **не соответствует** явно **негативным чертам характера**: *Родилась пригожа, да по нраву негожа. Нравом, норовом* называют неодобрительно совокупность свойств характера человека, а также упрямство или иные дурные привычки, от которых трудно отказаться [6, т. 2, с. 565]. Характер весьма важен как для семейной жизни, так и для совместной работы, однако норов трудно изменить, о чем говорят ПЕ *Норов не клетка – не переставишь; Норов не боров, на убой не откормишь*.

Человек в целом может оцениваться положительно (*добр молодец*), однако не безоговорочно, если он проявляет норов: *И добр молодец, да есть норовец; Каков ни будь смирен, а норовок есть*.

В ПЕ значение, формируемое образом норовистой лошади, может проецироваться и на человека: *Молода лошадь, да норов стар*, т.е. непростой характер за неким достаточно молодым субъектом замечен давно.

Отсюда вытекает и культурно маркированная рекомендация оценивать человека не по внешности, а по поведению, привычкам: *Не гляди на лицо, а гляди на обычай*; обычай – ‘привычка, образ действия; нрав, повадка’ [6, т. 2, с. 637].

В ПЕ отмечается и несоответствие между привлекающей внимание внешностью и внутренним содержанием че-

ловека – его душевными качествами: *Лицом хорош, да душою непригож; С собой красав, да душа трухлява; Личиком беленок, да душой черненок*. Контрастируют с внешностью и подпорченная репутация человека: *С собой красав, да не по красаве слава; красав – ‘красавица’, слава – то, что о ком-либо говорят; приписываемые отрицательные черты*.

На фоне констатации приятной внешности может вербализоваться общая негативная оценка кого-либо – без квалификации конкретного признака: *Снаружи мил, а внутри гнил. Внутри* – предполагает, что нечто невидимо глазом. Ср.: *С личика яичко, а внутри болтун; яичко* – метафора привлекательности, в то время как *болтун* – ‘насиженное яйцо без зародыша’, т.е. дефектное: из него не может вылупиться цыпленок.

Имплицитно мысль о возможной бесполезности красивого реализуется и в ПЕ *Пестрава красав, а буренка с молочком*. Бурая молочная корова куда важнее пестрой – красивого окраса – коровы.

2. Неказистый с виду, **непривлекательный может иметь другие важные достоинства**. Такая семантика может реализоваться в ПЕ, говорящих о человеке – в частности, его одежде (*Платье черненько, да совесть беленька; Рожка кривая, да совесть прямая*). Совесть, безусловно, входит в число национально-маркированных ценностей.

Отдельный разряд составляют ПЕ, положительно оценивающие душу человека, его отношение к людям: *Глазами и кос, да душою прям; Рожка крива (черна), да душа пряма (бела); Рожка не гожа, да душа пригожа; Плоха рожка, да душа гожа*. Интересно, как семантика несоответствия усиливается в ПЕ за счет использования устойчивого бинорма и виде ценностно маркированной пары компонентов *черный – белый, черненький – беленький*.

Для паремии типично выражение идеи о практической пользе невзрачного, неприглядного; ср.: *Хоть черненька курица, да на яйцах сидит; То не порок, что хвост короток: вез-*

ла б только воз, да кряхтела. Ср. также: Не казист лицом, да тряхнет молодцом (неказистый – ‘т. е. некрасивый’).

Отсутствие красоты – «недостаток», искупаемый позитивом в других жизненно важных аспектах. Первая часть ПЕ *С лица не воду пить, умела бы пироги печь* используется и в качестве отдельного изречения – как отрицание важности красивой наружности.

3. Особенно важным представляется носителям русского языка и культуры **отсутствие ума, которое не может быть** никоим образом **компенсировано привлекательной (впечатляющей) наружностью**. Этот контраст в одном человеке положительного и отрицательного вербализуется в ПЕ *Рожею подкрасил, да умом не дошел; Личико беленько, да разуму маленько; Личиком беленок, да умом простенок; Некрасив (Непригож) лицом, да хорош умом*.

И, конечно, у этой мысли есть и другая расстановка акцентов: такой изъян, как невзрачность, некрасивость успешно компенсируется умственными способностями: *Непригож лицом, да хорош умом*. Ср. также и пословицы с пояснением, почему красота не столь важна, как ум: *Красота приглядится, а ум вперед пригодится; Красота завянет, а ум не обманет* и т. д.

В целом в русской паремике идея приоритетности ума над привлекательностью вербализуется весьма разнообразно – в том числе с привлечением единиц одежного кода: не всякий красиво или богато одетый достоин внимания – он может оказаться обделенным умом: *Не всякий умен, кто богато наряжен, а бывает с умом и бедный Пахом; Не всякий умен, кто красно (в красне) наряжен*.

В паремиях, вербализующих соотношение величины тела и отдельных его частей и, с другой стороны, ума, Е. И. Селиверстова [7] отмечает наблюдаемое «несоответствие ожидаемых, согласно логике, – и реальных пропорций между ними», что порождает различные версии ПЕ, в которых носителем семантики ‘большой, значительный’ стано-

вится одна из частей тела – чаще всего голова (*Голова с пивной котел, а ума (мозгу) ни ложки; Голова что чан, а ума ни на капустный кочан!*) либо тело человека целиком: *Данило с мотовило, а ума ни с шило мотовило* – ‘человек долговязый, неуклюжий’ [6, т. 2, с. 351]; *С оглоблю вырос, а ума не вынес* – *оглобля* выступает как метафора долговязого человека. Также весьма выразительны и многочисленны ПЕ с использованием образа такой «детали» внешности, как внушительная борода, противопоставляемой незначительности ума: *Борода с лопату, а ума – кот заплакал; Борода что ворота, а ума с малой прикалиток; Борода велика, а ума ни на лыко*. Ср. также ПЕ с иными образными элементами: *Нос с локоть, а ума с ноготь (с перст, с локоток, с ноготок); Ус соминый, да разум псиный*, где *соминый* – значит ‘длинный, как у сома’, а компонент *псиный* может служить как характеристикой величины ума (собака по величине несопоставима с человеком), так и экспрессивной-оценочной негативной характеристикой, т.е. ‘никудашный’.

И, наконец, отметим несоответствие (4) между речью человека, воспринимаемой как проявление одного из внешних качеств, и его поведением, поступками и намерениями, реальными свойствами и чертами характера.

Эта мысль детализируется в разных семантических направлениях и позволяет за счет вербализации несоответствия указать на:

неискренность: На языке медок, а на сердце ледок; Речи слышим, а сердца не видим;

лицемерие: Речи, что снег, а дела, что сажа; Речи, что мед, а дела – как полынь; Говорит бело, а делает черно; Говорит крестом, а глядит пестом (‘говорит одно, а делает другое’);

лживость, ханжество: Бородка апостольская, а усок дьявольский; Говорит направо, а глядит налево; По бороде хоть в рай, а по делам - ай-ай!

вороватость: Иной речист, да на руку не чист;

хвастливость: Словами и туды и сюды, а делами никуды; Речи королевские, а дела нищенские (нищенский – 'ничтожно малый') и др.

Таким образом, анализ материала показывает, что вербализация несоответствий есть один из весьма востребованных способов показать наиболее существенные характеристики человека. Обнаруживается широкий спектр важных для носителей русского языка и культуры противоречий между, с одной стороны, внешними признаками – наружностью, речью человека, – и не согласующимися с ними иными свойствами и чертами характера, подлежащими оценке. Идея обманчивости внешнего вида, представленная в целом в паремике достаточно широко, развивается в разных направлениях. При этом, как правило, показанное несоответствие представлено в обобщенном виде как с положительным знаком, так и с отрицательным: «производящий внешне положительное впечатление может быть недостойным» и, наоборот, «внешне неприглядный может быть более чем заслуживающим положительной оценки».

Литература

1. Савицкая, Е. В. Когнитивные паттерны языкового мышления // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – Т. 11, № 3. – URL: <https://sfkmp.ru/> (дата обращения: 28.03.2024).
2. Микляева, А. В. Содержание возрастных стереотипов: эмпирическая типология // The Emissia. Offline Letters : [электронное научное издание]. – 2014. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2148.htm> (дата обращения: 28.03.2024).
3. Селиверстова, Е. И. Пространство русской пословицы. Постоянство и изменчивость. – Москва : Флинта, 2017. – 296 с.
4. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Даль, В. И. Пословицы русского народа. – Москва : АЛЬФА-КНИГА, 2020. – 984 с.
6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Москва : Русский язык, 1981. – Т. 2. – 779 с.
7. Селиверстова, Е. И. Ум в паремийных манифестациях прошлого и современности // Фольклорная фразеология: проблемы лингвокультурологического и лексикографического описания. – Грайфсвальд, 2018. – С. 206-213.

УДК 811.161.1:81'367.625

Токина А. И., Усенко И. Ю., Чжан Шутин

Санкт-Петербургский государственный университет

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОБЕЗЛИЧЕННОСТЬ СУБЪЕКТОВ ПРИРОДНОЙ СТИХИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена глаголам функционального состояния объектов неживой природы, употребляющимся в безличных конструкциях. На основе функционально-семантического анализа устанавливается типовое контекстное окружение: локальные и темпоральные конкретизаторы. Представленное описание может быть использовано при разработке учебных пособий по синтаксису, лексике и анализу художественного текста для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения.

Ключевые слова: глагол; лексико-семантическая группа; функциональное состояние; неживая природа; субъект; предикат; безличные конструкции.

A. I. Tokina, I. Y. Usenko, Shuting Zhang

Saint-Petersburg State University

Functional depersonalization of the subjects of the natural element in the Russian language

The article is devoted to the verbs of the functional state of objects of inanimate nature, used in impersonal constructions. On the basis of functional and semantic analysis, a typical contextual environment is established: local and temporal contexts. The presented description can be used in the development of textbooks on syntax, vocabulary and analysis of literary text for foreign students of the advanced stage of education.

Keywords: verb; lexico-semantic group; functional state; inanimate nature; subject; predicate; impersonal constructions.

Русские безличные конструкции заслуживают пристального внимания и рассмотрения с точки зрения русского языка как иностранного, поскольку, в отличие от многих других языков, в особенности языков с фиксированным порядком слов, грамматические правила которых не допускают построения предложений без грамматического подлежащего, безличные предложения являются одним из весьма распро-

странённых типов русских односоставных предложений. При этом безличные предикативные конструкции отличаются структурным и семантическим многообразием, включая в свой состав как собственно-безличные глаголы, употребляющиеся только в безличных значениях, так и безлично-возвратные формы глаголов, переводящие личные глаголы в безличные, а также формы 3-его лица личных глаголов в безличном употреблении. Вслед за М. А. Шелякиным мы понимаем значение безличности как значение, выражающее непроизвольное действие или состояние с нефиксированным производителем [6, с. 114]. Безличные предикаты могут отображать стихийные явления природы, стихийные состояния лица, модальные ситуации долженствования или возможности осуществления действия, однако их объединяет то, что предметный субъект в подобного рода предложениях представлен как нефиксированный в своей определенности и конкретности [6, с. 223]. Независимость предикативного признака от воли субъекта – носителя данного признака, стихийность, непроизвольность, инволютивность в совокупности и составляют общее грамматическое значение, объединяющее безличные конструкции [2, с. 124].

В русском языке существует целый ряд глаголов, так или иначе описывающих функциональное состояние природных объектов, которые выделены Л. Г. Бабенко в отдельную лексико-семантическую группу. В целом в данную ЛСГ входят глаголы состояния, иначе говоря статуальные, не располагающие признаками акциональности, такими как активность и целенаправленность [2, с. 62]. Типовое значение данных глаголов, большая часть которых нередко употребляется в тексте в безличных значениях, можно представить как «стихийное изменение или состояние предметно недифференцированной окружающей природы, природной атмосферы, среды» с локализацией и без локализации во времени и пространстве [6, с. 223]. Данные глаголы описывают состояние объектов неживой природы, отображая мировосприятие

человеком этой части окружающего его мира как стихийной и нецеленаправленной, не зависящей от воли семантического носителя состояния. Их типовым значением в интерпретации авторов «Большого толкового словаря русских глаголов» является следующее: «проявлять свойства, качества, воспринимаемые человеком; находиться в каком-либо состоянии и независимо от человека (о природных объектах)» [1]. Группа таких глаголов достаточно обширна и разнообразна, зачастую они многозначны и описывают со всех сторон разные явления, в том числе стихийные, относящиеся к области неживой природы, широко употребляясь как в контекстах, связанных со сферой бытового общения, так и в художественном тексте. Носителем состояний в данном случае выступает воспринимаемая человеком и отражаемая через призму его видения внешняя среда (пространство, локус): *моросит, темнеет, морозит, теплеет*.

Группа носителей состояний, связанных с глаголами данной ЛСГ, весьма обширна и состоит из имен существительных, называющих атмосферные осадки, погоду, стихийные и оптические явления, небесные светила, водные пространства, возвышенности и углубления: *дождь, ветер, метель, море, туман, солнце, гора*. Глаголы ЛСГ функционального состояния природных объектов, насчитывающие около 80 единиц, могут быть распределены по шести группам в зависимости от их отношения к именам-носителям признака, называющим природные объекты: глаголы, характеризующие осадки; ветер и сходные с ним стихийные явления; небо, погоду и время суток; водные пространства и потоки; оптические явления. Мы проанализировали отобранные глаголы с точки зрения их функционально-семантических особенностей и выявили целый круг лексем, которые могут употребляться в безличном значении.

Наблюдения за функционированием глаголов, семантических связанных с именами, обозначающими атмосферные осадки, стихийные и оптические явления, а также небо, по-

году и время суток, показывает, что именно данные глаголы представляют интерес для исследования с точки зрения их синтаксических особенностей, поскольку для многих из них характерна неполная актантная рамка, исключающая позицию грамматического субъекта, либо допускающая как наличие субъекта в именительном падеже, так и его отсутствие. Анализ лексем со значением стихийного состояния природы показал, что они нередко предопределяют структурные особенности актантной рамки, поскольку их семантика весьма сужает круг возможных семантических субъектов. Говоря о безличных конструкциях, организованных глаголами функционального состояния, можно отметить следующие типовые ситуации:

1. Безличные конструкции, организованные собственно безличными глаголами, не подразумевающими позиции субъекта (*светает, вечереет, дождит, вьюжит, морозит*).

2. Безличные конструкции, организованные личными глаголами в безличном употреблении, ср.: *Дул сильный ветер. – Вчера сильно дуло; Моросил дождик. – За окном моросило.*

Для подобных глаголов особенно характерно наличие включенного субъекта, под которым понимается семантический субъект, который может предсказываться через предикат реальными связями предмета и признака в объективном мире [4, с. 56–57], т. е. даже при незаполненной позиции грамматического подлежащего субъект очевиден, поскольку он включен в саму семантику глагольной лексемы: *моросить, лить, накрапывать* – о дожде, *дуть, вейть* – о ветре. Более того, подразумеваемый субъект может быть весьма конкретным, поскольку одной из наиболее типичных дифференцирующих сем внутри рядов глаголов функционального состояния является сема интенсивности, иногда семы продолжительности и прерывности/ непрерывности проявления состояния.

Рассмотрим данное положение, а также иные особенности глаголов функционального состояния неживой природы в безличном употреблении на примере лексем, характеризующих дождь. При отсутствии грамматического подлежащего на основе глагольной семантики мы можем определить, к примеру, о дожде какой интенсивности идет речь: *накрапывало, моросило* (о мелком, слабом дожде) или *лило, хлестало* (о сильном ливневом дожде). Таким образом, синтаксическая обезличенность субъектов природной стихии представляется логичной: глагольная семантика может включать в себя конкретное представление о семантическом субъекте.

Второй особенностью безличных конструкций, организованных глаголами функционального состояния, характеризующих осадки, является наличие в их составе локальных конкретизаторов, иначе говоря «локального субъектива» – носителя состояния [5, с.7], выраженных предложно-падежными формами имен существительных (формами предложного падежа, винительного падежа с предлогами, дательного падежа с предлогом *по*, творительного падежа с предлогами *за, над* и т. п.): Наутро, проснувшись, как обычно, в пять, мы решили пройтись по парку, хотя *в окне моросило*, а на дне каменного дворика, куда выходило наше окно, плавал какой-то кисель и стояла тишина, полная томительной капли и чьих-то невесомых шажков. [Дина Рубина. Медная шкатулка (2011–2015)]; Должно быть, *за окном* слегка *моросило*, потому что свет одинокого фонаря был теперь подвижно-крапчат: [В. Г. Галактионова. 5/4 накануне тишины // «Москва», № 11, 12. 2004]; И нищие наши гулянки с будущей женой со стаканчиком чая, когда хочется быть рядом, а *на улице льет* и пойти некуда, кроме как в забегаловку на остановке у ее дома. [Наталья Радулова. Как выживали в 1990-е. Воспоминания из соцсетей (23.03.2020) // 2020]; Гроза бушевала с полной силой, вода с грохотом и воем низвергалась в канализационные отверстия, всюду пузырилось, вздувались волны, *с крыши хлестало* мимо труб, из подворо-

тен бежали пенные потоки [М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 1 (1929–1940)] [3].

Наконец, анализируемые глаголы в безличном употреблении могут сочетаться с временными конкретизаторами, к которым можно отнести показатели начала и конца действия, непрерывности и продолжительности действия, выраженные именными формами (имена существительные в форме винительного падежа в сочетании со словами *весь, целый*, существительные в форме родительного падежа с предлогами *с, до, без*), иногда наречиями: *До этого недели две без конца моросило, а тут неожиданно выглянуло солнце.* [Андрей Геласимов. Год обмана (2003)]; *Как сейчас все это снова вижу и чувствую кожей: с утра накрапывает, туман залез на забор, все дорожки в лужах.* [Михаил Шишкин. Письмовник (2009) // «Знамя», 2010]; *За окном шумело и трещало – он и не заметил, что на улице давно льёт.* [Нина Катерли. Дневник сломанной куклы // «Звезда», 2001]; *Тут дожди зарядили. Льёт почти без остановки. Мы опять в лагере.* [Михаил Шишкин. Письмовник (2009) // «Знамя», 2010] [3].

Подводя итоги, следует отметить, что для русских глаголов, характеризующих состояние неживой природы, в целом довольно типично употребление в безличных конструкциях. При этом семантический субъект может предопределяться семантикой глагольного слова даже при отсутствии грамматического подлежащего. Локальные и временные конкретизаторы, сочетающиеся с безличными предикатами, характерны для художественного текста и могут усиливать дифференциальные семы, включенные в семантику глаголов. Функциональное описание русских глаголов в синтаксической позиции безличного предиката и выявление их типового контекстного окружения может быть использовано при создании учебных пособий по синтаксису, лексике и анализу художественного текста для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения.

Литература

1. Большой толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. Л. Г. Бабенко. – Москва : АСТ-Пресс, 2007. – 576 с.
2. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Ониненко, М. Ю. Сидорова. – Москва : МГУ, 1998. – 528 с.
3. Национальный корпус русского языка: [официальный сайт]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.03.2024).
4. Русская глагольная лексика: пересеканность парадигм: Памяти Эры Васильевны Кузнецовой / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1997. – 517 с.
5. Селеменова, О. А. Синтаксические знаки типовой пропозиции «Состояние природы, проявляемое движением объектов» в русском языке // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2015. – Т. 15, вып. 3. – С. 5-9.
6. Шелякин, М. А. Функциональная грамматика русского языка. – Москва : Рус.яз., 2001. – 288 с.

II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

УДК 811.161.1:378.147:174.4:651.74

Аббасова З. Б., Снежко К. М.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

ОБУЧЕНИЕ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОМУ СТИЛЮ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В статье рассматривается значимость обучения студентов-нефилологов официально-деловому стилю в целях повышения их культуры речи. Уделяется внимание отличительным особенностям официально-делового стиля речи, типичным ошибкам в работах студентов при составлении заявления и доверенности. Предлагаются задания и некоторые интерактивные приемы обучения официально-деловому стилю речи.

Ключевые слова: официально-деловой стиль речи; обучение студентов-нефилологов; типичные ошибки; задания; интерактивные приемы.

Z. B. Abbasova, K. M. Snezhko

Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

Teaching formal business style of speech to non-philologist students.

The article discusses the importance of teaching formal business style of speech to the non-philologist students with the purpose of improving their speech culture. Attention is paid to the distinctive features of the official business style of speech and common mistakes students make in composing applications and powers of attorney. A few tasks and interactive teaching methods of formal business style of speech are proposed.

Keywords: formal business style of speech; teaching non-philologist students; common mistakes; tasks; interactive teaching methods.

Повышение уровня речевой культуры студентов является важнейшей задачей преподавателей русского языка в высших учебных заведениях, в том числе и нефилологического профиля образования. Чтобы обеспечить учебным материалом дисциплину «Русский язык и культура речи», в своё время были изданы первые учебные пособия, практи-

кумы, в которых принимала участие и кафедра русского языка Санкт-Петербургского химико-фармацевтического университета. Спустя годы кафедра подготовила своё пособие «Культура русской речи», адресованное студентам-нефилологам [1].

В него вошли темы, характеризующие особенности норм современного русского языка, а также типы функциональных стилей, среди которых особое внимание уделено научному и официально-деловому стилю речи.

По мнению ряда исследователей, знание официально-делового стиля речи играет немаловажную роль в формировании личности студента высшего учебного заведения. Так, Т. Б. Ледяев в статье, касающейся данного вопроса, [2] обращает особое внимание будущих выпускников на основы делового общения и грамотного письма, что позволит студенту позиционировать себя на рынке труда как компетентного человека. Студенты СПХФУ в своих отзывах в конце курса также отмечают важность и актуальность темы «Официально-деловой стиль речи» в программе дисциплины «Русский язык и культура речи».

Как показывает практика, студенты испытывают определенные трудности в составлении текстов официально-делового стиля. Изучение темы «Официально-деловой стиль речи» начинается со знакомства с лекционным материалом, представленным в презентации в электронной информационно-образовательной среде СПХФУ. Студенты рассматривают следующие основные вопросы по теме: характерные черты официально-делового стиля речи, способы классификации документов официально-делового стиля, особенности лексики деловой речи, языковые особенности деловой документации и особенности составления официально-деловых документов.

При изучении характерных черт официально-делового стиля речи студенты чётко осмысливают основные требования, которые предъявляются к стилю и содержанию деловой

документации: точность изложения, сжатость передачи информации, стандартизация, логичность, нейтральный тон изложения, объективность, официальность, полнота изложения, ясность.

Знакомство со способами классификации документов даёт студентам представление о том, какими могут быть документы по месту их составления, содержанию, срокам, форме, происхождению, виду оформления и по функции.

В лексике официально-делового стиля выделяются следующие её разновидности: официально-деловая терминология, не имеющая синонимов, канцеляризм и общеупотребительная лексика. Следует обратить внимание студентов на то, что в служебных документах не употребляется эмоционально-окрашенная лексика, не допускаются стилистические украшения, запрещены жаргонизмы, диалектизмы, просторечия, архаизмы и бранные слова.

Знакомясь с языковыми особенностями деловой документации, студенты выполняют письменные задания, например: «Выписать как можно больше языковых средств с возможными сочетаниями слов, использующиеся в заявлении и объяснительной записке, которые могут пригодиться им во время учебы в университете». После выполнения задания несколько человек зачитывают написанные ими отыменные предлоги и союзы, встречающиеся в упомянутых жанрах: *в связи с тяжелым материальным положением, ввиду обстоятельств, ввиду неявки, иметь в виду, ввиду того что, в силу того, что, согласно расписанию, вследствие болезни* и т. д. Параллельно преподаватель фиксирует количество полученных примеров и затем объявляет имя студента, записавшего наибольшее количество примеров. В свою очередь, студенты дополняют свои записи теми примерами, которых у них не было. Подобное задание, с одной стороны, расширяет рамки изучаемого материала, с другой стороны, у студентов появляется возможность не только продемонстрировать свои зна-

ния, навыки, умения, но и получить определенные бонусы в виде высоких оценок по заданной теме.

Подробное рассмотрение отличительных особенностей официально-делового стиля даёт возможность перейти к составлению конкретных деловых документов. Из многочисленного перечня имеющихся деловых документов нами были отобраны документы личного характера: заявление, объяснительная записка, доверенность, расписка, автобиография, резюме, поскольку они актуальны для студентов не только в период их учебы, но и в их дальнейшей профессиональной деятельности и личной жизни.

Как известно, написанию документов официально-делового стиля обучают ещё в школе, однако опыт работы показывает, что у студентов навыки и умения составления деловых документов сформированы недостаточно. Приведём типичные ошибки, допущенные студентами в объяснительной записке и доверенности, которые касаются структуры документа и оформления.

1. В заголовке объяснительной записки пропускается слово «записка».

2. Текст объяснительной записки начинается со слов: «Я, Иванова Любовь Дмитриевна, ...». Данная информация уже представлена в документе в той части, где указываются наименование адресата и фамилия, инициалы, должность пишущего объяснительную записку.

3. Не указывается документ, подтверждающий причину неявки или невыполнения порученного задания.

4. В доверенности указываются не все необходимые данные доверителя.

В доверенности отсутствуют наименование должности и подпись лица, удостоверяющего подпись доверителя, а также дата удостоверения.

Не соблюдаются поля для подшивания документа в личное дело.

У большинства студентов в тексте документа отсутствуют абзацы.

В документах рядом с датой составления и подписью составителя словами пишут «Дата», «Подпись».

Путают местами дату и подпись.

Мы сознательно не приводим орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки, допущенные в документах, так как они касаются больше норм языка. Тем не менее, все ошибки в работах студентам разъясняются, чтобы они не повторялись.

Приступая к составлению вышеупомянутых документов, мы стараемся тщательно разобрать структуру каждого документа, не забывая и о тех ошибках, которые были выявлены. В кафедральном учебном пособии по культуре русской речи и в презентации представлены образцы всех вышеупомянутых документов. На практическом занятии выполняются задания, где необходимо составить определенный документ, сравнить реквизиты документов, отредактировать тот или иной документ. Тематика документов составлена с учетом потребностей студентов. Например, предлагается написать заявление с просьбой: 1) перевести с одного факультета на другой (с одного направления на другое); 2) оказать материальную помощь; 3) переселить в общежитии в другую комнату; 4) предоставить академический отпуск; 5) принять на должность лаборанта кафедры фармакологии или на работу в иную организацию. Объяснительную записку студенты пишут, например, в связи с неявкой на зачет по культуре русской речи, доверенность – на получение диплома.

Во время составления документов у студентов возникают вопросы: на чье имя написать тот или иной документ, что нужно обязательно указать, можно ли сокращать слова, сколько места нужно оставить после текста документа, чтобы поставить подпись и дату составления документа и так далее.

Структура автобиографии и резюме рассматривается в сравнении. Студенты отмечают, что эти документы, безусловно, отличаются не только по структуре, но и по содержанию, языковым средствам, форме изложения информации. Студентов больше привлекает написание резюме, и причина выбора очевидна. При составлении резюме студентам объясняется, что каждый из них должен добиться того, чтобы выглядеть наиболее выигрышным среди других претендентов. В связи с этим предлагаем достаточно действенный интерактивный метод, который мы используем на занятии по официально-деловому стилю. Преподаватель, исполняя роль работодателя, по составленному студентами резюме выносит решение: отказать, подумать или принять на работу кандидата, разъясняя при этом причину своего положительного или отрицательного решения. Основанием для решения служат следующие показатели: соответствие образования и опыта работы той должности, на которую претендует соискатель; дополнительные сведения, в частности профессиональные навыки, личные качества и не в последнюю очередь грамотность изложения материала делового документа и его оформление. Такой приём способствует мотивации студента при подготовке к занятию по официально-деловому стилю речи и во время выполнения самостоятельной работы по данной теме.

Таким образом, приходим к заключению, что отработка навыков и умений грамотного составления деловых документов имеет большое значение в подготовке студентов высших учебных заведений нефилологического профиля.

Литература

1. Культура русской речи : учебное пособие / под ред. З. Б. Аббасовой. – Санкт-Петербург : СПХФА, 2016. – 216 с.
2. Ледаев, Т. Б. Роль официально-делового стиля речи в формировании личности студента высшего учебного заведения // Научный диалог в языковом пространстве : сб. статей I Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – [Б. м. : б. и.]. – С. 65-68.

Балакай А. А.

Высшая школа печати и медиатехнологий СПбГУПТД

ВОПРОСЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ОБЫДЕННОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Статья посвящена исследованию обыденного языкового сознания студентов негуманитарных профилей подготовки в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи». Феномен языкового и метаязыкового сознания является составной частью проблемы «язык и мышление». Цель статьи – дать краткую характеристику метаязыковых интересов, выявленных через призму вопросов, заданных студентами в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. Вербализация метаязыковой рефлексии в виде вопросов позволяет студентам актуализировать свои лингворечевые и коммуникативные потребности, что является важным при формировании УК-4 «Коммуникация», и помогает преподавателю разработать содержание дисциплины с учётом актуальных запросов современной молодёжи.

Ключевые слова: русский язык; культура речи; коммуникация; методика преподавания; обыденное метаязыковое сознание; метаязыковая рефлексия.

A. Balakay

Saint Petersburg State University of Industrial Technology
and Design Graduate School of Print and Media

Students' questions in the classroom on the Russian language and speech culture as a form of manifestation of everyday linguistic consciousness

The article is devoted to the study of the everyday language consciousness of students of non-humanitarian training profiles in the process of studying the discipline "Russian language and culture of speech". The phenomenon of linguistic and metalanguage consciousness is considered in the aspect of interpretative linguistics, psycholinguistics, and is an integral part of the problem of "language and thinking". The purpose of the article is to give a brief description of the linguistic and metalanguage interests identified through the prism of questions asked by students in the course of classroom and extracurricular work. The verbalization of metalanguage reflection in the form of questions allows students to actualize their linguistic and communicative needs, which is

important in the formation of linguistic and communicative competence and helps the teacher to develop the content of the discipline taking into account the actual needs of modern youth.

Keywords: Russian language; culture of speech; communication; teaching methods; everyday metalanguage consciousness; metalanguage reflection.

Метаязыковое сознание рассматривается исследователями как компонент языкового сознания, «манифестирующий рациональное понимание языка и его интерпретацию», а рефлексия – как «особый речемыслительный механизм», формой проявления которого является рефлексив [1]. Согласно А. Н. Ростовской, метаязыковое сознание – это поверхностный уровень языкового сознания, который выражается «в рефлексии говорящего по поводу языковой организации, в суждениях индивида о языке, о собственных речевых тактиках». Поверхностный уровень организует «мышление о языке» [4, с. 53].

Важную роль в формировании языковой компетенции говорящих играет обыденное метаязыковое сознание [3], [5] – фундаментальная категория, существенно влияющая «на повседневную речевую практику, на преподавание языка в школе и вузе, на решение вопросов языкового строительства, на состояние ментальности в обществе и, наконец, опосредованно или прямо на саму науку о языке» [2, с. 5]. Вот почему так важно исследовать обыденное метаязыковое сознание обучающихся и стимулировать их метаязыковую рефлексия в процессе реализации лингвистических и смежных с ними дисциплин, как например дисциплины «Русский язык и культура речи», направленной на формирование коммуникативной компетенции.

Обыденное метаязыковое сознание может рассматриваться на разном речевом материале, собранном от реципиентов. Материалом для данной статьи послужили вопросы и размышления о языке студентов-первокурсников негуманитарных профилей подготовки СПбГЛТУ и ВШПМ СПбГУПТД в процессе освоения ими дисциплины «Русский

язык и культура речи». За период с 2021 по 2023 гг. в исследовании приняли участие более 1000 обучающихся. Родной язык всех участников эксперимента – русский.

Для проведения эксперимента было выбрано три ситуации-стимула, побуждающие студентов к метаязыковой рефлексии.

Первым, основным стимулом стало задание «*Задай вопрос*»: на одном из занятий студентам предлагалось анонимно письменно задать преподавателю-филологу любое количество интересующих их вопросов о языке, речи, культуре речевого поведения. В дальнейшем собранные вопросы анализировались и распределялись по тематике. Идентичные или похожие вопросы (например, *Как правильно сказать/написать...*) засчитывались за единицу.

В качестве второго стимула выступил портал «*Грамота.ру*»: студенты анализировали вопросы и ответы «Справочной службы» портала, выбирали понравившиеся вопросы, думали над возможностью самостоятельно задать вопрос экспертам.

Формулировка задания: На портале справочной службы «Грамота.ру» эксперты отвечают на любые вопросы, связанные с русским языком и культурой речи. На какой вопрос о языке вы хотели бы получить ответ? Изучите другие вопросы и ответы посетителей справочной службы портала. Какие вопросы показались вам наиболее интересными? Понятны ли ответы экспертов справочной службы?

В процессе обработки собранного материала анализировалась тематика вопросов, вызвавших у студентов интерес. Большинство обучающихся предпочло ограничиться только анализом уже заданных на сайте вопросов и ответов экспертов; готовые вопросы, заинтересовавшие студентов, и вопросы, которые были заданы ими самостоятельно, дополнили общую базу рефлексивов и также были распределены по тематике.

Третий стимул – *живая беседа* – учитывал спонтанные вопросы, возникающие в процессе направленной или свободной беседы преподавателя со студентами на лекционных и практических занятиях, а также вне аудитории. По завершении беседы вопросы записывались преподавателем и впоследствии дополнили общую базу.

Объём материала для итогового анализа составил 150 единиц, которые распределились по восьми основным тематическим группам, выделенным на основе проявленного интереса студентов к языку. В последнюю, девятую группу вошли единичные вопросы, которые не составило возможности объединить с другими, или вопросы, трудно поддающиеся анализу (например, *Что в языке самое сложное?*)

Метаязыковая рефлексия студентов нашла выражение в следующих смысловых категориях (список составлен от большей тематической группы к меньшей в процентном соотношении).

История, развитие и сохранение русского языка (21,8 %).

Происхождение русского языка, его истоки волнуют многих студентов, приведём несколько примеров: Как возник язык?; Как он зародился и изменялся?; Из каких других языков берёт своё начало русский язык?

Наибольшее количество вопросов связано с развитием языка и происходящими в нем изменениями: Какие слова из старославянского остались в нашем языке?; Как часто появляются новые слова в русском языке?; Каково влияние общественных изменений на эволюцию русского языка и какие особенности этой эволюции можно выделить?; Что изменилось в языке за последние 100 лет?; Почему в русском языке существуют многозначные слова, почему не придумали отдельных слов, а стали называть несколько вещей одним словом?; Могут ли со временем появиться новые стили в языке?; Русский язык упрощается или усложняется со временем?; Меняется ли уровень грамотности населения в России?; Мо-

жет ли быть, что с развитием цифровизации человек совсем перестанет писать?

Забота о сохранении и понимании языка последующими поколениями, его международном статусе проявилась в следующих (и подобных) вопросах: *Что делается для сохранения русского языка в странах – бывших советских республиках?; Если бы нас услышали наши давние предки, смогли бы они нас понять?*

Изучение, описание и преподавание языка (19,2 %).

Особый интерес вызывает у студентов-негуманитариев личность и деятельность филологов, в том числе преподавателей: Филолог – призвание или наказание?; Каково это быть преподавателем русского языка?; Что вы чувствуете, когда видите работу с неприличным количеством ошибок?; Если бы существовал филологический ад, что бы изучали грешники в нём?; Как филологи решают, какое ударение в слове сделать правильным?

О преподавании языка: Какими методиками сформировать у людей понимание важности изучения русского языка?

После изучения темы «Слово в тексте и словаре» у студентов актуализировался интерес к лексикографической практике – многие на занятиях пользовались словарями впервые: *Что побуждает людей создавать словари (ведь кто-то посвящает этому всю свою жизнь)?; А вы знаете людей, которые сейчас пользуются бумажными словарями?; Кто создал первый словарь?; Сложно ли составить словарь?; Сколько времени потребуется, чтобы составить словарь примерно на 3 тысячи слов?*

Несколько вопросов было задано об РКИ, хотя эта тема специально не затрагивалась на занятиях: Можно ли рассматривать иностранца, владеющего русским языком на уровне С2 и доказанным ТРКИ, как человека, знающего столько же или даже больше носителя?; Какие сложности при изучении русского языка возникают у иностранцев?

Язык и культура (16,7 %).

Вопросы культуры затрагивают этикетные ситуации повседневного общения: Как правильно благодарить людей за их услугу и как правильно реагировать на благодарность?; Как наиболее аккуратно сказать человеку о своих личных границах?; Слово «окей» соответствует культуре речи?; Нужно ли здороваться с преподавателем, когда встречаешь его в коридоре – ведь если все студенты в университете будут с ним здороваться, то преподаватель устанет отвечать.

Связь языка и культуры очевидна для студентов: Какие культурные нюансы влияют на особенности общения на русском языке и как это отражается на языковых выражениях?; Какова связь между языком и культурой и какие аспекты русской культуры особенно отчётливо проявляются в языке?

О языковых нормах, которые лежат в основе формирования коммуникативной компетенции: Как грамотно структурировать свою речь?; Может ли преподаватель позволить себе не соблюдать языковые нормы?

Далее в каждой тематической группе приведём только ключевые вопросы, вызвавшие наибольший интерес.

Нормативный аспект русского языка (10,8 %).

Почему в русском языке так много исключений?; Какие правила и нормы современного русского языка являются наиболее важными для изучения и соблюдения и почему?; Нужно ли ставить в переписке в соцсетях точки в конце сообщения?; Почему важно строить предложения правильно и правильно подбирать слова?; Зачем после шипящих ставить Ъ, ведь он всё равно не слышится?; Могут ли в будущем появиться новые нормы и правила в языке?

Язык как средство воздействия (10 %).

Какими прогрессивными методами науки, связанной с языком, можно повлиять на создание РФ как сильного государства?; Каковы методы языкового воздействия власти на общество?; Какими средствами языка можно повлиять на образовавшееся в последнее время различие (духовное и светское) между народами?; Как влияет язык, его структура на

сознание его носителей?; Какую литературу почитать по теме языкового воздействия на сознание человека?; Как с помощью языка сформировать у людей понимание важности изучения русского языка?; Какие слова или фразы на русском языке могут вызывать различные эмоции и ассоциации в зависимости от контекста или культурного фона?

Прагматика речи (7,5 %).

Как правильно заполнять официальные документы (резюме, заявления, договоры)? Какие слова и выражения использовать, чтобы при неудобном вопросе не давать прямого ответа, но чтобы у собеседника при этом не сложилось впечатление, что он намеренно застал меня врасплох? Надо ли этому специально учиться? Чем культура речи может помочь в жизни?; Деловое общение необходимо при устройстве на работу?; Как правильно писать деловые письма?; Как научиться эффективно, быстро и правильно писать в научном стиле?

Иноязычные заимствования (6,7 %).

Зачем заимствовать слова?; Сколько слов в русском языке пришли из других языков?; Как слова из других языков приходят в наш язык и как они становятся незаменимыми?; Как понять, будут ли существовать слова типа «дефолт», «худи», «эйчар» в речи последующих поколений или они скоро уйдут из языка?; Почему некоторые слова, как «кронштейн», остались заимствованными, а не переведены на русский язык?

Нелитературные формы национального языка (4,3 %).

Сколько диалектов существует в нашей стране?; Какое влияние на русский язык оказывают жаргонные слова и диалекты?; Почему в русском языке нет такого количества говоров, как например в итальянском, и почему мы всегда можем друг друга понять, а итальянцы не всегда?; Нужно ли избавляться от диалектов в пользу единого литературного языка (чтобы все говорили и писали одинаково) или, наоборот,

нужно поддерживать и сохранять языковые особенности регионов?

Вопросы, связанные с нелитературными формами национального языка, проявляют интерес студентов прежде всего к диалектной и областной лексике. Несмотря на то, что просторечная, обценная лексика и мат являются для многих студентов средством повседневного общения, а подобное речевое поведение не поощряется в вузе, лишь два вопроса (заданные очень аккуратно) проявили студенческий интерес к этой теме: *Почему мат табуирован, при том, что его употреблял А. С. Пушкин?; Почему мата нет в словаре и он не изучается?*

Кажется, что интерес студентов к русскому языку во многом обусловлен языковым материалом, которым преподаватель наполняет содержание дисциплины. Это отчасти так. Однако освоение лингвистической дисциплины, как и тщательно продуманный подбор преподавателем материала для занятий, на самом деле является стимулом для актуализации «дремлющего» метаязыкового сознания студентов-негуманитариев, побуждающим их более внимательно и уважительно относиться к родному языку.

Среди вопросов встречаются и такие, на которые даже опытный филолог не сразу сможет ответить. И далеко не всегда на лингвистический вопрос, интересующий студента-первокурсника, можно дать простой и однозначный ответ. Большое количество вопросов требует аккуратных и неспешных рассуждений. Но в том их важность, что они помогают преподавателю сделать базовую дисциплину «Русский язык и культура речи» для обучающихся негуманитарных направлений более интересной и значимой.

Литература

1. Вепрева, И. Т. Метаязыковая рефлексия в функционально-типологическом освещении: (на материале высказываний-рефлексивов 1991 – 2002 гг.) : автореф. дис. ... доктора филологических наук : 10.02.01 / И. Т. Вепрева. – Екатеринбург, 2003. – 42 с

2. Голев, Н. Д. Особенности современного обыденного метаязыкового сознания в зеркале обсуждения вопросов языкового строительства / Н. Д. Голев // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2008. – № 3 (4). – С. 5-17.

3. Иванников, Е. Б. Метаязыковое сознание: структура и содержание понятия / Е. Б. Иванников // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2018. – Т. 17, № 2. – С. 143-150.

4. Ростова, А. Н. Обыденное метаязыковое сознание: статус и аспекты изучения / А. Н. Ростова // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика : межвуз. сб. науч. статей / отв. ред. А. Н. Ростова. – Кемерово : Изд-во Алт. ун-та, 2008. – С. 49-57.

5. Ундармаа, Д. Обыденное языковое сознание и способы его описания / Д. Ундармаа // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания : сб. науч. ст. / отв. ред. У. М. Трофимова. – Бийск : АГАО им. В. М. Шукшина, 2014. – С. 45-50.

УДК 81'35:81'276.6:001"20"

Бугрий Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Рассматривается один из видов грамматических ошибок, допускаемых авторами научных статей, что свидетельствует, по мнению автора, о недостаточном уровне сформированности связной письменной речи и о влиянии интернет-источников и интернет-переписки на возможность продуцирования письменной научной речи.

Ключевые слова: письменная речь; отвлеченные существительные с суффиксами *-ни|j|/-ени|j|/-ани|j|/-и|j|/-стви|j|*; ошибки в письменной научной речи.

E. P. Bugriy

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

About some features of modern written scientific speech

One of the types of grammatical errors made by the authors of scientific articles is considered, which, in the author's opinion, indicates an insufficient level of formation of coherent written speech and the influence of Internet sources and Internet correspondence on the possibility of producing written scientific speech.

Keywords: written speech; abstract nouns with the suffix *-ni|j|/-eni|j|/-ani|j|/-and|j|/-stvi|j|*; errors in written scientific speech.

Существует значительное число публикаций, посвященных влиянию на нормативную письменную речь электронной коммуникации. Это в основном заметки активных пользователей интернет-общения, отдающих себе отчет и в том влиянии, которое оказывает это общение на нормативную письменную речь. Серьезных научных исследований на эту тему значительно меньше, но и они отражают общую тенденцию [1], [2].

Отмечаются результаты активной переписки в онлайн-режиме, которые заключаются в том, что письменная речь отражает прежде всего упрощенную манеру записи устной речи, насыщенной и чисто разговорными оборотами, сокращением слов, обусловленным угадыванием значений по уже ставшим традиционными начальным буквам, и т.д. Часто говорят именно о превалирующем значении устной речи, реализуемой в интернет-общении, формально письменном, но вызывающем представление об условной манере записи с помощью знаков письма и иных изобразительных средств именно устной речи.

Сам характер этих наблюдений обусловлен опытом молодых людей, как правило, школьников, студентов, и продуцирующих подобные «правила» электронной коммуникации. Однако следует сказать, что молодые люди, выходя из юного возраста и получая новый социальный статус, часто не могут избавиться совершенно от пресловутой манеры письменного общения, что находит отражение и в письменных научных работах.

Рассмотрим некоторые примеры этого явления, нашедшие отражение в научных статьях журнала, вошедшего в перечень ВАК по направлениям экономической сферы.

Нас интересуют формы существительных единственного и множественного числа с суффиксами *-ни|j|/-ени|j|/-*

ани[j] | -/ -и[j] | -/ -стви[j] | -, которые используются при образовании существительных «с отвлеченным значением, обычно мотивированные именами и глаголами» [3, § 1150].

Можно выделить несколько типов смешения форм единственного и множественного числа подобных существительных, которые, как правило, используются в единственном числе, но в некоторых случаях могут образовывать и формы множественного числа при некотором изменении лексического значения в специальном употреблении.

1. Употребление существительных с отвлеченным значением в форме множественного числа

...*Инвестирования* в нематериальные активы являются ключевыми факторами

В компетенцию этих агентств входят также отбор и *обучения* экспертов

Цель данной статьи состоит в том, чтобы спрогнозировать *поведения* рынка труда

2. Уподобление и расподобление форм однородных членов предложения

Максимальный размер вычета на свое обучение, обучение родственников, приобретение медицинских услуг, *приобретения* лекарств, фитнес-услуг, *прохождения* независимой оценки квалификации

Учитывала запросы как менеджмента организации (контроль себестоимости, распределение косвенных расходов, *определения* финансового результата проекта)

И дальше, используя внутреннюю систему организации, можно проводить отборочные туры, онлайн-собеседования, *тестирования* и даже стажировки

3. Отсутствие согласования с определением

В Определении от 15.12.2022 г. ВС РФ отмечает, что именно *длительное сохранения* ситуации присутствия ликвидированной организации нарушает законные интересы АО

В результате *нового направления* развития финансов условно можно определить как экологическое

Отсутствие согласования со сказуемым
Требования НК РФ постоянно меняется
Изучения китайского языка *принесёт* обучающимся все больше возможностей в трудоустройстве

На современной стадии для «зеленых» финансов все еще *требуется* создания особых условий

4. Недифференциация падежных окончаний

Целью *исследования* является анализ ключевых моментов

Трудно представить развитие какой-либо отрасли *без использования* интеллектуальной собственности

Опыт *создания* подобных центров в России уже есть

Нельзя сказать, что подобные ошибки являются наиболее распространенными: они составляют примерно четверть всех отмеченных нами погрешностей, но следует отметить, что наряду, допустим, с неверным управлением, грамматическими и иными вариантами неточного словоупотребления эти случаи неразличения Е/Я в окончаниях существительных наиболее нелогичны.

Создается впечатление, что эти ошибки совершаются не по причине того, что пишущий не знает, в какой форме нужно употребить то или иное слово, а просто не задумывается о необходимости выбора этой формы. Да, изучению подобных «орфограмм» не уделяется большого внимания в школе, как, например, это происходит в случае дифференциации безударных И/Е в окончаниях существительных. Они ускользают от внимания пишущего, которому не важно, какую букву в конце подобных слов надо ставить, лишь бы поставить что-то, – утрачивается навык грамотного письма как письма, содержащего определенный смысл. Происходит запись как бы устной речи с редуцированными окончаниями существительных в единственном / множественном числе, что было уже отмечено некоторыми исследователями [4].

Для сравнения: количество грамматических ошибок, скажем, неправильное употребление падежных окончаний,

встречается значительно реже, например, всего 8 из общего числа различных погрешностей (около 650), в то время как неразличение окончаний существительных с суффиксами *-ни|j|* / *-ени|j|* / *-ани|j|* / *-и|j|* / *-стви|j|* – около 80. Подавляющее же большинство составляют погрешности, связанные с неумением грамотно составлять словосочетаний и предложения, а также стилистические недочеты, – неверное согласование и управление, неумение использовать деепричастные обороты, паронимы, наличие тавтологии и плеоназма в предложениях, неверный порядок слов и т. д.

Причем, вынуждены повторить, речь идет о научных статьях для ваковского журнала, в которых интернет-вольности уж никак не могут приветствоваться, но тем не менее влияние интернета даже формально заметно: около 30 случаев написания ВУЗ, что свидетельствует о том, что авторы знакомы с тем, как эта привычная аббревиатура употребляется в интернете, в публикациях на темы образования.

Вывод, который можно сделать, напрашивается сам собой: школьная программа по русскому языку, особенно в части орфографии, нами усваивается прочно, но дальше, когда нужно использовать письменную речь на «свободную» тему – дело обстоит много хуже. Нет навыка регулярного и «непринужденного» чтения – для собственного удовольствия, а не для получения учебной и научной информации, навыка, пассивно формирующего приемы грамотного письма.

Литература

1. Шаповал, В. В. Новые типы ошибок в письменной речи (2009) // Русский язык в школе. – 2009. – № 9. – С. 76-83. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/shapoval-09c.htm> (дата обращения: 28.01.2024).
2. Шаповал, В. В. Об одном орфографическом поветрии // Русский язык: еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – Москва, 1999. – № 5 (173). – С. 15. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/shapoval-99.htm> (дата обращения: 28.01.2024).
3. Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – Москва : Наука, 1980. – Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология.

– 789 с. – URL: <https://rusgram.narod.ru/1147-1172.html#1150> (дата обращения: 28.01.2024).

4. Мечковская, Н. Б. Естественный язык и метаязыковая рефлексия в век интернета // Русский язык в научном освещении. – № 2 (12). – Москва, 2006. – С. 165-185. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/mechkovskaya-06a.htm> (дата обращения: 28.01.2024).

УДК 811.161.1'271:378.147.31

Есауленко Л. А.

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

ЛЕКЦИЯ В СИСТЕМЕ ЖАНРОВ И СТИЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (СТУДЕНЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД)

В курсе дисциплины «Русский язык и культура речи» обязательной темой является рассмотрение стилей и форм современного русского языка. Лекцию можно рассматривать как особый жанр и проявление различных стилей литературного языка. В статье приводятся результаты опроса студентов, касающегося вопросов методического построения лекций и их понимания лекционного процесса.

Ключевые слова: лекция; стиль; методика; дистанционное обучение; язык.

L. A. Esaulenko

St. Petersburg State Institute of Culture

Lecture in the system of genres and styles of the modern Russian literary language (student view)

In the course of the discipline "Russian Language and Culture of Speech" the obligatory topic is the consideration of styles and forms of the modern Russian language. A lecture can be considered as a special genre and a manifestation of different styles of literary language. The article presents the results of a survey of students concerning the issues of methodological structure of lectures and their understanding of the lecture process.

Keywords: lecture; style; methodology; distance learning; language.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» относится к обязательной части учебного плана вузов системы высшего образования РФ. Рассмотрение форм и стилей речи совре-

менного русского литературного языка является общепринятой частью учебного курса. На семинарских занятиях со студентами Санкт-Петербургского государственного института культуры мы часто рассматриваем форму лекции как проявление различных стилей современного литературного языка. На протяжении двух лет проводился блиц-опрос студентов первого-второго курсов двух факультетов (факультета искусств и библиотечно-информационного факультета), касающийся вопросов методического построения лекций и их понимания лекционного процесса. Всего было опрошено чуть более 100 человек. Целями опроса студентов было выяснение того, какой они видят для себя интересную и полезную лекцию, какие методические и педагогические приемы должен использовать лектор. Результаты анкетирования представлены в настоящей статье.

Лекции как ведущей форме вузовского обучения посвящено множество научных и методических работ. Основными функциями лекционных занятий являются обучающая, ориентирующая, развивающая, а также воспитательная.

Именно на лекции студенты знакомятся с основами изучаемых наук и историей их изучения. Задача преподавателя – помочь сориентироваться в многообразии научных теорий и подходов к изучаемой дисциплине. Развивающая задача лекции состоит в том, что не только на семинарских и практических, но и на лекционных занятиях от студента требуется самостоятельное, критическое мышление, умение сформулировать и доказать собственную точку зрения. Единство обучения и воспитания в ходе учебного процесса является критерием педагогического мастерства лектора.

Как отмечают исследователи, лекция имеет ряд отличительных черт: « – дает целостное и логичное освещение основных положений учебной дисциплины; – вооружает студентов методологией изучения данной науки; – лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий, оперативно зна-

комит студентов с последними данными наук; - сочетает обучение с воспитанием; – нацеливает студентов на самостоятельную работу и определяет основные ее направления» [1].

В опросе не были сформулированы четкие вопросы, на которые требовалось дать положительный или отрицательный ответ; скорее были заданы четкие темы для высказывания. Анкетирование студентов проводилось в рамках изучения темы о стилях и формах речи современного русского литературного языка, поэтому в начале предлагалось определить, к какому стилю / форме речи относится лекция. Далее, при невозможности однозначного определения стиля, порассуждать, какие черты различных стилей речи можно обнаружить в лекции, чего ждут от лекционного занятия: научности, популярности изложения, художественности речи. Третий пункт касался иллюстративности лекционного материала. Четвертый пункт – манеры общения лектора с аудиторией. Последний пункт касался отношения к дистанционным формам обучения. И в заключение желающим предлагалось в свободной форме высказать мнение о том, чего им не хватает на лекционных занятиях.

На вопрос, к какому стилю речи относится учебная лекция в вузе, лишь один человек отнес ее к публицистическому стилю; остальные отнесли ее к научному стилю. Из них один студент определил лекцию как строго научный стиль; еще двое отметили, что ждут строгой научности в специальных предметах и готовы к сугубой терминологичности изложения. Подавляющее большинство опрошенных определили стиль лекции как научно- популярный. Структурированности и четкости изложения, выделения главных тезисов материала ожидают при этом 15 %. При общем понимании того, что лекция – монологическая форма речи и лектор является основным ведущим занятия, 40 % опрошенных специально отметили, что хотят видеть элементы диалога с аудиторией (некоторые назвали это интерактивностью).

Второй вопрос фактически был продолжением первого предложенного и касался соотношения элементов научности / популярности / художественности в лекции. Большая часть студентов (53 %) отметили, что соотношение научности и популярности изложения оценивают как 50/50, при этом 27 % специально отметили, что ясность, доступность подачи материала, то есть популярность, должна стоять на первом месте. 30 % опрошенных отметили, что языком лекционных занятий должен быть разговорный, поясняя, что понимают это как «современный», «простой» язык, без излишней перегруженности научными определениями. Среди отвечающих на этот вопрос 36 % написали, что элементы художественного стиля сделали бы лекцию более интересной, увлекательной для них. В пояснении своего выбора студенты отмечали, что для них важна правильная и грамотная речь у лектора, присутствие запоминающихся сравнений; некоторые замечали, что это воспринимают как знак увлеченности преподавателя своим предметом.

Следующий вопрос был сформулирован очень кратко: оценить иллюстративность подачи материала. Опрошенные студенты поняли это как использование различных примеров при подаче нового материала и собственно визуализацию этого материала. В этом вопросе отмечалось общее единодушие. Подавляющее большинство отмечали необходимость примеров, из них 40 % указали, что это должны быть современные примеры, связанные с нынешними реалиями, понятными и близкими для студентов. За иллюстративность лекционного материала высказалось более 90 % опрошенных, добавляя, что хотели бы видеть на занятиях презентации (но без большого количества текста в них), схемы, фото и видеоматериалы. Некоторые были бы не против игровых форм даже на лекциях. Студенты поясняли, что подкрепление визуальными материалами способствует лучшему запоминанию, переключению внимания, концентрации и просто добавляет интересные моменты в классическую лекцию. Лишь 9 %

студентов отметили, что для них не обязательна / не важна иллюстративность на лекции.

На четвертый вопрос, касающийся манеры общения лектора с аудиторией, студенты высказывались охотно и подробно. Среди черт, привлекающих студентов, можно выделить: – заинтересованность лектора своим предметом (27 % опрошенных); – умение выслушивать точку зрения студентов, привлекать их к диалогу (24 %); – свободная манера общения с аудиторией (18 %); – доброжелательность, отсутствие высокомерия (18 %). Многих привлекает отсутствие излишней дидактики, четкость изложения и даже приятный голос. Среди отрицательных для студентов черт оказались разговоры не по теме лекции, излишняя строгость («запугивание»), обсуждение личности студентов («переход на личности»). Для 9 % участников важна субординация, причем уважение должно проявляться не только по отношению к преподавателю, но и к студенту. В отношении внешнего вида преподавателя мнения разделились следующим образом: 76 % ответили, что для них это совсем не важно, 24 % написали, что это имеет значение. В последнем случае указывают, что важна просто опрятность, но некоторые отмечают индивидуальность стиля лектора как привлекательное качество.

В ответах на последний вопрос, касающийся форм дистанционного обучения, студенты были почти единодушны: 76 % выступили против подобного обучения, 6 % дистанционное обучение кажется приемлемым (в основном, из-за работы). 18 % респондентов допускают использование элементов дистанционного обучения в некоторых случаях (например, теоретические общеобразовательные дисциплины – в дистанционном формате, практические, профессиональные дисциплины – в очном формате).

Не многие из опрошенных студентов ответили в свободной форме на вопрос о том, чего им недостает на лекционных занятиях. Но высказавшиеся по этому поводу ребята отметили отсутствие обратной связи с преподавателем (от-

сутствие часов для индивидуальных консультаций, невозможность что-то обсудить с преподавателем и т. п). Среди других ответов были те, которые уже повторялись в других вопросах: желание видеть элементы диалога со студентами, использование иллюстративности на занятиях.

Подводя краткий итог анкетирования, следует отметить, что хотя студенты и не готовы к собственно серьезному научному разговору на лекции (более половины отметили, что лекция должна быть популярной, понятной по форме и содержанию), но настроены на полноценный доброжелательный диалог с преподавателем, высоко оценивают заинтересованность преподавателя в результатах работы, ожидают связи лекционного материала с современным состоянием науки и общества. Подавляющее большинство студентов предпочитают классическое очное обучение, живое общение и диалог наставника и ученика.

Литература

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Ин-т проф. обр. РАО, 2015. – С. 134.

УДК 811.161.1:808.5:72.01:378.147(470.23-25)

Задонская Г. А.

Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова

АРХИТЕКТУРА СОВРЕМЕННОГО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА КАК ДУХОВНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В ОБУЧАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИНГВОРИТОРИКИ

Градостроительно-коммуникативные практики современного Санкт-Петербурга средствами урбанистики продолжают сохранять и развивать культурно-ценностные смыслы «духа места» (*genius loci*). Использование лингвориторических дисциплинами интернет-ресурсов о современных городских нарративах способствует интеграции обучающихся как в новую образовательную среду, так и в социокультурное пространство мегаполиса, оказывающего влияние на духовное развитие личности и ее самореализацию.

Ключевые слова: лингвориторика; духовно-ценностный потенциал; национальная идентичность; образовательная среда; обучающее пространство города.

G. A. Zadonskaia

S.M. Kirov Military Medical Academy

The architecture of modern St.-Petersburg as a spiritual and value potential in the learning space of linguistics

Urban planning and communication practices of modern St. Petersburg by means of urban studies continue to preserve and develop the cultural and value meanings of the "spirit of the place" (*genius loci*). The use of Internet resources about modern urban narratives by linguistic disciplines contributes to the integration of students both into the new educational environment and into the socio-cultural space of the metropolis, which influences the spiritual development of the individual and his self-realization.

Keywords: linguistics, spiritual and value potential; national identity, educational environment, educational space of the city.

Полифункциональность города, разноаспектность влияния на личностное развитие человека подтверждается множественностью концептуальных подходов к его изучению. Так, известный культуролог Е. Н. Мастеница, обобщая освоение культурного пространства города с общегуманитарных позиций учеными-философами, социологами, архитекторами, искусствоведами, филологами, краеведами XX века, выделяет несколько направлений, определяющих как саму дефиницию понятия «город», так и способы его многосторонней интерпретации: архитектурно-эстетический (А.В. Иконников, Д. С. Лихачев, В. Л. Глазычев и др.), социологический (Л. Ионин, В. Вагин, Б. Брасов, М. Вебер и др.), семиотический (Н. П. Анциферов, Р. Барт, Ю. М. Лотман, В. Н. Топоров, Ю. С. Янковская и др.), культурологический (А. С. Кармин, К. Линч, М. Вебер, Е. Н. Мастеница, Р. Ю. Прозоров и др.), системный (И. М. Гревс, Н. П. Анциферов, М. С. Каган и др.). Исследователь подчеркивает, что, несмотря на различие подходов к изучению феномена «город», он всегда был и

остается особым социумом, одним из сильнейших и полнейших воплощений культуры» [1, с. 223].

Санкт-Петербург как город, олицетворяющий духовно-культурные ценности цивилизации (внесен в Список ЮНЕСКО), активно развиваясь, сохраняет, вопреки глобальным цивилизационным процессам, свою архитектурно-эстетическую индивидуальность, целостность, привлекательность, а также свою культурно-ценностную идентичность. Он не только стремится отвечать требованиям жителей к комфортности городской среды, но и по-прежнему остается городом просвещения, науки, университетов, интегрирующих фундаментальные знания с формированием культурной компетенции личности.

Он привлекает потенциальных студентов из самых разных «точек» России и постсоветского пространства своей известностью и новизной, возможностями и определенными ограничениями. Смена места – привычной пространственной среды для любого человека – это не столько факт новой локации, сколько интеграция в другое культурно-образовательное пространство, «транслирующее и генерирующее новые смыслы, ценности, социокультурный опыт» [2, с 11.]

Каким станет «мой Петербург» для студентов, курсантов, которые проведут в этом городе свою юность, взросление, профессиональное становление? Примут ли они пушкинское «Люблю тебя, Петра творенье!» или согласятся с Н. В. Гоголем: вначале «Нет ничего лучше Невского проспекта...», а затем «О, не верьте этому Невскому проспекту! ...все обман, все мечта, все не то, чем кажется!». Их ожидания не будут «обмануты» классическим Петербургом, о котором они много читали, многое видели, наверное, пленились водами, мостами, площадями, зданиями, памятниками, идеями, людьми – тем, как искусно переплелись, соединились северная природа, особый географический ландшафт и европейско-русские градостроительные практики, создав особый текст, свою систему знаков, соединив материальное с

духовным. По определению Е. Н. Мастеницы, «здесь человек и культура создают единое поле взаимосвязей окружающего мира, которое и можно условно определить как культурное пространство города» [1, с 227]. Исследуя этот феномен, автор настойчиво подчеркивает, насколько неотделимы друг от друга понятия город и культура, ссылаясь на мнение философа, исследователя Петербурга М. С. Кагана, неоднократно его цитирует: «Изучение города – путь понимания нашей культуры», «Город – сгусток культуры, её материальное выражение» [1, с 226].

Предлагая концепцию лингвориторического образования, А. А. Ворожбитова – основатель Сочинской лингвориторической школы – ссылается на известного лингвиста Г. А. Золотову, выступающую за повышение роли русского языка, решительно заявлявшую гораздо раньше появления дисциплины «Русский язык и культура речи» в российских вузах: «Требование времени – подготовка думающих молодых людей высокой гуманитарной культуры, способных принимать самостоятельные решения» [3, с. 91]. И действительно, в требованиях ФГОС последних поколений независимо от специальности, получаемой обучающимися в вузах разного профиля, способность принимать самостоятельные решения (за ней стоят ответственность и глубокая внутренняя культура личности) в той или иной формулировке обязательно присутствует в Программах всех лингвориторических дисциплин. При корректировке программ и их учебно-методического сопровождения, на наш взгляд, целесообразно использовать духовно-нравственный ресурс архитектуры современного Санкт-Петербурга, способствующий как интеграции студентов и курсантов академий в образовательную среду высшей школы, так и пониманию «души города» (Н. П. Анциферов) и «я-причастности» к сохранению ее ценностей.

Настойчивость такой позиции аргументирована, во-первых, подходом к культурному пространству города как к

педагогическому потенциалу, о котором пишет Т. А. Чичкановой, утверждая, что «педагогический потенциал города тем значительнее, чем полнее осуществляется реализация его возможностей через содержание, формы и методы образовательной деятельности» [4, с. 9]. Во-вторых, тесной взаимосвязью воспитательной и образовательной траекторий лингвориторики: тезис, рассматривающий язык как часть культуры русского мира, предполагает не только формирование у учащихся средствами и возможностями нашего курса риторических навыков и умений, но и ответственности за сохранение духовных ценностей русской культуры перед цивилизационными вызовами, стоящими перед обществом и высшим образованием.

Итак, став студентами Санкт-Петербурга, учащиеся, с одной стороны, оказываются вовлеченными в диалог традиций, культур, исторического наследия, воплощенных в «духе места»; с другой стороны, в трансформацию городской среды, личностных и социальных отношений (частичная виртуализация торговли, образования, получения услуг, даже культурная жизнь «уходит» в Интернет). Возможности цифровых технологий, интернет-ресурсов позволяют выйти за рамки привычного образовательного пространства, познакомить студентов в пределах учебной программы (в частности «Русского языка и культуры речи») с современным урбанистическим нарративом, отражающим как городскую идентичность, так и «дух времени» (Ле Корбюзье); вернуть их из жизни «виртуальной», облегчить социокультурную адаптацию и одновременно приобщить к культурному коду Санкт-Петербурга.

В дисциплине «Русский язык и культура речи» можно выделить два аспекта: коммуникативно-риторический и нормативно-языковой. В последнем, как правило, большее внимание уделяется лексике, обеспечивающей стилистическую корректность, точность, ясность обеих форм речи. Минимальное количество часов посвящено повторению норм

пунктуации и орфографии: предполагается, что письменная речь более стабильна, и школьная программа, подготовка к ЕГЭ дали устойчивые знания, основанные на многократном повторении, закреплении, использовании в разнообразной жанровой практике.

При этом материалы прошлогодней научно-методической конференции СПбГУПТД показали, что не только преподаватели, но и сами студенты сожалеют о невозможности вернуться к более глубокому повторению норм письменной речи. Об этом говорят, в частности, отзывы студентов, приводимые А. А. Балакай, анализирующей концептуальные ошибки по пройденному курсу: «Единственное, что бы я добавил, – это побольше обсуждения грамматики и орфографии»; «В дополнение к курсу я бы добавил повторение правописания» [5, с. 68]. Аналогичные замечания и анализ причин повторяющихся ошибок находим в статье Р. Э. Брусковой о цифровой эпистолярной культуре студентов и курсантов [6, с. 77].

Итак, был найден жанр короткой, но регулярной работы с курсантами Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова по практическому повторению норм орфографии и пунктуации и одновременно их знакомством со знаковыми объектами, ставшими, по мнению интернет-пользователей, символами Санкт-Петербурга XXI века:

– башня Лахта Центр (сохранила «шпилевидность» как традиционную черту доминант Санкт-Петербурга; самое высокое сооружение в Европе; за выдающиеся достижения в эстетическом и в функциональном архитектурном дизайне получила "Emporis Skyscraper Awards" – главную мировую премию в области высотной архитектуры);

– «Петербургский Ангел» (арт-объект, созданный скульптором-кукольником Романом Шустровым в память о всех пожилых петербуржцах, сохранивших мужество, доброту, интеллигентность, вопреки всем событиям, выпавшим на

их долю; ангелы – символы Санкт-Петербурга в архитектуре и городских преданиях);

– Мост Бетанкура (отражает традиции поликультурного Петербурга в эстетическом и духовно-ценностном планах);

– «Новая Голландия» (образец реновации, успешно продолжающей градостроительные практики Санкт-Петербурга; общественное пространство как кодовый знак урбанистики; сочетает достижения современной архитектуры с сохранением исторического наследия).

Каждому диктанту предшествует короткая презентация объекта, потому что, во-первых, по мнению доктора архитектуры, искусствоведа Ю. С. Янковской, которое весьма важно для предлагаемой работы, «без вербальной интерпретации со всей ее многозначностью архитектурный объект останется в сфере бытовой реальности вне сферы культуры» [7, с. 1]. Во-вторых, мультимедийные возможности повышают эффективность обучения; в нашем случае эффективнее работают семиотические механизмы интерпретации, вербализирующие культурные значения и смыслы.

Обобщая множество исследований социальной психологии по восприятию архитектурных объектов, А. Ю. Вырва отмечает, что «в подсознании человека хранятся также их так называемые семантические коды - эмоционально заряженные следы, отражающие не сам объект, а то воздействие, которое он оказал на психику субъекта» [8, с. 4]. С учетом этого суждения иногда представление объекта происходит в форме квест-презентации с вопросами «почему», например, диктант об ангелах Романа Шустрова.

В каждом диктанте не более 100 слов. Работа рассчитана на 15 минут аудиторного времени, Тексты составлены с учетом частотности орфографических и пунктуационных ошибок, допускаемых курсантами.

Таким образом, междисциплинарный подход в парадигме лингвориторических дисциплин позволяет эффективно решать не только задачи формирования триады знать-уметь-

владеть русским языком как инструментом культуры речи, но и способствует восприятию, осмыслению, пониманию поликультурного пространства Санкт-Петербурга, снимает трудности социокультурной интеграции студентов в новую образовательную среду В свою очередь, знание истории развития города, «интерпретация его многогранной жизни во всех проявлениях и взаимосвязях может стать мощным стимулом интеллектуального и нравственного становления и развития личности» [9, с. 147].

Литература

1. Мастеница, Е. Н. Культурное пространство города: пути постижения и интерпретации // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. Том 212 : Музей в мире культуры. Мир культуры в музее. – 2015. – С. 223-237. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-prostranstvo-goroda-puti-postizheniya-i-interpretatsii> (дата обращения: 12.03.2024).
2. Порозов, Р. Ю. Культурно-образовательный потенциал городского пространства: теоретико-культурологический анализ : автореф. дис. ... канд. культурологии / УГПУ. – Челябинск, 2009. – 25 с.
3. Ворожбитова, А. А. О концепции лингвориторического образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 91-95.
4. Чичканова, Т. А. Пространство города как предмет педагогического исследования (к постановке проблемы) // Наукоедение : [интернет-журнал]. – 2014. – Июль – август (Выпуск 4 (23)). – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/101PVN414.pdf> (дата обращения: 05.03.2024).
5. Балакай, А. А. «Русский язык и культура речи» как объект метаязыковой рефлексии обучающихся в техническом вузе // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе : мат-лы докл. и сообщ. XXVIII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2023. – С. 64-69.
6. Брускова, Р. Э. К вопросу о цифровой эпистолярной культуре студентов и курсантов (трудности и пути их преодоления) // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе : мат-лы докл. и сообщ. XXVIII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2023. – С. 75-80.
7. Янковская, Ю. С. Семиотические механизмы социально-психологической обусловленности архитектурного проектирования // Архитектон: известия вузов. – 2004. – № 1 (6). – URL: http://archvuz.ru/2004_1/5 (дата обращения: 02.03.2024).
8. Вырва, А. Ю. Восприятие архитектурных объектов городскими жителями: субъективно-семантический анализ : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Арина Юрьевна Вырва. – Москва, 2017. – 287 с.
9. Мастеница, Е. Н. Культурное пространство города как объект исследования и объект познания: междисциплинарный подход // Петербургские исследования. – 2011. – № 3. – С. 128-147.

УДК 811.161.1:174.4:[651.74:004]

Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЦИФРОВОЕ ПИСЬМЕННОЕ ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ

Статья посвящена вопросам, связанным с особенностями обучения студентов письменному деловому общению в цифровом пространстве.

Ключевые слова: письменное деловое общение, цифровое пространство

S. Krasnov

Saint-Petersburg State University Of Industrial Technologies And Design

Digital written business communication

The article is devoted to issues related to the peculiarities of teaching students written business communications in the digital space.

Keywords: written business communication, digital space

На современном этапе значительно повысился интерес к обучению письменному деловому общению, так как посредством деловой переписки осуществляется эффективное взаимодействие между партнерами. Принимая данный факт во внимание, важно научить будущих специалистов умениям вести внутреннюю корреспонденцию, в частности, грамотно составлять должностные и служебные записки, отчеты, запросы и т.д., осуществлять внешнее деловое общение, т.е. вести письменную коммуникацию с партнерами.

Благодаря мировой сети Интернет письменное деловое общение осуществляется очень широко, позволяя оперативно обмениваться информацией с коллегами и с представителями различных компаний. Будущие профессионалы должны владеть навыками письменной коммуникации, ведущейся в дистанционном режиме, на высоком уровне.

Во время личных встреч невербальные средства общения, манера говорить, интонация, правильно расставленные смысловые ударения помогают повлиять на мнение собеседника. Очевидно, что ни один из этих приемов не ак-

туален при ведении переписки. Чтобы письменная деловая коммуникация стала эффективной, рекомендуется следовать общепринятому формату и структуре, использовать специальные клише, унифицированные речевые и стилистические обороты, а также применять способы соединения частей предложений, которые употребляются только в письменной речи. Лексика, используемая в деловой корреспонденции, должна быть официальной или нейтральной, тогда сообщение будет носить деловой характер. Если при составлении документов эти важные элементы не учитываются, письменное деловое общение часто оказывается неэффективным и положительный результат не достигается. Например, контракт может остаться неподписанным, внутренние документы (отчеты, служебные записки и т.д.) не приняты, резюме не рассмотрены и т.д. Студентам также важно знать, что им придется вести не только стандартную деловую переписку, но и отправлять поздравительные письма, приглашения, выражать благодарности и составлять другие виды писем, которые не являются традиционной частью деловой письменной культуры в нашей стране, но совершенно необходимы для поддержания устойчивых контактов с коллегами из других стран. Лаконичное, информативное, хорошо структурированное, грамотное и правильно оформленное письмо будет свидетельствовать об уважении к партнеру и высоком уровне культуры организации, которую представляет автор сообщения, что приведет к благоприятному результату и установлению дружеских и взаимовыгодных отношений.

Объясняя студентам правила ведения эффективного письменного диалога, необходимо с самого начала обратить их внимание на тот факт, что, хотя содержание и стиль делового сообщения зависят от цели письма, существует общепринятый стандарт, соблюдение которого несомненно продемонстрирует культуру и компетентность автора сообщения. Согласно данному формату, рекомендуется использо-

вать «открытую пунктуацию» (т. е. отсутствие знаков препинания) в адресах отправителя и получателя, приветствии и заключительной части письма, начинать строки от самого начала поля страницы, без абзацев, между частями письма, которые содержат новую информацию, оставлять свободную строку. Следует также сообщить студентам, что электронное письмо всегда должно иметь короткую и точно сформулированную тему, иначе оно может прийти в папку «нежелательная» почта или быть удалено получателем без открытия.

Будущим специалистам необходимо усвоить, что правильная структура письма (вступление, объясняющее цель написания письма, основная информативная часть и заключение с определенным набором рекомендуемых фраз) делает его удобным и быстрым для прочтения.

При письменном деловом общении важно соблюдать главный принцип делового этикета – вежливость. Письменная коммуникация исключает возможность визуально показать наше доброжелательное отношение к адресату. Соблюдение норм вежливости и позитивная коннотация любого сообщения играют существенную роль в установлении дружеских взаимоотношений и достижении поставленных целей. Нарушение соответствующего этикета и отсутствие общепринятых фраз в деловой корреспонденции может привести к ухудшению отношений между партнерами или даже к отказу от дальнейшего сотрудничества.

Хотя каждая часть любого письменного сообщения имеет свою функцию, они должны быть логичны и взаимосвязаны, в этом случае можно и нужно использовать такие специальные сложные предлоги, как *в соответствии с, относительно, благодаря, соответственно* и т. п.

На электронное письмо принято давать ответ в течение одного дня с момента его получения, так как быстрый и четкий ответ является показателем высокого качества работы компании, которую представляет сотрудник, и признаком

хорошего тона. Если информативно отреагировать на письмо вовремя не получается, рекомендуется отправить адресату сообщение такого содержания:

Благодарим Вас за письмо.

К сожалению, у нас нет возможности дать Вам полную информацию в ближайшее время.

Мы обязательно ответим Вам в течение суток, или предложить другую дату, обязательно указав причину задержки подробного письма. Таким образом, компания выразит свое уважение и внимание к адресату и покажет, что его письмо важно.

Обучая студентов стилю написания деловых писем, необходимо подчеркнуть, что результативное письменное общение подразумевает эффективное взаимодействие с коллегами из других организаций, поэтому при инициации корреспонденции партнером по переписке рекомендуется составлять ответ, придерживаясь стиля, предлагаемого им. В других случаях необходимо составлять сообщения нейтрального характера, избегая эмоциональной окраски. Употребление выражений или лексических единиц разговорного характера, а также выражающих эмоции личного характера, не уместны в деловом сообщении, так как оно теряет формальность и даже может стать фамильярным. В стандартном деловом письме не следует использовать изобразительно-выразительные языковые средства, такие как эпитеты, гиперболы и метафоры, смайлы и эмоджи, так как язык данных сообщений обычно нейтрален. Для выделения важной информации не нужно применять цветные шрифты, для этой цели существует жирный шрифт или курсив.

Сегодня цифровая письменная коммуникация является основным каналом общения делового сообщества во всем мире, ряд крупных компаний осуществляют общение только посредством электронных сообщений, благодаря которым фиксируются и соблюдаются долгосрочные договоренности.

Письменная деловая культура общения играет огромную роль, поэтому у будущих специалистов необходимо целенаправленно формировать и развивать умения и навыки делового общения на этапе обучения в высшем учебном заведении.

Будущие специалисты должны научиться вести успешное деловое общение, опираясь на полученные знания социокультурных особенностей и правил делового цифрового этикета. На сегодняшнем этапе соблюдение цифрового этикета необходимо для каждого специалиста. Таким образом демонстрируется умение правильно организовать коммуникационный процесс, что позволяет строить долгосрочные и взаимовыгодные отношения с коллегами и клиентами.

Литература

1. Деревянкин, Е. В. Деловое общение : учебное пособие для СПО / Е. В. Деревянкин ; под ред. О. В. Мезенцевой. – 2-е изд. – Саратов, Екатеринбург : Профобразование, Уральский федеральный университет, 2019. – 46 с.
2. Яроцкая, Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности. – Москва : Триумф, 2016.

УДК 81'271.1:378.147

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
Высшая школа печати и медиатехнологий

АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Критерий правильности речи при восприятии публичного выступления побуждает студентов к языковой рефлексии, к актуализации лингвистических знаний. Анализ типичных речевых ошибок выявляет слабые участки современной языковой нормы, совершенствует навыки саморедактирования.

Ключевые слова: речевая коммуникация; культура речи; нарушение нормы; фонетические ошибки; грамматические ошибки; лексические ошибки.

E. B. Kuznetsova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media Technologies

Analysis of speech errors at speech communication classes

The criterion of correctness of speech in the perception of public speaking encourages students to practice language reflection, to actualize linguistic knowledge. The analysis of typical speech errors reveals weak areas of the modern language norm, improves the skills of self-editing.

Keywords: speech communication; speech culture; violation of the norm; phonetic errors; grammatical errors; lexical errors.

Одна из задач преподавания лингвистических дисциплин в вузе – научить осознанному отношению к речевому поведению, выработать навыки саморедактирования, и этому способствует работа по анализу собственных речевых ошибок. На занятиях по риторике, речевой коммуникации в профессиональной деятельности студенты достаточно много говорят публично, а значит, активно слушают друг друга и имеют возможность фиксировать конкретные ошибки, получая представление о зонах напряжения современной языковой нормы, убеждаясь в их реальном существовании, а не только на страницах учебников (один из параметров анализа зачетной убеждающей речи, например – характеристика выступления с точки зрения культуры речи, этот навык вырабатывается в течение всего учебного семестра и демонстрируется на итоговом занятии).

Многолетние наблюдения над устной речью современных студентов позволяют сделать вывод о сохранении (а в некоторых случаях и повышении) актуальности определенных «слабых участков» современной языковой нормы и о снижении актуальности тех вопросов нормативности, которые для молодого носителя языка как будто уже закрыты.

Фонетические ошибки в речи обучающихся встречаются достаточно редко. Отклонения от литературного стандарта, связанные с территориальными диалектами русского языка, практически незаметны у молодых приезжих жителей

Санкт-Петербурга. При обсуждении местной специфики произношения сами студенты отмечают, что речь среднего и, в большей степени, старшего поколения в их родных населенных пунктах может, например, включать фрикативный (г), следы оканья или яканья, но молодое поколение «говорит так же, как в Петербурге». Очень сильная редукция, особый интонационный фразовый рисунок бывают заметны у студентов из Удмуртии и некоторых регионов Урала.

Акцентологическая норма студентами, получающими базовую филологическую подготовку (будущие редакторы и журналисты), соблюдается довольно последовательно. Тем не менее, отдельные ненормативные речевые факты встречаются регулярно, например, глагол *включит*, отглагольное существительное *обеспечЕние*. Оба варианта не рекомендовались к употреблению до недавнего времени, когда новые орфоэпические словари и электронный орфографический ресурс «АКАДЕМОС» стали допускать и такое ударение [1], очевидно, с учетом узуальности вариантов, что подтверждается и частотностью их в речи современных студентов.

С ошибочным ударением могут употребляться книжные слова, редкие в устном воспроизведении (**благА, благАми; *афинЯне; *догмАты*); наоборот, как будто повышенную «книжность» придает ненормативное сохранение ударения на основе в отдельных лексемах (**дирЕкторов*). В публичную монологическую речь проникают профессиональные варианты, иногда с целью повышения авторитетности речи (*мышцЫ, верфЕй, конные турЫ, квестОм* и др.); с неправильным ударением могут произноситься устаревающие, по ощущениям молодежи, слова (**дескАть; *псАри; *вОзницы*). Неверное ударение может быть связано с неразличением омографов: *смеяться с *остротЫ* (о шутке), **сведЕния об авторах, сняла ногу с *тОрмозов* (ср.: *тОрмозы* – ‘препятствия’). Но слушатели замечают в текстах выступлений товарищей и просторечия, о которых говорящий, как правило, знает сам, но употребление правильного варианта им ещё не

автоматизировано: **в туплЯх, *укрАинский* и др.; сложности вызывает и ударение в кратких формах прилагательных, например, **четкИ, *краткИ*.

Имена собственные тоже порой становятся камнем преткновения при публичном выступлении; вполне объяснимо ошибочное ударение в онимах, связанных с другими культурами (**рочЕстерский университет*) или событиями прошлого (*Борис *НЕМцов; в творчестве *МИтьков*). Но встречаются и досадные ошибки при назывании имён, которые должны быть знакомы студентам по курсу, например, истории русской литературы: *воспоминания Андрея *БелОго; в мемуарах Юрия *АнненкОва*.

Помимо ненормативного ударения, в устной речи студентов отмечены случаи метатезы (**неврозность* вм. *нервозность*), дизрезы (**токо* вм. *только*), эпентезы (**папье-маш[je]*, **англо-бур[к]ская война, *акцентрировать*), субституции (**мускулинность* вм. *маскулинность*). Рефлексия по поводу подобных речевых ошибок выявляет внутрисловную ассимиляцию (как в *папье-маш[je]*), опору на «ложную этимологию» (**неврозность* ← *невроз* и **мускулинность* ← *мускулы, *англо-бур[к]ская* будто включает иноязычный корень *-бург-*), контаминацию книжных слов (**акцентрировать* ← *акцентировать + центрировать*, как считает автор высказывания, «в значении ‘помещать в центр внимания’»). Ещё одна зона риска в современной фонетической норме – произношение согласных перед «е» в заимствованных словах, отражается в частотном произнесении **[тэ]рмин* вместо *[т'е]рмин* и **компью[т'е]р* вместо *компью[тэ]р*. Обсуждение этих вариантов эксплицирует противоположные тенденции: твердый согласный перед «е» воспринимается как проявление высокого стиля произношения, как дополнительная «книжность» высказывания; мягкий согласный, напротив, с точки зрения говорящих, свидетельствует о полной русификации частотного слова, переводит его в разряд «обычных», «привычных», «разговорных».

Отклонения от морфологической нормы в речи современных студентов встречаются достаточно редко. Самую большую сложность ожидаемо представляет употребление числительных, в первую очередь – склонение количественных, а ещё конкретнее – образование формы родительного падежа обозначений сотен: **из двухста, *от пятиста, *до семиста*. Отмечены также ошибки в употреблении порядковых числительных, обозначающих годы: **в двухтысяча пятнадцатом; *в тысяча восемьсот двадцать третьих – двадцать пятых годах*. Как «недоразумение» характеризуют при авторефлексии говорящие смешение форм мужского и женского рода числительного *оба/обе* (всегда в пользу мужского рода): **в обеих ситуациях, *обоим сторонам*. Образование форм сравнительной степени прилагательных, как правило, не вызывает затруднений, тем не менее, отдельные отклонения от нормы фиксируются. Это грамматический плеоназм (**более старшая аудитория*), совмещение синтетического и аналитического формообразования (**более роднее, *более проще*), градуирование признака у прилагательных, выражающих его в максимальном проявлении (**достаточно исключительное качество*). Ненормативное употребление форм глагола встречается крайне редко (например, **присёг* вм. *присягнул*), но производный от глагола предлог *касаемо* и выражение *что касаемо*, весьма распространенные в речи молодых людей, воспринимаются ими как стилистически нейтральные, уже утратившие просторечную окраску. В последние годы неожиданно возросло количество примеров смешения форм действительных и страдательных причастий (в пользу действительных), отглагольных прилагательных и причастий (**я такая воодушевляющая* вм. *воодушевленная; *она прибежала будоражащая* вм. *взбужденная; *отчаянная стою* вм. *отчаявшаяся*).

Анализ отклонений от синтаксической нормы показывает, что зоной речевого напряжения продолжает оставаться корректное управление в подчинительных словосочетаниях.

Допускаются ошибки при употреблении предлогов (**известен в основном за то, что...; *дрессировка над животными*); успешная сдача ЕГЭ пока не искоренила смешения предлогов *в/на – из/с* (**поступала в журфак; *на моём районе; *приехала с Архангельска*). В отдельных случаях неправильно выбирается падежная форма зависимого слова (**заведующий кафедры*), но такие ошибки бывают связаны, в основном, с влиянием грамматической сочетаемости однокоренных слов: **манера характерна* (вм. *характеризуется*) *экспрессивностью и эмоциональностью; *подменяет* (вм. *меняет*) «я» на «мы»; **приемы можно счесть* (вм. *посчитать*) *как положительными, так и отрицательными*. Согласование приложений-географических названий в речи обучающихся производится далеко не всегда, причем сознательно – эта норма неоднократно обсуждалась в курсе «Практическая и функциональная стилистика русского языка», в курсе «Активные процессы в современном русском языке», но студенты нередко поддерживают усиливающуюся тенденцию к несогласованности топонимов: *в городе Тверь, из города Новосибирск*.

Отдельно следует отметить массовое распространение ненормативной конструкции *то что* (произносится без паузы) в сложных предложениях, реже с коррелятом (**дело в том, то что...; *говорю о том, то что...; *заметила такую особенность, то что...*), чаще без него (**чувствуете, то что это не ваше; *угроза здоровья, то что...; *сомневались, то что мне понравится* и мн. др.). При анализе этой особенности современной устной речи студенты замечают в некоторых случаях паразитичность конструкции, отмечают сложность в регулировании её употребления, постулируют необходимость осознанной замены конструкции *то что* относительным союзом *что*. Вместе с тем, будущие редакторы задаются правомерным вопросом о причинах такого широкого распространения ненормативной конструкции, которое

привлекает внимание и современных лингвистов, обратившихся к изучению данного речевого феномена [2].

В целом, нужно отметить, что злоупотребление дискурсивными в речи современных студентов встречается не так часто; заполнителями пауз при формировании спонтанного текста чаще всего становятся междометия *э-э* и *а-а*, частицы *вот* и *ну*. Дискурсивные слова *как бы* и *типа* в последние годы встречаются всё реже. Напротив, в качестве вводного слова стал активнее использоваться глагол *получается*, у некоторых ораторов он теряет значение логического вывода, становится дискурсивным сопровождением конструкции утверждения (*А у нас в семье всегда любили животных, получается*).

Речевые ошибки, связанные с нарушением лексической нормы, в устных текстах современных студентов встречаются, к сожалению, достаточно часто, несмотря на то, что «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности» завершает цикл лингвистических дисциплин, студенты имеют уже и практический опыт редактирования текстов разных стилей. Но устная публичная речь как вид социального взаимодействия предполагает особый тип самоконтроля, этот навык совершенствуется в ходе активной речевой деятельности. Лексические ошибки встречаются гораздо реже в речи обучающихся, которые подрабатывают репетиторами, экскурсоводами, консультантами.

Одной из самых распространенных ошибок остается смешение паронимов: *зрительский (вм. зрительный) зал; отвлекаться на что-то *потустороннее (вм. постороннее); тексты из газет и *массивной (вм. массовой) литературы; *исполнительное (вм. исполнительское) искусство; *посредственная (вм. средняя, среднестатистическая) семья; пока еще актуальное *оденем одежду и др. Отмечено также нарушение лексической сочетаемости, зачастую вызванное контаминацией сходных конструкций или речевой недостаточностью: *занимает первенство; *позиция к жизни; *играет из себя; *опишем ниже (в устном тексте); *создают

творчество (вм. создают произведения творчества); *достаточно исключительное качество и др. Ошибки этого типа могут возникать в результате некорректного употребления родо-видовых понятий, например: *из его литературы (вм. произведений) мы можем почерпнуть много полезного; *красноречие (вм. публичные выступления, речи) против Сократа и др.

В большом количестве встречаются примеры речевой избыточности, в первую очередь, плеоназма: *имела место быть; *нежели, чем...; *жестикულიровал руками; *манера характерна экспрессивностью и эмоциональностью. Дискуссию вызывает обсуждение весьма распространенной конструкции *очень сильно: я очень сильно люблю собак; всем очень сильно понравилось* и под. Старшее поколение видит в этом сочетании речевой недостаток, но молодые носители языка воспринимают его не как излишество, а как аналитическое выражение высокой степени признака.

Тавтология фиксируется слушателями практически всегда, и при авторефлексии говорящий, как правило, отмечает эти случаи («Я уже понял(а), когда сказал(а)», «Да, я сам(а) себя услышал(а)»): *современное время; *делать те или иные действия; *верили им и доверяли; *механические механизмы; *спрашивали этот вопрос и др.

Подробное знание функциональных стилей, полученное будущими редакторами на занятиях по нескольким учебным курсам, позволяет им избежать частотных нарушений стилистической сочетаемости. И всё же необходимо отметить множественные случаи злоупотребления книжной глагольной связкой *является* в устных текстах публицистического стиля, а также влияние канцелярита на порядок слов при устном представлении – в большинстве случаев фамилия называется перед именем: *Меня зовут Смирнова Екатерина*.

Употребление иноязычной лексики, в основном, трудностей не вызывает, но отдельные нарушения нормы можно заметить: *у меня шок-контент (вм. шоковое состояние);

**оперировал* (вм. *апеллировал*) к личным переживаниям и др. Напротив, устойчивые выражения зачастую воспроизводятся неточно, с заменой лексики или грамматических форм компонентов: **с распростертыми руками; *шло своей чередой; *комом переросло; *орден за услуги перед Отечеством* и др. Значительное количество фразеологизмов смещается из ядерной лексической зоны на периферию, молодые люди всё реже используют их в речевой коммуникации, плохо распознают в чужих текстах. Культурно-объединяющую функцию в современном общении берут на себя мемы, зачастую представляющие собой креолизованные тексты, ёмко и эмоционально выражающие определённое состояние или идею; но мода на них очень быстро меняется, а потому в когнитивной базе мемы надолго задержаться не смогут. Впрочем, на мемной почве может рождаться и новая фразеология, например, уже несколько лет активно употребляется выражение *у меня лапки*, несущее семантику снятия с себя ответственности (ср. *моя хата с краю, ничего не знаю*).

В целом, преподавательский опыт показывает, что анализ (и самоанализ!) речевых ошибок, допущенных при публичном выступлении, полезен для повышения уровня культуры устной речи, для осознания актуальности теоретических знаний о формах речи и системе языка, получаемых на протяжении нескольких лет обучения. Побуждение обучающихся к метаязыковой рефлексии позволяет также удовлетворить исследовательский интерес и преподавателя, и студента в отношении динамики нормы, получить представление о том, как воспринимаются молодыми носителями языка те или иные словарные рекомендации, какие новые речевые факты вовлекаются в зону вариативности, а какие, наоборот, эту зону покидают, утвердившись в языковом сознании нового поколения как единственно возможные.

Литература

1. Каленчук, М. Л. Большой орфоэпический словарь русского языка: литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты / М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. Ф. Касаткина. – Москва : АСТ-Пресс, 2023. – 1020 с. ; Орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС» : [официальный сайт]. – URL: <https://orfo.ruslang.ru> (дата обращения: 15.01.2024).

2. Сердобольская, Н. В. Морфосинтаксические свойства ненормативных конструкций с *то что* в русской разговорной речи / Н. В. Сердобольская, А. Д. Егорова // Вопросы языкознания. – 2019. – № 5. – С. 41-72.

УДК 808:378.147

Ласкарева Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

КУЛЬТУРА РЕЧИ: АЗЫ РИТОРИКИ

Автор предлагает изучать азы риторики в курсе «Русский язык и культура речи». В данной публикации рассмотрен один из приёмов работы, который, как показала практика, даёт многое как преподавателю, так и студентам.

Ключевые слова: русский язык; речевая культура; специализация учащихся; публичное выступление.

E. R. Laskareva

Saint-Petersburg State University

Speech cultur: the basics of rhetoric

The author suggests studying the basics of rhetoric in the course "Russian Language and Culture of Speech". This publication explores one technique of work that has been shown to yield much for both professor and students.

Keywords: Russian language; speech culture; student specialisation; public speaking.

Введение. Риторика как филологическая дисциплина изучает искусство речи, однако она этим не ограничивается, ибо это ещё и система взглядов, человека, его представлений о мире и – в глобальном смысле этого понятия – основные ценностные ориентации человека. Таким образом, как мы видим, есть большой простор для развития логики учащихся

и познания в сфере как философии, так и искусства [1], [2]. Ориентируясь на свой опыт преподавания в СПбГУ, могу отметить большой интерес учащихся к основам риторики, поскольку этот аспект рассматривается нами наряду с изучением норм языка, делового общения и научного стиля.

Цель данной статьи – рассмотреть один из интересных ракурсов обучения устной научной речи студентов в рамках вузовской дисциплины «Русский язык и культура речи».

1. Интерес учащихся к основам риторики. В качестве отправной точки мы взяли обучение краткому монологическому высказыванию, что представляет значительную проблему для студентов, в особенности на первом курсе. И роль преподавателя здесь действительно велика: чтобы заинтересовать, чтобы вдохновить на действительно интересную и творческую работу, чтобы дать какие-то осязаемые лингвистические «подсказки», а также чтобы связать эту работу с направлением обучения и, безусловно, эту работу тактично и грамотно прокомментировать.

Что мы имеем в виду? Прежде всего, как уже ранее отмечалось, создание текста – всегда нелёгкий труд, даже для учащихся гуманитарных направлений. В этом плане можно сказать, что мы обучаем порождению текста как единице речи [3]. При этом публичное выступление – это всегда немного театр, то есть, выражаясь научным языком, мы принимаем во внимание артистическую составляющую публичного выступления. И небольшой экскурс в ораторское искусство всегда востребован в студенческой аудитории, при этом – как на лекциях, так и на семинарах – можно ориентироваться на аудиторию, выбирая именно то количество информации, которое будет необходимо для данного потока и данной группы, учитывая, что количество часов в вузе всегда строго ограничено. Интересы лектора и группы могут простирается далее, чем на каноны классической риторики при подготовке содержания речи (это и продолжительность публичной речи, и период

внимания, и «эффект края» и т. п.), но эту часть можно минимизировать (как и обращение к паралингвистике).

Рекомендации для оратора, напротив, абсолютно необходимы (голос, жесты, положение рук, локти, ноги, жестикация, взгляд). Всегда интересна информация, которая может быть передана совместно с вербальными средствами. Риторика здесь выступает связующим звеном между двумя аспектами: «Деловое общение» и «Научная речь». По сути, начинаем с азов психологии и переходим к лингвистическим основам и нормам языка.

Помощь преподавателя в плане лингвистики, так скажем, «лингвистическая помощь», может быть осязаемой, четкой и компактной, когда мы вместе с учащимися рассматриваем, повторяем и частично заучиваем некоторые конструкции и даже фразы, которые в публичном выступлении помогают создать логические переходы к следующим частям выступления. При этом десять, пятнадцать либо двадцать слов и конструкций, характерных для официальной коммуникации, целесообразно вынести на контроль: займёт это менее десяти минут времени на любом занятии, даже если группа не семинарская, а лекционная, где более пятидесяти человек.

2. Научный монолог. Моделируем со студентами небольшой научный монолог: будет интересно и студентам, и преподавателю. Монолог студентов отражает направление их специализации (например, философский либо исторический факультет). Действительно интересно, причем здесь всем есть чему поучиться и в чем-то даже повысить свою эрудицию.

Обратимся к темам, которые рассматривали студенты исторического факультета. Интересные факты истории, представленные в монологических высказываниях студентов, отражали и русскую историю различных периодов (вече в Древней Руси; крещение Руси; Софья Палеолог; отмена крепостного права; партизаны в годы Великой Отечествен-

ной войны, а также др. работы) и творивших эту историю людей (личности русских царей, граф С. С. Уваров и др.), и античную (Египет и Древняя Греция, Персия, и не только), и мифологию (в частности, обращение к мифам как к историческим источникам), было и культуроведческое направление (балет «Спартак» Хачатуряна, композиторы и др.). Безусловно, невозможно в рамках статьи привести полный список тем, которые выбрали учащиеся, но диапазон интересов действительно большой. Иногда это темы, в которых студенты ориентируются и рады показать свою эрудицию, а иногда это просто «зарисовки» к будущим курсовым и дипломным работам. В любом случае это хороший стимул для нашего курса культуры речи, когда текст доклада или сообщения как жанра научного стиля дает представление о каком-либо, пусть небольшом, научном наблюдении или даже о его результатах. (В этом мы солидарны со многими исследователями: см., напр.: [4, с. 121]).

Как нам представляется, выступление учащихся с презентацией своего материала по избранной теме может быть определено по жанру как научное сообщение, однако оно иногда приближено как к докладу (хоть он и больше по объему), так и к научной статье (по крайней мере, является подготовкой к ней: с учетом ее параметров в дальнейшем). Это наше утверждение можно оспорить, однако нельзя не согласиться, что определение жанра с учетом многих параметров (в том числе с учетом его восприятия и композиции) все же часто бывает в значительной степени условным [5, с. 51–55].

3. Отбор языковых средств.

Монологическое сообщение наши студенты обычно пишут. Это связано, во-первых, с содержательной стороной: содержательная сложность в плане обилия фактического материала увеличивает время на подготовку. Во-вторых, нелегко, тем более на первом курсе вуза, входить в официальную сферу общения при коммуникации, ведь индивидуальный ресурс активного владения такими конструкциями у студен-

тов очень ограничен, – именно поэтому в программе курса на семинарах мы отрабатываем некоторые клише официальной коммуникации.

Что касается композиционной организации текста выступления, то преподаватель может предложить схему-структуру построения научного монолога, приближенного к выступлению на конференции. Такого рода помощь служит своего рода импульсом к дальнейшей творческой работе учащихся. Мы предлагаем достаточно «строгую» организацию текста, своего рода шаблон, который помогает студентам войти в логику изложения материала и концентрироваться на содержательной стороне, опираясь на сторону «формальную», что на первых порах абсолютно необходимо.

Схема построения выступления может базироваться на следующем:

«Уважаемые коллеги! Тема моего доклада: В своем выступлении я хочу остановиться на следующих основных моментах: По мнению многих исследователей, В первую очередь следует обратить внимание на то, что... . Кроме того, необходимо отметить, что... . Обратимся к конкретным примерам. Так, например... . Таким образом, как мы видим, Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что... . На мой взгляд, ... (= На наш взгляд, ...) Благодарю за внимание.» [6, с. 71–72.] Подобную схему выступления при желании можно как несколько сократить (скажем, давать меньше примеров и комментариев), так и расширить и привести в форму полноценного выступления в форме серьезного доклада на конференции.

Заключение. Подготовка публичного выступления (в частности, научного монолога) с опорой на основы риторики в курсе «Русский язык и культура речи» – продуктивный и перспективный вид работы, позволяющий учащимся проявить свой артистизм и продемонстрировать лучшие качества оратора при выступлении перед аудиторией, что немало важно и всегда будет востребовано.

Помимо этого, такое выступление дает возможность студентам: 1) комфортно и четко войти в сферу официальной коммуникации (научного монолога); 2) научиться подбирать материал по специальности обучения, представляющий научный интерес; 3) четко формулировать свои мысли; 4) не бояться комментировать исторические факты и направления научной мысли; 5) совершенствовать собственный стиль изложения и собственную грамотность.

Описанный нами вид работы — всегда живая и интересная работа, он нравится студентам, о чем свидетельствуют их отзывы в анонимном анкетировании в конце курса. Подготовка публичного выступления в числе лидеров по видам работ на курсе «Русский язык и культура речи».

Литература

1. Обучение устной научной речи: теория и практика: учебно-методическое пособие / О. А. Лаптева, Т. П. Скорикова, Н. М. Краевская, Т. Е. Акишина, Е. И. Гейченко. — Москва : Билингва, 2000. — 80 с.
2. Зябликов, А. В. Риторика: 100 текстов с ответами и пояснениями : учебно-методическое пособие. — Кострома : КГУ. 2009. — 45 с.
3. Text as a basic didactic unit in teaching Russian as a foreign language / S. A. Arefeva, N. A. Biryukova, O. V. Arefeva [et al.] // Proceedings of INTCESS 2019- 6th International Conference on Education and Social Sciences (04-06 February 2019). — Dubai, 2019. — P. 453-456.
4. Барнет Вл. Проблемы изучения жанров устной научной речи // Современная русская устная научная речь. Т. 1. Общие свойства и фонетические особенности / под ред. О. А. Лаптевой. — Красноярск, 1985. — С. 80-132.
5. Скорикова, Т. П. Жанрообразующие факторы устного научного монолога // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. — 2015. — № 3. — С. 51-58.
6. Ласкарева, Е. Р. Проголки по русской лексике. — 7-е изд. — Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. — 224 с.

УДК 811.161.1:81'271.12:378.147

Мальцев И. В.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

НОРМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В данной статье говорится об особенностях преподавания курса «Русский язык и культура речи» в высшем техническом заведении. Восприятие норм современного русского языка базируется у вчерашних школьников на материале, изученном и отработанном при подготовке к сдаче единого государственного экзамена по русскому языку. Отмечается определённая неуверенность у обучающихся в различении норм современного русского литературного языка.

Ключевые слова: русский язык; нормы современного русского литературного языка; стили современного русского языка; единый государственный экзамен; навыки произношения; фонетика русского языка.

Russian language norms in the process of submitting the course material "Russian language and culture of speech"

I. V. Maltsev

Empress Catherine II Saint-Petersburg Mining University

This article talks about the peculiarities of teaching the course "Russian language and culture of speech" at a higher technical institution. Russian students' perception of the norms of the modern Russian language is based on the material studied and worked out in preparation for the unified state exam in the Russian language. There is a certain uncertainty among students in distinguishing the norms of the modern Russian literary language.

Keywords: Russian language; norms of the modern Russian literary language; styles of the modern Russian language; the unified state exam; pronunciation skills; phonetics of the Russian language.

С самого начала образования Горного университета 250 лет назад (понятно, что это название появилось не сразу и имеет долгий исторический путь: менялось само учебное заведение, менялось и название) руководством и педагогами был взят курс на гуманитаризацию учебного процесса, вос-

питание разносторонних личностей в стенах Горного училища, Горного кадетского корпуса, Горного института и, теперь, Горного университета [1], [2].

С середины 90-х гг. прошлого века на базе кафедры русского языка и литературы начинают читаться такие дисциплины, как «Культурология», «Риторика», «Русский язык и культура речи».

Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» ведётся в Горном университете (Санкт-Петербург) уже около трёх десятилетий. Менялось количество часов, отводимое на данную дисциплину, менялся контингент учащихся, менялась форма чтения лекций: от классического озвучивания текста материала лектором к подаче материала через презентацию, где на слайдах даны основные положения читаемой лекции или идёт подача иллюстративного материала. Соответствующим образом менялась и форма проведения практических занятий. Неизменным остаётся наполнение лекционных и практических занятий – это, прежде всего, обращение к нормам современного русского языка. В настоящее время лекционный курс «Русский язык и культура речи» читается на первом курсе в первом или во втором семестре, т. е. к прослушиванию этого курса приступают вчерашние школьники, успешно сдавшие уже упомянутый единый государственный экзамен (ЕГЭ). Как известно, введение единого государственного экзамена по русскому языку помимо всего прочего ориентировано на проверку знаний в области норм современного русского литературного языка. Знакомство с требованиями по единому государственному экзамену по русскому языку со стороны преподавателя вселяет в него надежду, что вчерашние школьники ещё не забыли материал, совсем недавно пройденный в школе.

Как правило, подача норм в лекционном курсе ограничивается тремя-четырьмя, максимум пятью лекциями. Представляется целесообразным сосредоточиться на орфоэпических, лексических и грамматических нормах. Процесс пода-

чи лекционного материала протекает, как правило, тихо и спокойно. Конечно, есть заинтересованные и прилежные студенты, которые садятся за первые столы и конспектируют материал по слайдам, добавляя к этому запись комментариев лектора. Кто-то ограничивается фотографированием слайдов, кто-то рассчитывает просто всё запомнить. В целом прохождение лекционного курса проходит спокойно.

Картина значительно меняется, когда преподаватель на практическом занятии просит перечислить нормы современного русского языка и дать краткий комментарий по каждой из норм. Например: «Орфоэпические нормы, или система норм правильного произношения. Лексические нормы, или нормы правильного словоупотребления». Очень часто у опрашиваемых наступает некоторая растерянность, орфоэпические нормы могут превратиться в нормы правильного написания слов, также, оказывается, что знание орфоэпических норм способствует различению таких лексических единиц, как омонимов, паронимов и антонимов.

Наибольшую трудность при разговоре об орфоэпических нормах вызывает разграничение произношения в рамках родного языка и изучаемого. Порой только целая система наводящих вопросов может подтолкнуть к пониманию того, что орфоэпические нормы не следят за правильностью произношения отдельных звуков, то есть за усвоением их произношения, как это происходит на занятиях по иностранному языку (при определённой требовательности преподавателя к правильному произношению звуков неродного языка), орфоэпические нормы призывают к социально одобренному произношению отдельных звуков, освоенных ещё в детстве и, возможно, подправленных логопедом, и их сочетаний.

При отработке норм русского языка у преподавателя нет задачи сделать из будущего горного инженера ещё и филолога, но указать на диалектическую связь всех явлений языка необходимо. Это тоже, как представляется, путь к формированию гармонично развитой личности [3]–[5].

Литература

1. Бондарева, О. Н. К истокам гуманитарного образования в Санкт-Петербургском горном университете / О. Н. Бондарева, Н. А. Егоренкова, Д. А. Щукина // Вопросы истории. – 2021. – № 12. – С. 89-101.
2. Корнилова, Е. В. Проблемы и задачи преподавания культуры русской научной и деловой речи в Горном университете // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : сб. науч. тр. VII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский горный университет, 2019. – С. 65-70.
3. Щукина, Д. А. Работа с текстами художественного, публицистического и научного стилей в студенческой аудитории технического вуза // Мир русского слова. – 2015. – № 4. – С. 48-105.
4. Щукина, Д. А. Филологические знания в подготовке горных инженеров. / Д. А. Щукина, Н. А. Егоренкова // Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский горный университет, 2021. – С. 19-23.
5. Корнилова, Е. В. Основные задачи речеведческих дисциплин в контексте проблемы повышения качества подготовки специалистов. – Санкт-Петербург : ЛЭТИ, 2016. – Т. 2. – С. 162-164.

УДК 811.161.1:908:378.147:316.4.051.63:37.017.92

Милевская Т. Е.

Военно-медицинская академия им. С.М.Кирова

ВНЕАУДИТОРНЫЕ КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ – ПУТЬ ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К РОДНОМУ КРАЮ

Статья посвящена проблеме выбора материала и приемов для актуализации знаний об истории и культуре России и воспитания патриотизма у учащихся высшей школы. Выбор внеаудиторной формы занятий расширяет тематические рамки направления работы и позволяет включить в активную работу студентов разных курсов одновременно.

Ключевые слова: краеведение, воспитание, родина, история, любовь

T. E. Milevskaya

The S. M. Kirov Military Medical Academy

Extracurricular local history classes are a way of fostering love for the native land

The article is devoted to the problem of choosing materials and techniques for updating knowledge about the history and culture of Russia and fostering patriotism among high school students. The choice of extracurricular activities

expands the thematic scope of the field of work and allows you to include students of different courses in active work at the same time.

Keywords: local history, education, homeland, history

Краеведение – это всегда краелюбие

С. О. Шмидт

Сначала любить, а потом учить

Ян Амос Коменский

Безусловно, великий педагог Ян Амос Коменский (1592–1670) имел в виду любовь к ученикам. Но хотелось бы добавить, что необходимо любить и объект изучения. В нашем случае - это Родина во всем объеме этого понятия.

В наше время трудно описать уровень знаний молодых людей поколения Z. Этот уровень даже трудно измерить, если вообще возможно. Люди выходят из школы, не зная истории, географии своей страны. Они знакомы с великой русской литературой в объеме краткого пересказа, они никогда не видели советских фильмов, которые привычно называются культовыми. Они практически не знают и тех мест, которые принято называть «малой родиной». А как можно любить то, чего не знаешь? И здесь наш взгляд обращается в сторону краеведения.

Говоря о краеведении, невозможно не вспомнить слова Д. С. Лихачева, который определил и сформулировал широту и глубину краеведения как воспитательной науки. «Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территории людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных... с этой точки зрения «моральная отдача» краеведения как науки, воспитательная роль краеведения исключительна велика» [1, с. 159–173].

В высшей школе очень трудно найти время для последовательной работы в направлении краеведения, поэтому в Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова была вы-

брана форма внеаудиторной работы, которая имеет характер клубных встреч «Мой Петербург».

На встречи-занятия, которые проходят на кафедре русского языка во внеаудиторное время, приглашаются учащиеся всех курсов, желающие больше узнать о Санкт-Петербурге. Сначала этот интерес носит поверхностный характер, а курсанты и студенты, не имеющие опыта общения с городом, рассматривающие его как собрание достопримечательностей, не понимающие всю глубину Петербурга, его связи с историей страны, с ее культурой, предполагают, что эти встречи будут похожи на обычные экскурсии, но уже на первой встрече они понимают, что это не так, пробуждается удивление, потом сознательный интерес, далее желание проникать в явление «Петербург» все глубже и глубже. Таким образом, мы реально наблюдаем то, что писатель Сергей Носов выразил в своей «Книге о Петербурге» следующими словами: «Самодостаточная структура, живущая своей непостижимой жизнью, способная, однако, коль скоро мы обозначаем свое присутствие, воздействовать на нас, на наше подсознание, вступая с нами в контакт, даже когда мы такого не ищем» [2, с. 560].

Именно многомерность Петербурга открывает широкие возможности для проведения подобных занятий в любой аудитории. В частности, для первых занятий с курсантами и слушателями Военно-медицинской академии были выбраны направления, соответствующие профилю учебного заведения.

Нельзя не подчеркнуть, что описание практически любого района города дает возможность продемонстрировать тесную, а иногда и парадоксальную связь различных пластов жизни Петербурга, наполненность его истории событиями, людьми, материальными памятниками, отстоящими друг от друга во времени, но совпадающими в пространстве.

Продемонстрируем структуру и наполнение первого занятия, посвященного району городу, исторически называемо-

го «Госпитальная слобода». Это именно тот район, где находится Военно-медицинская академия. Сразу надо отметить, что ядром некоторых занятий являются 15-минутные телефильмы из цикла «Малые родины большого Петербурга». Они представляют собой описание места с точки зрения историков, краеведов, жителей этого района, людей, которые здесь работают. Именно такая подача истории через человека, его восприятие оживляет ее, превращает город из экскурсионного объекта в «самодостаточную структуру, живущую своей непостижимой жизнью».

Когда студенты видят знакомые улицы, здания, в которых они живут или учатся, и понимают, что здесь же работали великие врачи и ученые, о которых они узнают новые, ранее неизвестные им факты, детали и т. п., эти места приобретают историческую значимость, а молодые люди начинают чувствовать себя частью этой истории, что пробуждает интерес и желание погружаться в эту историю.

В первое занятие включен и рассказ о Сампсониевском соборе – памятнике победе в Полтавской битве, на стенах которого расположены чугунные доски со словами Петра I.

Рассказ об истории создания этого собора, сопровождаемый просмотром презентации с историческим и современным видом собора и сквера, ранее бывшего кладбищем, где похоронены архитекторы-первостроители Петербурга, известные исторические личности, чтение отрывков из поэмы А. С. Пушкина «Полтава», открывает важную страницу истории страны, нашедшую отражение и в русской литературе.

Просмотр отрывка из фильма 1939 г., где Петр в исполнении Николая Симонова произносит исторические слова: «Воины России, Сыны отечества, Чады мои возлюбленные! Потом трудов моих создал я вас. Без вас государству, как телу без души, жить невозможно», проводит прямую линию между событиями 1709 г. и сегодняшним днем.

На занятиях цикла «Петербург гвардейский» подробно рассказывается о первых когда-то потешных полках Петра I,

ставших основой российской регулярной армии, Преображенском, Семеновском, Измайловском, об их создании, обучении, об участии их в великих битвах и победах российского оружия под командованием как самого Петра, так и его военачальников. Эти рассказы проходят в форме комментированной презентации, где тексты читают сами студенты. Звучат марши этих полков.

Практически каждый район Петербурга представляет собой хронотоп, если рассматривать его как «закономерную связь пространственно-временных координат» [4.] Комплексный подход, представляющий описание конкретного места в виде историко-культурного среза, становится открытием для современного молодого человека, лишенного знаний, научного и аналитического мышления. Так, рассказ о Семеновском полке невозможен без описания Семеновского плаца, где мировая литература чуть не потеряла Ф. М. Достоевского. А чувства и мысли писателя ярко представляются в демонстрируемом отрывке из сериала «Идиот», где князь Мышкин в исполнении Евгения Миронова блестяще раскрывает состояние героя, стоящего на пороге смерти.

Так же ярко и эмоционально можно рассказать о Спасской части, где соседствуют дома семейства Олениных с Сенной площадью – чревом и дном Петербурга. У Олениных А. С. Пушкин познакомился с Анной Керн, а позднее сватался к дочери хозяев. Таким образом получается, что эти места связаны, с одной стороны, с шедеврами русской поэзии: «Я помню чудное мгновенье» и «Я Вас любил», с другой – с ужасами Вяземской лавры, а разделяет их расстояние не более километра. Еще 500 метров и мы около дома, где жил Ф. М. Достоевский, чуть дальше он поселил Родиона Раскольникова.

Комментируемые презентации этих городских видов с привязкой к современным адресам, завершаемые отрывками из фильма «Преступление и наказание» 1969 г. и сериала 2007 г., не только знакомят студентов с городом и его истори-

ей, но и дают возможность связать эти места с великими произведениями русской литературы, заставляют задуматься над серьезными проблемами человеческой жизни. В идеале следовало бы обратиться если не к чтению, то хотя бы к просмотру фильмов.

Опыт показывает, что такой формат занятий расширяет краеведческую компетенцию учащихся, поскольку «из всех гуманитарных наук только краеведение совмещает в себе все возможные направления исследований от географии и ботаники до истории, литературы и культурологии, поскольку лишь в комплексе возможно истинное «ведение» своего края. По сути своей краеведение представляет собой сущностную, квинтэссенционную часть наук о культуре» [3]

В то же время нельзя забывать, что эта форма работы позволяет воспитывать молодежь в духе любви к отечеству, что важно для любой страны и любого времени.

Литература

1. Лихачев, Д. С. Краеведение как наука и как деятельность // Русская культура. – Москва : Искусство, 2000. – С. 159-173.
2. Носов, С. Книга о Петербурге. – Москва : КоЛибри, 2020. – 560 с.
3. Ухтомский, А. А. Доминанта. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 347 с.
4. Сорокин, А. П. Краеведение в научной библиотеке как форма консолидации регионального сообщества // IV Российский культурологический конгресс с международным участием «Личность в пространстве культуры», Санкт-Петербург, 29-31 октября 2013 г. : тезисы и выступления участников. – Санкт-Петербург : Эйдос, 2013. – URL: http://culturalnet.ru/main/congress_person/ (дата обращения: 01.04.2024).

УДК 811.161.1:378.147:83'374.4:81'271.1

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РАБОТА С ФРАЗЕОЛОГИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В статье показана важность работы с фразеологией на занятиях с российскими студентами. Отмечается богатый культурный потенциал этой лек-

сики, освоение которого будет способствовать более глубокому пониманию студентами родного языка, культуры, истории, своеобразия мышления народа. Приводятся виды заданий, которые могут быть использованы на практических занятиях.

Ключевые слова: фразеология, культурно-исторический компонент, особенности работы со студентами-нефилологами, виды заданий.

T. A. Nalimova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Working with phraseology in Russian language and speech culture classes

The article shows the importance of working with phraseology in classes with Russian students. The rich cultural potential of this vocabulary is noted, the development of which will contribute to a deeper understanding by students of their native language, culture, history, and the unique thinking of the people. The types of tasks that can be used in practical classes are given.

Key words: Russian phraseology, cultural and historical component, Features of working with non-philology students, types of tasks.

Изучение лексических норм в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» включает анализ примеров (предложений), в которых допускаются различного рода лексические ошибки. Эти ошибки различны, они связаны с неправильным (неточным) пониманием значений слов, что приводит к употреблению слов в несвойственном ему значении; с нарушением лексической сочетаемости, приводящим к разным видам смысловой избыточности, в том числе к плеоназмам и тавтологии; с неразличением паронимов; с незнанием стилистических особенностей лексики, с контаминацией в употреблении фразеологии и др. Авторы учебников и практических пособий по культуре речи для российских студентов достаточно много внимания уделяют перечисленным выше явлениям, приводящим к нарушению норм словоупотребления [1]–[5]. Отметим, что вчерашние школьники, сдавшие ЕГЭ, неплохо ориентируются, выполняя задания на устранение ошибок. В то же время анализ пособий, а также работ, посвященных вопросам обучения студентов-

нефилологов, показывает, что такой важной части лексического состава русского языка, какой является фразеология, уделяется недостаточно внимания или не уделяется совсем [2], [3]. Возможно, это связано с недостатком времени, в том числе лекционного, или с нерациональным его использованием на практических занятиях. Уже на одной из первых лекций, преподаватель, раскрывая содержание коммуникативного аспекта культуры речи, предлагает обучаемым актуализировать ранее полученную ими информацию о коммуникативных качествах хорошей речи. Одним из важных коммуникативных качеств речи считается ее богатство и разнообразие, которое напрямую связано с активным использованием в речи синонимического и фразеологического богатства языка. Если обратиться к работам, посвященным изучению русской фразеологии в иностранной аудитории, то в них неизменно подчеркивается ее ценность, обусловленная содержанием в значении ФЕ лингвокультурологического компонента, который является ключом к более глубокому пониманию языка, истории и культуры народа. Вряд ли кто подвергнет сомнению то, что фразеология способна многое рассказать о традициях, обычаях, опыте народа не только иностранным обучающимся, но и носителям языка. А на практике нередко получается, что, работая с носителями русского языка, в частности со студентами-нефилологами, преподаватели не всегда могут уделить внимание этой важной части лексического состава русского языка. Вероятно, эту ситуацию можно исправить, если преподаватели независимо от изучаемой на занятии темы найдут возможность предложить студентам задания, направленные на активизацию в речевом общении ФЕ. Если обратиться к диагностическому тесту, который предлагается студентам в начале изучения дисциплины, то мы видим, что, успешно выполнив ряд заданий, в том числе на исправление лексических ошибок, первокурсники обнаруживают незнание значений самых, казалось бы, известных ФЕ. Распространенной ошибкой можно считать тол-

кование фразеологизма через прямое значение входящих в него компонентов. Так, например, фразеологизм *тьма-тьмущая* многие студенты объяснили как «ничего не видно, не понятно», фразеологизм «*Коломенская верста*» трактовали как «большое расстояние» («До того места целая коломенская верста, можешь подремать»); сочетание «*Шапка Мономаха*», по их мнению, указывает «на самолюбие человека» и т.д. Закономерен в данном случае вопрос, нужно ли студентам-нефилологам перед выполнением заданий давать подробные теоретические сведения о фразеологии. На этот вопрос в литературе мы не найдем однозначного ответа. Так, например, автор одной из работ полагает, что студентов-нефилологов, помимо дефиниции, необходимо познакомить с типологией ФЕ, разработанной В.В. Виноградовым и Н.М. Шанским [1]. Нам представляется, что изучением теоретических тонкостей должны заниматься будущие филологи [5], а студентам-нефилологам достаточно дать определение ФЕ и предложить конкретные задания [4], в процессе выполнения которых обращать внимание на те или иные особенности ФЕ.

В начале работы студентам можно поручить подготовить небольшой обзор основных фразеологических словарей русского языка, в связи с чем уместно будет вспомнить ставшее крылатым известное высказывание о словарях французского писателя А. Франса как о «вселенной, расположенной в алфавитном порядке». Можно заинтересовать студентов заданием с опорой на «Словарь фразеологических синонимов» [6]. Работа с данным словарем проходит в аудитории и носит коллективный характер. Выбрав несколько нейтральных слов (можно на усмотрение студентов), они должны найти в словаре синонимичные к этим словам фразеологические выражения. При выполнении задания у студентов появляется возможность: 1) вспомнить о том, приходилось ли им слышать в речи других или самим употреблять найденные выражения, 2) обратить внимание на те выражения, которые оказались

наиболее интересными, но, может быть, мало известными, 3) придумать ситуации, в которых можно было бы их использовать. В работе со словарем обязательно обращается внимание на стилистические пометы, эмоционально-экспрессивную окраску, имеющуюся у ФЕ и ограничивающую сферу их употребления.

На другом занятии можно познакомить студентов с другими словарями, словарями нового типа, хотя и не имеющими непосредственного отношения к фразеологии. Это такие словари, как «Словарь синонимико-антонимических комплексов» [7], в котором синонимы представлены параллельно с антонимами, и словарь «Азбука эмоций» [8], в котором лексика, обозначающая 39 разных эмоций, сгруппирована по тематическому принципу. Для того чтобы студенты нагляднее представили специфику словаря, в разных аудиториях студентам предлагалось выбрать слова (темы), репрезентирующие те или иные эмоции. Так, например, в «Словаре эмоций» [6] студентов заинтересовала лексика, вызывающая преимущественно позитивные эмоции («счастье», «любовь», «дружба», «радость», «вдохновение» и др.), и незначительно – негативные («высокомерие» и др.). В конце занятия некоторые из них изъявили желание поработать со словарем самостоятельно. Обращение к словарям на занятии дает студентам возможность увидеть, насколько богат родной язык и какие возможности открываются перед каждым носителем языка, если проявлять к нему интерес. На вопрос преподавателя, каким образом можно обогатить фразеологией личный лексикон, одна из студенток поделилась своим опытом: в течение 2-х лет, читая литературу и слушая выступления на различных каналах, она составляла личный словарь, который включает на данный момент 321 ФЕ.

Заслуживают также внимания задания, в которых требуется познакомиться с происхождением ФЕ. Изучение происхождения устойчивых выражений приоткрывает перед учащимися огромный пласт мировой и отечественной культу-

ры, способствуя расширению общего кругозора студентов, развитию их языкового чутья и вкуса, устранению имеющихся пробелов в их представлениях о разных культурах, в том числе и о родной культуре и истории родного языка. Прежде всего богатым культурным потенциалом обладают ФЕ, включающие ономастическую лексику (топонимы и антропонимы), например, *кричат во всю Ивановскую, коломенская верста, шапка Мономаха* и др. Так, заглянув в интернет, студенты могут узнать, например, какова история выражения «кричат во всю Ивановскую» и что оно сейчас обозначает («кричать очень громко»). Топоним «Ивановская площадь» – это площадь на территории Московского Кремля, на которой в 16–17 вв. были расположены правительственные учреждения. Она служила местом, где зачитывались указы и постановления. Чтобы было слышно всем, читать приходилось очень громко. История выражения *Коломенская верста* относится к 17 в., когда по распоряжению царя Алексея Михайловича между Москвой и летней царской резиденцией в Коломенском заново было произведено измерение расстояния и установлены очень высокие верстовые столбы. В дальнейшем это выражение стало обозначать высоких и худощавых людей. А истоки выражения *Шапка Мономаха*, как выяснили студенты, восходят к выражению «*Ох, тяжела ты, шапка Мономаха*», произнесенному царем Борисом Годуновым в трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов». Шапка Мономаха обозначала символ царской власти, корону, которой венчались на царство московские цари, в наше время выражение используют в шутовском или ироническом контексте, когда говорят (или пишут) об неприятных или обременительных обязательствах.

Рассмотренные и многие другие ФЕ обладают большой культурной ценностью и благодаря содержащимся в них топонимам и именам собственным отсылают студентов к истории и культуре нашего народа. Историко-культурологическая информация, содержащаяся в ФЕ, служит духовному обога-

щению студентов, расширению активного и пассивного словарного запаса, активизации ассоциативного мышления, более глубокому представлению о национально-культурной картине мира, а использование ФЕ в современном речевом общении делает его более разнообразным, ярким и эмоционально насыщенным. Здесь уместно будет напомнить студентам о том, что при определении уровня владения языком важнейшим показателем, наряду с другими, является знание фразеологии и умение ею пользоваться в речевом общении. А поскольку родной язык изучается одновременно с другими языками, то студенты (с помощью преподавателя) смогут находить как общее, так и особенное в значении схожих ФЕ в разных языках, что будет способствовать формированию у них представлений о своеобразии мышления разных народов. В результате изучения фразеологии студенты смогут более глубоко осознать свою национальную идентичность и проникнуться любовью к своему языку, народу, отечеству.

Ниже приводятся некоторые виды заданий, которые можно предложить студентам для выполнения на занятиях или для самостоятельной работы.

1. Подберите фразеологические синонимы к нейтральным словам (по выбору студентов), пользуясь «Словарем фразеологических синонимов русского языка» (авторы А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова).

2. Добавьте к данным устойчивым выражениям близкие по значению устойчивые сочетания.

3. Узнайте о происхождении следующих фразеологизмов.

4. Дополните данные сравнения недостающими компонентами (глаголами, наречиями и т. д.)

5. С опорой на данные слова составьте устойчивые выражения, дополнив их недостающим компонентом. Объясните их значение. При необходимости обратитесь к словарю.

6. Проверьте по словарю сферу употребления следующих выражений. Составьте с ними предложения.

7. Восстановите исходные выражения, используя ассоциативные связи между словами.

8. Укажите, с какими устойчивыми выражениями ассоциируются данные ниже слова. Объясните их значение и сферу употребления.

9. Объясните характер ошибок в употреблении устойчивых выражений в следующих предложениях (неоправданное искажение грамматической формы одного из компонентов; подмена одного компонента другим; неточное понимание выражения; контаминация). Внесите исправления.

10. Охарактеризуйте человека, по отношению к которому можно использовать следующие выражения.

11. Составьте на любую тему небольшие рассказы, используя в них фразеологизмы: а) с позитивной и б) с негативной оценкой. При необходимости обратитесь к словарям.

Литература

1. Миснюк, Т. Л. Некоторые вопросы преподавания фразеологии в ортологическом аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 2 частях. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 6 (24). – Ч. 1. – С. 143-145. – URL: www.gramota.net/materials/2/2013/6-1/38.html (дата обращения: 04.04.2024).

2. Евтюгина, А. А. Русский язык и культура речи : курс лекций : учебное пособие. – Екатеринбург : РГППУ, 2019. – 269 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0669-3> (дата обращения: 04.04.2024).

3. Русский язык и культура речи : метод. ук. / сост. Е. П. Попова, О. В. Бондаренко, И. В. Кострулева, И. В. Желябова. – Ставрополь : СКФУ, 2017. – 133 с.

4. Русский язык и культура речи : изменения языковой нормы : монография / под общ. ред. А. Н. Сицыной-Кудрявцевой. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2019. – 135 с.

5. Русский язык и культура речи: современная языковая ситуация : учебник и практикум для вузов / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 167 с.

6. Бирих, А. К. Словарь фразеологических синонимов русского языка / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 352 с.

7. Большой толковый идеографический словарь синонимико-антонимических комплексов : мат-лы словаря / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2021. – 414 с.

8. Бабенко, Л. Г. Алфавит эмоций : словарь-тезаурус эмотивной лексики / Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2021. – 432 с.

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УДК 811.161.1'243:82-84:378.147

Анциферова О. В., Макуха В. Т.

Санкт-Петербургский государственный университет.

МОДЕЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОФИЛЬМОВ Л. ГАЙДАЯ)

Цель статьи заключается в представлении модели лингвокультурологического комментария для прецедентных феноменов из кинофильмов Л. Гайдая. Нами поднимается проблема недостаточной разработки учебных материалов по РКИ на основе прецедентных имён и высказываний, даётся структура комментария и примеры, которые могут быть включены в учебные пособия для знакомства с данными единицами, их узнавания и использования в речи.

Ключевые слова: лингвокультурологический комментарий; прецедентные высказывания; прецедентные имена.

O. V. Antsiferova, V. T. Makukha

Saint-Petersburg State University

Model of linguoculturological commentary of precedent phenomena in foreign audiences (based on the material of L. Gaidai's films)

The purpose of the article is to present a model of linguocultural commentary for precedent phenomena from the films of L. Gaidai. We raise the problem of insufficient development of educational materials on RFL based on precedent names and statements, give the structure of the commentary and examples that can be included in textbooks for familiarization with these units, their recognition and use in speech.

Key words: linguocultural commentary; precedent statements; precedent names.

В настоящее время наблюдается тенденция изменения места лингвокультурологической компетенции при изучении иностранных языков: предлагается выдвинуть её из позиции вспомогательного компонента в разряд необходимых навыков [2]. Интерес к данному аспекту обусловлен коммуникативным подходом к преподаванию РКИ, так как именно знания о культуре позволяют вывести студента на новый уровень общения, максимально приближенный к носителям [3]. Таким образом, обучающемуся необходимо не только овладеть системой языка и преодолеть языковой барьер, но и осмыслить русскую картину мира. Для этой цели подходит изучение прецедентных текстов, в частности прецедентных имён и высказываний, которые раскрывают культурные особенности носителей языка.

При изучении русского языка как иностранного студенты, слушая или читая аутентичные тексты, неизбежно сталкиваются с прецедентными феноменами. Они вызывают сложность у студентов-инофонов, так как «входят в коллективные фоновые знания лингвокультурного сообщества и являются важным элементом культурной грамотности языковой личности» [1, с. 233]. Лингвокультурный комментарий способствуют пониманию данных единиц.

Под лингвокультурологическим комментарием понимается «краткий, удобный для использования, конкретный справочный материал». Он содержит информацию исторического, культурологического и лингвистического характера. Комментарий решает следующие задачи: сокращает дистанцию между читателем и иноязычным текстом, обеспечивает понимание текста на всех уровнях и налаживает диалог культур [4].

Проблема составления лингвокультурологического комментария к прецедентным феноменам является актуальной на сегодняшний день, так как данные единицы вызывают трудности у инофонов, но моделей лингвокультурологического комментария данных единиц на материале кинофильмов нами не было обнаружено.

Итак, предлагаемая нами модель лингвокультурологического комментария прецедентных высказываний включает следующие зоны: 1) заголовочное высказывание (вместе с факультативными вариантами употребления, приводится в варианте, в котором оно было использовано в кинотексте, с указанием ударения в словах и графически выделяется жирным шрифтом), 2) значение высказывания (из «Словаря крылатых фраз российского кино» В. С. Елистратова), 3) ситуация, в которой была произнесена реплика, и название фильма-источника (выделяется курсивом), 4) комментирование отдельных лексических единиц (факультативно), 6) контексты употребления в речи носителей языка из Национального корпуса русского языка.

Пример такого комментария:

НАДО, ФЕДЯ, НАДО – о необходимости сделать что-либо неприятное.

– Ох, неохота завтра на работу выходить!

– Надо, Федя, надо, ничего не поделаешь!

– Но ведь я дежурил уже на прошлой неделе!?

– И на этой подежуришь, больше некому, надо, Федя!

«Операция „Ы“, или Приключения Шурика», к/ф, 1965 г.

– Может, не надо отвлекать? — *Надо, Федя, надо...* (Игорь ОРЕХОВ. Нарисовал себе новый срок... за 25 рублей // «Комсомольская правда», 10.03.2011).

В данном высказывании нет стилистически окрашенных единиц, поэтому отдельного пояснения для лексики не предусмотрено.

Лингвокультурологический комментарий для прецедентных имён строится несколько иначе. В него включены следующие зоны: 1) заголовочное слово (приводится в именительном падеже в единственном числе с указанием ударения в словах и графически выделяется жирным шрифтом), 2) значение имени с указанием эмоциональной окраски (толкование имени взято из словаря А. В. Кирсановой «Крыла-

тые слова и выражения»), 3) источник имени (прописывается курсивом), 4) яркие характеристики имени (выведена путём анкетирования носителей русского языка, которые записывали качества имени), 5) контексты употребления имени из Национального корпуса русского языка, 6) атрибуты (при наличии).

Пример такого комментария:

ТРУС, БАЛБЕС, БЫВАЛЫЙ – обозначение трёх правонарушителей, мелких жуликов или мошенников. Негативная эмоциональная окраска.

«Операция „Ы“, или Приключения Шурика», к/ф, 1965 г., «Кавказская пленница или Новые приключения Шурика», к/ф, 1966 г.

Носители имени: наглые, яркие, смешные, хитрые, нелепые.

Пять германцев выскакивают голова к голове на диагональный перевод со штрафного – реагируют на них от силы трое пиренейцев, да еще эдак в духе Труса – Балбеса – Бывалого. (Цыбанев Ю. Немцы проводили Сколари в «Челси» // Советский спорт, 24.06.2008).

Таким образом, лингвокультурологический комментарий для прецедентных феноменов обязательно должен включать отсылку к источнику, указание на значение единицы, контексты употребления. Для наиболее полного понимания и опознавания прецедентных высказываний необходимо добавить ситуацию употребления реплики в фильме, её варианты, а также комментирование стилистически окрашенных единиц. Для прецедентных имён же будет уместно добавить характеристики носителей имени, атрибуты и эмоциональную окраску.

Литература

1. Великолуг, Л. В. Лингвокультурологический анализ прецедентных феноменов как способ формирования межкультурной компетенции / Л. В. Великолуг // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 7 (836).

2. Войткова, А. Н. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе / А. Н. Войткова, Т. В. Сметанина, С. А. Фетисова // Известия ВГПУ. – 2020. – № 6 (149).

3. Гриценко, Л. М. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного / Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, М. Е. Бохонная // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 126 (02).

4. Гуляниц, А. Б. Проблема создания лингвокультурного комментария как средства межкультурной коммуникации / А. Б. Гуляниц, С. Б. Гуляниц, В. В. Семина // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 3 (39).

УДК 811.161.1'243:81-139:378.147

Го Синь

Санкт-Петербургский государственный университет

МОДАЛЬНОСТЬ ИКОНИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА (В АСПЕКТЕ ЛИНГВОМЕТОДИКИ РК)

Рассмотрены иконические компоненты поликодового текста городского пространства. Определены функции категории модальности в организации информативно-содержательного и смыслового плана обучающего текста, предназначенного на китайскую аудиторию обучаемых.

Ключевые слова: иконотекст, поликодовый текст городского пространство, номинативные единицы, лингвометодика.

Guo Xin

St. Petersburg State University

Modality of Iconic Components of the Polycode Text of the Urban Space (in the Aspect of the Linguistic Methodology of Russian as a Foreign Language)

The article examines the iconic components of the polycode text of urban space. The functions of the category of modality in the organization of the informative, content and semantic plan of the educational text intended for the Chinese audience of trainees are determined.

Keywords: iconotext, polycode text, urban space, nominative units, linguistic methodology.

Лингвистической рефлексией городского пространства как составляющей социокультурной жизни локального сообщества в современном информационном пространстве всё чаще становится «поликодовый текст» [7], [2], [3] включающий два и более разных языковых кода, функционирующих в пределах одного текста.

Отметим, что речевая тема «Город» и тексты, связанные с городом и городским пространством, являются одной из центральных тем в лингвометодике русского языка как иностранного и используется обучающими на разных уровнях обучения. Вместе с тем само понятие «поликодовый текст городского пространства», насколько нам известно, не стало объектом изучения в аспекте лингвометодики РКИ.

Особенностью данных текстов является то, что все включённые в обучающий поликодовый текст фрагменты, выполненные с помощью разных языковых кодов, соотносятся с одним общим денотатом – объектами и явлениями городского пространства, созданного интеллектом и трудом человека.

Поликодовые тексты городского пространства, объединяясь общей темой «город», характеризуются использованием ряда устойчивых лексико-синтаксических и иконических компонентов, формирующих их содержание и смыслы.

Но если классификационный анализ лексико-морфологических, лексико-синтаксических и стилистических номинативных текстовых единиц имеет сложившуюся лингвистическую традицию, то иконические (визуальные) компоненты поликодовых текстов и их номинативные функции изучены и описаны пока недостаточно. В частности это касается поликодовых текстов, используемых при обучении иностранных обучаемых, в которых формирование лексико-грамматических и историко-культурных аспектов идёт параллельно.

Содержание поликодового текста городского пространства проявляется в таких сложившихся текстовых формах,

как сообщение, описание, рассуждение, заметка, справка, рекламный текст, где в каждой из форм используются соответствующие ей приёмы выражения категории текстовой модальности [6].

Отметим, что общим для поликодовых текстов городского пространства является денотативная соотнесённость с реальными объектами городской среды как рукотворной области бытия человека. Городская среда как территориальное единство, обладающее культурно-исторической ценностью в становлении и развитии национальной внеязыковой картины мира, в информативном плане описывается преимущественно в аспекте ономастики с позиций изучения присущих городу вербальных единиц-онимов и топонимов.

Вместе с тем в поликодовом обучающем тексте городского пространства именование фрагментов этого пространства широко представлено иконическими дискурсами, каждый из которых соотносится с общим денотатом, но ориентирован на визуальный канал восприятия и выполняет функцию текстовой модальности. Иконические компоненты поликодового текста городского пространства стали предметом нашего анализа.

Мы полагаем, что используемые в структуре текста изображения отражают авторскую интенцию и образуют текстовую модальность, которая функционально предполагает: привлечение внимание адресата (аттрактивная функция); передачу определённой информации средствами цветовой палитры языкового кода живописи (эстетическая функция); воздействие на эмоциональную сферу адресата (экспрессивная функция); определение художественного замысла адресанта (иллюкативная функция) [1], [6].

Можно сказать, что модальность поликодовых текстов городского пространства (в нашем исследовании – пространства Санкт-Петербурга) определяется контекстуальной средой, представленной невербальными языковыми средствами изобразительного искусства.

Модальность иконических фрагментов текста (далее мы используем термин А. М. Волоскович – «иконотекст») дополняет или уточняет содержание, представленное лексико-грамматическими и синтаксическими средствами вербального языкового кода.

Категория текстовой модальности иконических компонентов текста представляет объекты городского пространства в их статике: здания, мосты, парки, фонтаны, скульптуры, памятники, площади и др.

Нами выделены два основных типа иконотекстов, включающих категорию модальности как номинативную единицу информативно-содержательного плана поликодового текста городского пространства: оценочно-образные и информативно-графические.

Образные иконотесты (фотографии или рисунки городских объектов), являясь композиционными компонентами содержания текста, служат адресату отправной точкой первичного оценочного восприятия информации в соответствии с позицией автора текста. Выражение модальности средствами визуального языкового кода подобно номинативным единицам коннотативной лексики в структуре высказываний и обладают прагматикой эмоционального воздействия [3], [6], [7].

Графические иконотексты (карты районов города, карты метро), включаемые в структуру поликодового текста городского пространства, представляют собой предельно «модальность фактуальности» – усиливают достоверность информации о местоположении тех или иных объектов.

Материал исследования убеждает, что фиксируемые с помощью визуального языкового кода фрагменты включаемых в структуру иконотекстов реального городского пространства обладают не только цельностью и структурной завершенностью, но и собственной категорией текстовой модальности. Благодаря категории текстовой модальности их можно признать в качестве «иконических номинативных

единиц» городского пространства, образующих беспереводной «словник» фонового историко-культурного знания, определяющего формирование культурологической компетенции обучаемого.

Модальная и информативная полиморфность иконических номинативных единиц обучающего поликодового текста городского пространства позволяет формировать в сознании обучаемых не только актуальные фоновые знания, но и формировать единую картину развития города как территориального фрагмента социально-культурного пространства России.

Литература

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие \ Е. Е. Анисимова. – Москва : Академия, 2003. – 128 с.
2. Вашунина, И. В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста : дис. ... д-ра филол. наук \ И. В. Вашунина. – Москва, 2009. – 491 с.
3. Волоскович, А. М. Иконотекст как разновидность полимодальной гибридации / А. М. Волоскович // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – Вып. 5, № 611. – С. 84-89.
4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Высшая школа, 1981. – 148 с.
5. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // ВикиЧтение : [сайт]. – URL: <https://culture.wikireading.ru/48668> (дата обращения: 27.03.2024).
6. Солганик, Г. Я. Текстовая модальность как семантическая основа текста и важнейшая стилевая категория // Библиотека электронной литературы : [сайт]. – URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/C/solganik-grigorij-yakovlevich/ocherki-modaljnogo-sintaksisa/5> (дата обращения: 27.03.2024).
7. Сонин, А. Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект / А. Г. Сонин. – Москва : Ин-т языкознания РАН, 2005. – 220 с.

Керамати Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРИРОДНО-ЛАНДШАФТНЫЙ КОД В РУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ (В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ)

В статье представлено значение природно-ландшафтного кода для практики преподавания русского языка. В качестве объекта исследования выступают устойчивые сравнения русского языка, содержащие компоненты, относящие к природному коду, в частности, компонент *болото*.

Ключевые слова: природно-ландшафтный код; русские устойчивые сравнения; болото; лингвокультурология.

F. Keramati

Saint Petersburg State University

Natural landscape code in Russian sustainable comparisons (in the aspect of teaching Russian as foreign language)

The article presents the importance of the natural landscape code for the practice of teaching the Russian language. The object of research is stable comparisons of the Russian language containing components related to the natural code, in particular, the component swamp.

Key words: natural landscape code; russian stable comparisons; swamp; linguoculturology.

Изучение кодов культуры является «одним из перспективных направлений исследования взаимосвязи языка и культуры, заявившим о себе в последние десятилетия, но еще не нашедшим достаточного отражения в отечественной теории и практике преподавания РКИ» [1, с. 3].

Настоящая статья посвящена изучению и описанию в целях преподавания иностранным учащимся одного из кодов культуры – природно-ландшафтного, являющегося неотъемлемой частью русской языковой картины мира.

В современной лингвистике понятие код культуры постоянно уточняется. В. В. Красных считает, что культурный код можно представить в виде «сетки», которую культура

«набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризует, структурирует и оценивает его» [2, с. 232]. Наиболее оптимальным для лингвокультурологического исследования представляется, по мнению М. Л. Ковшовой, организация культурных знаков в код культуры по тематическому признаку: «человек» (антропный код), «природа» (природный код), «тело» (телесный, или соматический код) и др. [3, с. 174].

Таким образом, природно-ландшафтный код представляет собой «совокупность имен и/или их сочетаний, обозначающих природные объекты или их части – элементы ландшафта, в том числе – освоенные человеком в их отдельном бытии или диспозиции – взаиморасположении» [4, с. 97].

Данный код в лингвокультурологии представляет собой особое сочетание языковых единиц, отражающих взаимосвязь между природной средой и культурными традициями народа. Он находит свое выражение в различных языковых формах, включая пословицы, поговорки и устойчивые сравнения (УС), которые служат мостом между природой и человеческим опытом, отражая культурные и философские взгляды: *Гора родила мышь; Молочные реки и кисельные берега; Жизнь прожить – не поле перейти* и т. п.

Образы природно-ландшафтного кода изучались на материале пословиц, поговорок русского и других языков [1]; [5]–[8] и др. Однако на материале устойчивых сравнений отдельного исследования не проводилось. А эти языковые единицы представляют собой одну из самых больших групп фразеологического состава русского языка, широко и активно употребляемых носителями языка. Как пишет В. М. Огольцев, это «система средств выражения, в которой с особой наглядностью проявляется так называемая внутренняя форма языка, богатство собственно языковых изобразительных ресурсов, раскрывается самобытность национальной культуры, национальный склад образного мышления» [9, с. 7].

Материал для данной работы собирался из «Большого словаря русских народных сравнений» [10]. Под устойчивыми сравнениями, вслед за авторами словаря, мы понимаем образные устойчивые выражения, обладающие сравнительной семантикой, вне зависимости от наличия или отсутствия в их структуре формального показателя сравнения в виде союза *как (что)*. Таким образом в сферу рассмотрения попадают следующие типы УС: 1) *гладкий (спокойный) как озеро; горе что море* 2) *литься (течь, хлынуть) рекой* (творительный сравнения); 3) *жизнь бьет ключом* (законченное высказывание в форме предложения); 4) *море не поле* (отрицательное или дезидентифицирующее сравнения, в том числе – в составе пословиц: *Горе не море: не выпьешь до дна*). Кроме литературных сравнений, для описания культурного содержания отдельных компонентов УС, привлекаются и просторечные, и диалектные сравнения.

Природно-ландшафтный код представлен двумя тематическими группами: 1) Водное пространство; 2) Суша. В первую группу входят УС с такими компонентами, как *море, озеро, ручей, ключ, родник, болото* и т.д. Во вторую – *лес, поле, горы, скалы* и т.д. В данной работе мы представим УС с компонентом *болото*, входящие в первую группу, продемонстрировав их лингвокультурологический потенциал и национальную специфику.

Болото, по данным толковых словарей русского языка, имеет 2 значения: 1. Водоём со стоячей водой, поросший влаголюбивыми растениями; топкое, сырое место. 2. О среде, состоянии или обстановке, где преобладает косность, застой [11]. Переносное значение образуется на основе сем ‘стоячая вода’, ‘топкое место (которое затягивает)’. На этом основывается и стереотипное представление, отраженное в УС *как болото, как в болоте*: Три дня Милтон ходил и думал, и даже уже готовился к скорому концу, а друзья не понимали, что случилось, почему в его глазах, *как в болоте*, утопает ими сказанное, не удостоившись ни лучика его обычно живого

внимания. (Анастасия Цветкова. Про одного ныне почтенного дедушку // «Сибирские огни», 2012); Они утонут в бумагах, *как в болоте*. (Андрей Рубанов. Сажайте, и вырастет (2005)) [НКРЯ – дата обращения 7.03.2024]. Как отмечали Т. В. Леонтьева и В. М. Мокиенко, подробно рассматривая развитие семантики этого слова с XVIII в., в современных контекстах «все большую релевантность приобретает социальный аспект» [12, с. 19], становится все более актуальным и востребованным представление о болоте как о житейской, обывательской, застойной среде, убивающей инициативу и индивидуальность человека.

В УС русском языке болото часто ассоциируется с чем-то отталкивающим, с опасностью, неустойчивостью (*ходить как по болоту, провалиться как в болото*), с одиночеством (*один как выпь на болоте; один как кулик на болоте*), с грязью (*грязный как чёрт из болота*). Эти ассоциации отражают реальный образ болота, грязного, сырого, неприятного и опасного (топкого) места, хотя образ черта здесь появляется не случайно.

По данным словаря «Славянские древности» в народных поверьях и мифологии болото часто изображается как место, где обитает нечистая сила или духи, что усиливает его негативное восприятие [13, с. 228]. Болото – это дом черта, его владения, которыми он жестко управляет. Как в УС *Ворочать как чёрт в болоте* (см. *вертеть как чёрт в омуте; вертеть как чёрт в пучине; вертеть как лукавый в болоте, завязнуть где что в болоте*) ‘О решительно и жёстко властвующем где-л. человеке’ [10].

УС *как чёрт из болота* отражает внезапность, негативное и неожиданное появление, а *загордиться как пузырь в болоте* подчеркивает тщеславие и незначительность. *Говорить что кому как глухому болоту* отражает бесполезность попыток донести информацию до неотзывчивого собеседника. *На беду как чёрт на болото* обозначает нечто неизбежно привлекающее неприятности или беду, подобно тому, как

чёрт ассоциируется с болотом. *Как старый гриб на болоте* 'о чём-л. неприятно мягком' и *УС речка как болото* «о грязной, заболоченной речке».

В русской культуре черт часто ассоциируется с сущностью зла, хитрости и коварства. Представления о черте как о коварном и злонамеренном существе, способном причинить вред и обмануть человека, стали частью народной мифологии и верований. Возможно, именно поэтому болото, которое в русском фольклоре часто ассоциируется с мистикой, опасностью и загадочностью, становится не просто топким и опасным местом, но и местом обитания чертей. Этот образ черта, живущего в болоте, усиливает негативный стереотип болота как места, связанного со злом, коварством и неблагополучием. Такие ассоциации с чертом повышают степень негативности, связанной с болотом в сознании людей, отражаясь в устойчивых выражениях и образах речи. Таким образом, связь с чертом в русской культуре и фольклоре играет важную роль в формировании негативного восприятия болота, что отражается в устойчивых выражениях и сравнениях, используемых в русском языке.

Изучение и описание природно-ландшафтного кода культуры является важным в современной лингвистике и в преподавании РКИ, так как (как любой культурный код) он структурирует не только знания учащихся о природе и ландшафте страны изучаемого языка, но и языковые единицы, входящие в этот код. А также помогает показать и объяснить связь между природой и культурными традициями, отраженную в мышлении русского народа и выраженную в различных языковых формах, включая устойчивые сравнения.

Литература

1. Кольовска, Е. Г. Природно-ландшафтный код русской культуры в аспекте лингводидактики : дис. ... канд. филол. наук / Е. Г. Кольовска. – Москва, 2014. – 240 с.
2. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2002. – 284 с.

3. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры / М. Л. Ковшова. – Москва : ЛЕНАНД, 2016. – 456 с.

4. Гудков, Д. Б. Телесный код русской культуры: материалы к словарю / Д. Б. Гудков, М. Л. Ковшова. – Москва : Гнозис, 2007. – 288 с.

5. Ван Аньди. Фразеологизмы и поговорки с компонентом зоонимом в лексико-семантическом поле «водоёмы» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 196. – С. 212-222.

6. Николаева, Е. К. Образ горы в тувинской паремике как проявление этно-маркированной ментальности (на фоне алтайских, хакасских, бурятских и калмыцких пословиц) / Е. К. Николаева, Е. И. Селиверстова // Новые исследования Тувы. – 2023. – № 3. – С. 51-64.

7. Сарач Хакан. «Гора» и «даг» в русской и турецкой фразеологии: природно-ландшафтный код культур // Трибуна молодых ученых. – 2019. – С. 322-332.

8. Сарач Хакан. Природно-ландшафтный код культуры (на материале русского и турецкого языков) : дис. ... канд. филол. наук / Сарач Хакан. – Москва, 2016. – 211 с.

9. Огольцев, В. М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии : [монография]. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2010. – 176 с.

10. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских народных сравнений / 10. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 800 с.

11. Большой толковый словарь русского языка : А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед. ; сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1534 с. – URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 06.03.2024).

12. Леонтьева, Т. В. Метафора болота в характеристиках социума / Т. В. Леонтьева, В. М. Мокиенко // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 465. – С. 13-21.

13. Толстой, Н. И. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5 томах. Т. 5 : С (Сказка) – Я (Ящерица) / Н. И. Толстой. – Москва : Международные отношения, 2012. – 736 с. – URL: <https://www.ibooks.ru/bookshelf/371418/reading> (дата обращения: 06.03.2024).

УДК 37.013:811.161.1'243:378.147Pushkin

Коломейцева Е. Б., Матвеев А. П.

Российский государственный университет им. А. И. Герцена

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА А. С. ПУШКИНА НА УРОКАХ РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена использованию современных средств интернет-коммуникации и интерактивных методов работы на уроках русского языка как иностранного, а именно – мемов, дисплейных мини-текстов с обязательным юмористическим компонентом, таймлайнов, видеофраг-

ментов. В статье авторы показывают практические примеры работы с такими текстами на уроках РКИ.

Ключевые слова: РКИ; мемы; Пушкин; визуализация; дисплейный текст, интерактивные методы

E. B. Kolomeytseva, A. P. Matveev

Herzen State Pedagogical University

Studying the personality and creative works of A. S. Pushkin in rfl lessons with the use of modern teaching methods

The article is devoted to the use of modern means of Internet communication and interactive methods of work in lessons of Russian as a foreign language, namely memes, display mini-texts with an obligatory humorous component, timelines, video fragments. In the article, the authors show practical examples of working with such texts in RFL lessons.

Keywords: RFL; memes; Pushkin; visualization; display text, interactive methods

И отечественные, и зарубежные литературоведы отмечают высокое влияние произведений А. С. Пушкина не только на литературу, но и на весь современный русский язык [4, с. 23]. Обычно 6 июня не обходится без тематических уроков, посвященных А. С. Пушкину. Педагоги организуют введение информации о поэте по-разному: это аудиторные и внеаудиторные мероприятия. В связи с 225-летием А. С. Пушкина в 2024 г. запланированы и тематические уроки. Рассмотрим более подробно современные интерактивные методы введения лингвострановедческой информации о жизни и творчестве поэта в контексте урока по РКИ. В организации такого урока хорошим подспорьем станут мемы. Под мемами мы понимаем единицу коммуникации «с заданной шаблонной структурой, чаще всего совмещающую комбинацию изображения и текста» [1, с. 39]. Приведем пример работы с мемом. Заранее оговоримся, что студенты должны быть немного знакомы с личностью поэта. Ознакомление с биографией, творчеством, например, избранными стихами, может быть организовано традиционными способами.



Рис. 1–2. Мемы об А.С. Пушкине (источники: <https://cdn.telegram-store.com/channels/streletskids/4138-2023-09-04-1-.jpg>; https://avatars.dzeninfra.ru/get-zen_doc/1875939/pub_5dab58303d008800af1285b4_5dab5a6134808200afb952d/scale_1200)

Организация работы: студенты знакомятся с мемами, преподаватель задает вопросы: «Кто изображен на картинке? Как вы думаете, почему на второй картинке такой вопрос?». Студенты предполагают, затем преподаватель даёт небольшой текст, предварив его разбором новой лексики:

«В 1880 году в Москве на Страстной (сейчас Пушкинской) площади в Москве появился памятник А. С. Пушкину. Появление этого памятника в Москве стало большой новостью, о нем говорили все жители города. Даже в обычных разговорах люди часто упоминали памятник Пушкину. Позд-

нее пришло и выражение «А кто это за тебя сделает? Пушкин?». Мамы стали говорить детям: «А кто мусор вынесет? Пушкин?» или «А кто уроки сделает? Пушкин?». Так выражение о Пушкине вошло в нашу речь. И даже у других писателей оно встречается. Например, у М. Булгакова в «Мастере и Маргарите» мы читаем:

«Никанор Иванович до своего сна совершенно не знал произведений поэта Пушкина, но самого его знал прекрасно и ежедневно по нескольку раз произносил фразы вроде: «А за квартиру Пушкин платить будет?» Или «Лампочку на лестнице, стало быть, Пушкин вывинтил?», «Нефть, стало быть, Пушкин покупать будет?»»

(По материалам Почему за всех все "должен делать Пушкин"?: masterok – ЖЖ (livejournal.com))

Далее студентам предлагается к просмотру выпуск 9 журнала «Ералаш» под названием «Чудное мгновенье», в котором буквально реализуется выбранное выражение. После просмотра серии и прочтения текста преподаватель предлагает ряд устных вопросов: А) Мальчик на видео отвечает бабушке: «Пушкин сделает». Как вы думаете, это значит, что мальчик будет делать работу или нет? Б) Как вы думаете, почему именно А. С. Пушкин выбран для такой фразы? В) Есть ли у вас в языке похожие выражения? Что обычно говорит мама или бабушка, когда вы не хотите что-то делать?

Следующим этапом работы предполагается составление диалогов с использованием выражения. Студенты знакомятся с разговорным шутливым выражением, а работа организована так, что предполагает все четыре вида речевой деятельности.

Достаточно хорошо себя зарекомендовавшим методом является метод таймлайна. В предыдущей статье мы подробно рассматривали, как использовать данный метод, иллюстрируя на занятиях биографию А. С. Пушкина [2, с. 43]. Дополним копилку визуальных методов также инфографикой. Приведем пример работы с данным видом текста.

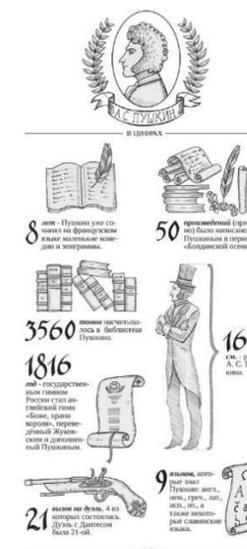


Рисунок 3. Инфографика о Пушкине (источник: <https://cyrillitsa.ru/wp-content/uploads/2015/06/1.jpg>)

Студенты внимательно изучают данный рисунок, затем преподаватель задает вопросы по фактам, представленным инфографикой. Это и возможность потренировать грамматику в аспекте употребления числительных, и коммуникативная практика. Помимо основных вопросов преподаватель стимулирует беседу дополнительными, например: «Сколько книг было в библиотеке А. С. Пушкина? А сколько книг у вас дома? Какие книги вы любите читать?» и т. п.

Если студенты уже ознакомлены с «Евгением Онегиным», то здесь могут быть несколько форматов работы. Им предлагается рисунок, по которому они должны восстановить сюжет романа в стихах.



Рис. 4. «Евгений Онегин» кратко
(источник: https://avatars.dzeninfra.ru/get-zen_doc/1889318/pub_5d5e458c98fe7900ac1734fd_5de38b0fdf944400b256d28d/scale_1200)

Также интересным форматом работы будет составление и разыгрывание парных диалогов по данным картинкам и креативное письмо. Формат креативного письма подразумевает «опору на собственную фантазию, воображение, жизненный опыт» [3, с. 120]. Студентам может быть предложено написать другую концовку романа, перенести действие романа в современность, либо вести повествование в мессенджере от лица одного из героев. Таким образом, показанные современные методы работы с биографией и произведениями А. С. Пушкина, с интересными выражениями русского языка, связанными с поэтом, применимы на уроках РКИ начиная с уровня А2 и выше. Эти методы позволяют разнообразить содержание урока, сделать его более живым и мотивировать студента к самостоятельной работе.

Литература

1. Каменева, А. С. Интернет-мемы на уроках РКИ: возможности и примеры использования / А. С. Каменева // Теория и методика преподавания русского языка как иностранного. – № 3. – 2022. – С. 39-48.

2. Коломейцева, Е. Б. Визуализация на уроках по РКИ / Е. Б. Коломейцева, А. П. Матвеев // Вестник СВФУ. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2023. – № 1 (29). – С. 41-46.

3. Павлик, О. Б. Использование креативного письма в обучении иностранному языку / О. Б. Павлик // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 4. – С. 117-121.

4. Юйцинь Лю. Язык Пушкина и русский литературный язык / Юйцинь Лю // Chronos. Серия «Общественные науки». – 2021. – № 3 (23). – С. 23-27.

УДК 811.161.1:811.581:303.446.23

Мулдарова Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТАКТИКА «ОТКАЗ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматривается речеповеденческая тактика «отказ» как объект обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся, в сопоставительном аспекте исследуются наиболее частые способы выражения отказа в русском и китайском языках.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; русский язык как иностранный; китайские учащиеся; речеповеденческая тактика; отказ.

N. A. Muldarova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Speech-behavioral tactics of «refusal» in Russian and Chinese languages

This article examines the speech-behavioral tactic “refusal” as an object of teaching Russian as a foreign language to Chinese students; the most common ways of expressing refusal in the Russian and Chinese languages are examined in a comparative aspect.

Key words: intercultural communication; Russian as a foreign language; Chinese students; speech and behavioral tactics; refusal.

Отказ – сложный процесс в коммуникации. Для данного исследования принципиально важно различать понятия «отказ» и «несогласие», так как во втором лексическом значении дефиниции «несогласие» содержится сема «отказ». Под *от-*

казом в данной работе понимается «отрицательный ответ на просьбу, требование или предложение» [1]. В «Большом китайско-русском словаре» под *отказом* понимается действие по глаголу отказывать, то есть «拒绝 (jùjué) отказывать кому-либо в помощи – 拒绝帮助; отказ в просьбе – 拒绝请求; ответить отказом на что-либо – 拒绝; получить отказ – 遭到拒绝» [2]. В зависимости от поставленной коммуникативной цели и экстралингвистических факторов, существует несколько видов отказа, стратегий и тактик для его реализации. Более того, сложность при выборе способа выражения отказа заключается в том, что отказ является репликой-реакцией на реплику-стимул, в частности, отрицательным ответом на запрос, просьбу или предложение. Отказ может выражаться как вербально, так и невербально.

Речеповеденческая тактика, являясь составным компонентом национального коммуникативного поведения, отражает особенности речевого поведения носителей языка, а также менталитет и культуру конкретной лингвокультурной общности.

Представителям русской культуры свойственно эксплицитно выражать отказ, используя прямые формы [3, с. 246]. Преобладающими особенностями коммуникации у представителей русскоязычного лингвокультурного общества являются эмоциональность, смысловая нагрузка высказывания, открытое выражение личного мнения и выраженные особенности в общении представителей разных возрастных групп. Молодому поколению носителей русского языка свойственно использовать в речи этикетные формулы, относящиеся к средней и сниженной степени вежливости, в то время как старшему поколению – речевые формулы категории высокой и средней степени вежливости [4, с. 59]. Эта позиция аргументируется тем, что русской культуре, по мнению исследователей, свойственен коллективизм [5, с. 92]. В русском языке при отказе принято использовать различные устойчивые

языковые формулы. Одним из наиболее частых способов выражения отказа является использование отрицательного коммуникатива «нет» и частицы «не» с глаголами: Нет, я не могу; Не говори так.

Классификации реплик-реакций со значением отказа проводились и разными исследователями (Формановская, 1987; Володина, 2003; Максимова, 1994; Филатова, 2002). Выделяются реплики-реакции со значением отказа нейтрального употребления: Нет, у меня нет времени; Я так не думаю; Не могу.

Выделяются также реплики с дополнительными оттенками значения. К таким оттенкам относятся: категорический отказ (Ни в коем случае! Ни за что! Никогда!), сниженная категоричность (Да нет; Скорее всего, нет; Нет, спасибо), извинение/сожаление (Извините, я не могу; Я бы с удовольствием, но...; Сожалею, но...), нецелесообразность (Зачем?; Для чего?; Какой в этом смысл?) и т. д.

Китайской культуре, в отличие от русской, свойственны косвенное выражение вежливости, высокая степень скромности, а также возвышение собеседника. Согласно «учению о лице» (面子学), человек боится «потерять лицо» (丢面子), и все должны заботиться о «сохранении лица» (留面子) чужого человека [7, с. 45–64]. Представители китайской лингвокультурной общности часто прибегают к актуализаторам вежливости в ситуациях отказа, тем самым стараясь сохранить лицо собеседника, не оскорбить его, предотвратить негативную реакцию собеседника на отказ и гармонизировать общение. Таким образом, выбирая между стратегиями отказа, прямому отказу китайцы предпочитают косвенный отказ. Прямой отказ обычно включает такие фразы, как 我拒绝 (wǒ jùjué) – «я отказываю», 不是 (bùshì) – «нет», 我不能 (wǒ bùnéng) – «я не могу», 不可以 (bùkěyǐ) – «нельзя». При выражении отказа представители китайской лингвокультурной общности используют выражения с оттенком сожаления

ния/извинения и обязательно указывают причину, не унизив собеседника, сохранив его лицо [8, с. 10–17]. Наиболее употребительные способы выражения отказа представлены ниже [10]. Перевод осуществлялся с помощью Словаря современного китайского языка (2016) и проверен носителями китайского языка:

"不好意思" (Bù hǎoyìsi) – "Извините".

"对不起, 我不能做到" (Duìbuqǐ, wǒ bù néng zuòdào) – "Прошу прощения, я не могу это сделать."

"非常抱歉, 但我不能" (Fēicháng bàoqiàn, dàn wǒ bù néng jiēshòu) – "Очень извиняюсь, но я не могу."

"我恐怕不能帮忙" (Wǒ kǒngpà bùnéng bāngmáng) – "Боюсь, что я не могу помочь."

"这有点困难" (Zhè yǒudiǎn kùnnán) – означает, что выполнение запроса или просьбы вызывает трудности: "Это немного сложно."

"我很抱歉, 但是我已经有其他安排" (Wǒ hěn bàoqiàn, dànshì wǒ yǐjīng yǒu qítā ānpái) – "Мне жаль, но у меня уже есть другие планы."

На основе проведенного анализа предлагается следующий перечень наиболее употребительных высказываний со значением отказа в русском и китайском языках:

Таблица 1. Наиболее частые способы выражения отказа в русском и китайском языках

Разрешение в русском языке	Оттенок высказывания	Разрешение в китайском языке	Пиньинь
Нет.	Нейтральный	不是 (Bùshi)	Нет.
Я отказываю.	Нейтральный	我拒绝 (Wǒ jùjué)	Я отказываю.
Не могу.	Нейтральный	我不能 (Wǒ bùnéng)	Я не могу.

Разрешение в русском языке	Оттенок высказывания	Разрешение в китайском языке	Пиньинь
Нельзя!	Категорический отказ	不可以 (Bùkěyǐ)	Невозможно / Нельзя!
У меня нет времени.	Ссылка на причину	我今天没时间 (Wǒ jīntiān méi shíjiān)	Сегодня у меня нет времени.
У меня важные дела.	Ссылка на причину	我有重要的事情要做 (Wǒ yǒu zhòngyào de shìqíng yào zuò)	У меня есть важные дела.
Прости	Извинение (нейтральное)	对不起 (Duìbuqǐ)	Простите / Извините!
Извините	Извинение (нейтральное)	不好意思 (Bù hǎoyìsi)	Прошу прощения!
Прошу прощения	Извинение (формальное)	请原谅 (Qǐng yuánliàng)	Прошу прощения (за неудобство)
Прошу прощения, я не могу это сделать.	Извинение	对不起, 我不能做到 (Duìbuqǐ, wǒ bù néng zuòdào)	Извините, я не могу это выполнить.
Это сложно	Ссылка на причину	这有点困难 (Zhè yǒudiǎn kùnnán)	Это немного трудно.

Проанализировав особенности коммуникативного поведения представителей русской и китайской культур, а также функционирование речеповеденческой тактики «отказ» в русском и китайском языках, можно сделать вывод, что русским свойственно выражать отказ прямо, при этом будут использоваться выражения с разными оттенками высказываний, в то время как китайцы выражают отказ косвенно, обязательно указывая причину с целью сглаживания негативной реакции собеседника и сохранения его лица.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. - Санкт-Петербург : Норинт ; Москва : Рипол классик, 2008. – 1534 с.
2. Большой китайско-русский словарь = 華俄大辭典 : по русской графической системе : в 4 томах : около 250000 слов и выражений / сост. коллективом китайцев под рук. и ред.й проф. И. М. Ошанина. – Москва : Наука, 1983-1984.
3. Лысакова, И. П. Характеристика речевых актов выражения неодобрения в русской и американской речи / И. П. Лысакова, А. Л. Кузнецова. – EDN ACDBKT // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 242-249.
4. Ягуфаров, Р. А. Гендерно-возрастные особенности вербальных форм речевого этикета русского языка [на материале экспериментальных исследований] // МНКО. – 2012. – № 6.
5. Стернин, И. А. Русское и китайское коммуникативное поведение. – Воронеж : Истоки, 2002. – Вып.1. – 76 с.
6. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. – Москва : Русский язык, 1987. – 158 с.
7. Hu Hsien Chin. The Chinese Concept of "Face" // American Anthropologist : journal. – 1994. – № 1. – P. 45-64.
8. 顾曰国. 礼貌、语用与文化 / 顾曰国 // 外语教学与研究. – 1992. – 28(4). — 页面 10-17 = Гу Юго. Вежливость, прагматика и культура / Гу Юго // Преподавание иностранных языков и научные исследования. – 1992. – 28(4). – С. 10-17.
9. Хуан Ш. Особенности принципа вежливости в китайской и русской лингвокультурах / Ш. Хуан. – DOI: 10.25136/2409-8698.2022.5.37904 // Litera. – 2022. – № 5. – С. 176-183. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37904 (дата обращения: 27.03.2024).
10. 言志峰. 汉语拒绝语中的礼貌表达方式. 北京, 2007 = Янь Чжифэн. Способ выражения стратегий отказа в рамках этикета. – Пекин, 2007. – С. 71-73
11. 现代汉语词典/中国社会科学院语言研究所词典编辑室编—北京:商务印书馆, 2016 = Словарь современного китайского языка / ред. словаря: Ин-т языка, Китайская академия общ. наук. – Пекин : Коммерческая пресса, 2016.

УДК 811.161.1:811.161.1'243:378.147:172:81'271

Пономарева З. Н.

Учебно-издательский центр «Златоуст»

РУССКИЙ ЭТИКЕТ И ВЕЖЛИВОСТЬ НОВОГО ВРЕМЕНИ

Статья посвящена вопросам употребления этикетных форм в речевом обиходе как русских, так и иностранцев, изучающих русский язык, важности соблюдения этических норм, представлений о нравственности в

русской культуре, функционированию категории вежливости в наше время. Автор обращает внимание на превалирование оценочности в речевом общении, в том числе в модной современной практике поучительства.

Ключевые слова: ethics, morality, politeness, evaluativeness, instructiveness.

Z. N. Ponomareva

Educational and Publishing Center «Zlatous»

Russian Etiquette and Politeness of the new time

The article is devoted to the use of etiquette forms in the speech of both Russians and foreigners studying the Russian language, the importance of observing ethical norms, ideas about morality in Russian culture, and the functioning of the category of politeness in our time. The author draws attention to the prevalence of evaluativeness in verbal communication, including in the fashionable modern practice of instruction.

Keywords: ethics, morality, politeness, evaluativeness, instructiveness.

Обращаясь к теме этикета вообще и вежливости в частности, вспомним, что «волшебные слова» и правила поведения в обществе впитываются, казалось бы, с молоком матери.

Иностранцев также с первых дней занятия языком учат этикетным формулам – и тем не менее нередко старшекурсники и даже выпускники вуза учтиво приветствуют преподавателя или человека, старшего по возрасту и по положению: Как дела? Как вы? и даже – Как у вас?

Что такое хорошо и что такое плохо – самое первое, чему с детства учат ребенка. Это самое первое, что он забывает в своем самоутверждении.

Слово – это и дело, вещественная реализация заложенного в слове. В славянских языках было взаимодействие между словами и делом (а в польском и осталось: *rzecz* – это и речь, и вещь), когда люди верили, что дурное слово влечёт за собой и дурное дело.

В Большой советской энциклопедии в статье Этика читаем: Этика – греч. *ethiká*, от *ethikós* – касающийся нрав-

ственности, выражающий нравственные убеждения, *ethos* – привычка, обыкновение, нрав) – философская наука, объектом изучения которой является ...

Из определения следует, что в значение слова, в понятие *этика* входит понятие *нрав*, которое в словаре В. И. Даля определялось как «*свойство целого народа*», при этом *нравственный* – как «*согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердца гражданина*».

На наш взгляд, в этом словарном определении представлен этический кодекс человека, гражданина, общества, заложена оценка личности и её деяний – хороших и дурных.

В языке, в речевом поведении, в речевом дискурсе эпохи эти положения реализуются или утрачиваются, искажаются. Этические нормы отражаются в формах речи, регулируют их в соответствии с нравственными ценностями культуры или игнорируются, что постепенно подтачивает национальные нравственные устои.

Понятие вежливости включается в эти нормы: в *этике* вежливость определяется как «моральное качество, характеризующее поведение человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой и привычным способом обращения с окружающими» (Словарь по этике, 1989).

Вежливость – понятие панкультурное. В любой цивилизационной общности это необходимо. Однако формы выражения вежливости, правила и нормы – явление этнокультурное. *Этикет* – специально созданные правила поведения, на основе которых реализуется понятие «вежливость» в конкретной культуре, в разных этнических сообществах, т. е. этикет конкретизирует этические стандарты и нормы.

Причина ошибок иностранцев – в интерференции правил своего этикета в сферу русского. Причина ошибок русских – прежде всего в незнании правил и форм собственного речевого этикета, а также в некритичном использовании

чужих и сниженных этикетных форм (например, оценочные *кул, треш, зашквар, триггернуло* и под.).

В преподавании РКИ долгое время превалировал описательный подход, что было необходимым и важным этапом, а именно описание стереотипных этикетных ситуаций и речевых средств (А. А. Акишина, М. И. Формановская, Г. А. Золотова). Однако в наше время стал особенно актуален прагматический подход с его коммуникативно-прагматическими стратегиями и тактиками для достижения положительного результата общения (Г. П. Грайс, О. Н. Ермакова, Е. А. Земская). Вежливость здесь выступает как функционально-семантическая категория, план содержания которой представлен семантическими компонентами *вежливого общения* (уважение, доброжелательность и др.), а план выражения составляют разноуровневые языковые средства, служащие для репрезентации указанного значения и намерений говорящего.

Согласно современным представлениям об этикетных предпочтениях и запретах категория вежливости может определяться через отношение к прагматической стороне речевого общения.

В качестве коммуникативной категории вежливость является условием успешной коммуникации – как искусство *понимать* и *быть понятым*.

Намерение *понять* исключает категоричную оценку. Заметим, если даже вопрос рассматривается в психологии как агрессия (вспомним опрос в школьном классе, к примеру!), то *оценочность* – это безусловная агрессия. Причем не только негативная оценка, но и похвала, и комплимент – это нарушение личной сферы, опасность разбалансирования психического равновесия индивидуума.

Оценочность присутствует и в чрезвычайно распространеннейшей в наши дни практике поучительства, которое – в какой бы форме ни было – содержит элемент оценки, превосходства адресанта по статусу, положению, уму, знаниям... и по собственному мнению (!).

Поучительство в наше время предполагает диктат, давление, манипулирование. Вспомним расплодившиеся в годы перестройки школы и курсы многочисленных «варягов», насаждавших методы высокомерного поучения в формах, далёких от национального русского представления о вежливости и кооперации в процессе обучения).

Современные «поучители» – это коуч – ментор – консультант – тьютор – наставник – тренер –... Если задаться целью дать этим терминам точное определение, обнаружится не просто их синонимизация, но размытость семантических признаков, отсутствие чёткой дифференциации. Заметим – учитель и преподаватель отсутствуют в этой линейке, устарели, а наставник из неё, как правило, «выпадает». Речевые тактики «поучителей» не относятся к категории вежливости и не являются характерными для русского речевого идеала. К счастью, и сейчас звучат трезвые голоса не филологов, но обычных российских граждан с тревогой о речевом вкусе нашего времени. На наш взгляд, филологам стоило бы давать взвешенную оценку терминам, содержание которых далеко от присущих русскому языку и культуре. Осторожное отношение к субъективной оценке является профессионально необходимым и в публицистике, которая имеет ключевой функцией ценностную ориентацию общества.

УДК 811.161.1'243:378.147:303.446.23

Пучкова В. А.

Московский педагогический государственный университет

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА)

Обозначаются и иллюстрируются возможные направления развития образовательных компетенций. Предлагается рассматривать межкультурную компетенцию обучающихся подготовительного факультета вуза в

контексте медиационной грамотности, выделять в ее структуре медиационную компетенцию, процесс формирования которой осуществлять на основе медиативного подхода.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; межкультурная компетенция; межкультурная коммуникация; образовательные компетенции; иностранные обучающиеся подготовительного факультета.

V. Puchkova

Moscow Pedagogical State University

Educational competencies: development trends (on the example of the intercultural competence of students of the multilingual study group of the preparatory faculty)

Possible directions for the development of educational competencies are outlined and illustrated. It is proposed to consider the intercultural competence of students of the preparatory faculty of the university in the context of mediation literacy, to identify mediation competence in its structure, and to carry out the formation process on the basis of a mediation approach.

Keywords: Russian as a foreign language; intercultural competence; intercultural communication; educational competencies; foreign students of the preparatory faculty.

Чему учить? Ответ на поставленный вопрос детерминруется требованиями к образовательной подготовке того или иного обучающегося, компетенциями.

Под образовательной компетенцией понимаем требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности [1, с. 23].

В контексте статьи рассмотрим существующие тенденции развития образовательных компетенций.

Во-первых, это проблематизация той или иной компетенции в качестве надкомпетентного феномена.

В частности, Чжан С., Янь Ц., И. В. Щеглова полагают, что в составе исследовательской компетенции аккумулиро-

ваны следующие компетенции-компоненты: обусловленная исследовательской деятельностью деонтологическая компетенция, компетенция личностного самосовершенствования, когнитивная компетенция, информационная компетенция, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, креативная компетенция, мотивационно-волевая компетенция, предпринимательская компетенция (основы) [2, с. 22–23].

Во-вторых, это уточнение дефиниционных признаков той или иной компетенции путем разведения смежных понятий.

Так, Ван Ши и И. В. Щеглова, изучая межкультурную компетенцию, считают целесообразным определить смежные с ней понятия, а именно: межкультурная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, экзистенциальная компетенция, лингвокультурная компетенция, стратегическая компетенция [3, с. 692].

В-третьих, это рассмотрение анализируемой компетенции в широком и узком значениях. Последнее осуществляется за счет акцентирования внимания на фокусной группе, например, «межкультурная компетенция иностранных студентов в поликультурной среде вуза» [3, с. 694]. Авторы уточняют частные понятийные признаки выделенной компетенции, среди которых осуществление активной деятельности по поиску, усвоению и применению фоновых знаний, отражающих лингвокультуру страны пребывания, а также стран, с представителями которых взаимодействует в поликультурном образовательном пространстве вуза [3, с. 696].

Наконец, это выбор подхода к формированию обозначенной компетенции и его адаптация к конкретным поставленным задачам. Детализируем. В качестве методологической основы развития межкультурной компетенции иностранных студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза Ван Ши, И. В. Щеглова определяют аксиологический подход. В связи с этим они обозначают основополагающие частнодидактические принципы обучения: при-

знание безусловного равноправия разных мировоззренческих взглядов при сохранении этнического и культурного многообразия; принятие ценности в качестве логического центра образовательного процесса и единицы лингводидактического воздействия [4, с. 703].

Таким образом, тенденциями развития образовательных компетенций на современной этапе теории и методики обучения и воспитания являются: проблематизация той или иной компетенции в качестве надкомпетентностного феномена; уточнение дефиниционных признаков той или иной компетенции путем разведения смежных понятий; рассмотрение анализируемой компетенции в широком и узком значениях; выбор подхода к формированию обозначенной компетенции и его адаптация к конкретным поставленным задачам.

Принимая во внимание вышесказанное, при исследовании процесса формирования межкультурной компетенции обучающихся полилингвальной учебной группы подготовительного факультета (отделения) вуза предположили, что данный образовательный процесс будет эффективным, если:

понятие межкультурная компетенция рассматривается сквозь призму целевой аудитории: иностранных обучающихся полилингвальной учебной группы подготовительного факультета;

описывается соответствующий запросам времени компонентный состав обозначенной компетенции;

выделяется подходящий подход к формированию заданной компетенции.

Конкретизируем названные положения.

Межкультурную компетенцию обучающихся подготовительного факультета вуза методически целесообразно рассматривать в контексте медиационной грамотности, которая, в свою очередь, ведет к трансформации как понятийных, так и структурных признаков обозначенного педагогического феномена (межкультурная компетенция).

Соответственно, в структуре межкультурной компетенции методически правильно выделять медиационную компетенцию – образовательное требование, которое предполагает сформированность таких навыков, как медиация, критическое мышление, коммуникация, коллаборация, креативность.

Целесообразно актуализировать медиативный подход к формированию межкультурной компетенции иностранных обучающихся подготовительного факультета (отделения) вуза. Согласно нашей позиции, это педагогический подход в образовании, характеризующийся определенными функциями и принципами, который нацелен на создание гармоничного взаимодействия коммуникативной личности с собеседниками различного лингвокультурного статуса и который способствует предотвращению конфликтных ситуаций или их конструктивному разрешению.

Перспективы работы видим в детальном изучении медиативной компетенции.

Литература

1. Компетентностный подход в обучении: учебно-методическое пособие / О. В. Еремкина, Н. Б. Федорова, Д. В. Морин, М. А. Борисова. – Рязань : РГУ им. С. А. Есенина, 2010. – 48 с.
2. Чжан С. Исследовательская компетенция специалиста как надкомпетентностный феномен: теоретические основы / С. Чжан, Ц. Янь, И. В. Щеглова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (174). – С. 20-25.
3. Ван, Ш. Межкультурная компетенция: векторы интерпретации, смежные понятия (теоретические основы) / Ш. Ван, И. В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 7 (8). – С. 692-698.
4. Ван Ши. Сущностно-содержательные характеристики аксиологического подхода к формированию межкультурной компетенции иностранных студентов (теоретические основы) / Ши Ван, И. В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 7(8). – С. 699-704.

УДК 811.161.1'243:378.147

Румянцева Е. В.

Российский государственный гидрометеорологический университет

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТАКТИК НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТАКТИКИ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ)

Изучение речеповеденческих тактик на занятиях по русскому языку как иностранному является важным направлением современных методических исследований. Данная статья посвящена вопросам изучения способов вербализации речеповеденческой тактики выражения согласия на занятиях по РКИ. В статье содержится описание факторов, влияющих на структурирование языкового материала при презентации классификации способов выражения согласия в иностранной аудитории.

Ключевые слова: речеповеденческая тактика; согласие; коннотация; социолингвистические факторы; реплика-стимул.

E. V. Rumyantseva

Russian State Hydrometeorological University

Teaching Ways of Expressing Consent in Russian Language in RFL Classroom

The study of speech acts in Russian as a foreign language classes is an important direction of modern methodological research. This article is devoted to the study of ways of verbalizing speech act of expressing consent in Russian as a foreign language classes. The article describes the factors influencing the structuring of linguistic material when presenting the classification of ways of expressing consent for students in the classroom.

Keywords: speech act; consent; connotation; sociolinguistic factors; stimulus replica.

Актуальность исследования и преподавания языка в русле антропоцентрической парадигмы обуславливает важность включения в процесс обучения русскому языку как иностранному материалов, эксплицирующих культурномаркированные фрагменты русской языковой картины мира. Одним из способов структурировать подобный материал является пре-

зентация на занятиях способов вербализации речеповеденческих тактик. Под речеповеденческой тактикой исследователи обычно понимают линию поведения коммуниканта-1, входящую в его усилия ради достижения стратегического перлокутивного эффекта [1, с. 13]. В рамках речеповеденческой тактики исследователями выделяются два уровня: ядерный смысл-интенция (например, просьба, извинение, согласие и др.) и языковые средства, её реализующие. Таким образом, использование данной единицы описания на занятиях по РКИ (русскому языку как иностранному) способствует решению сразу двух задач: во-первых, помогает структурировать разнообразный лексико-грамматический материал по функциональному признаку, во-вторых, позволяет описать национальное своеобразие русского коммуникативного поведения, "подсветив" культурноспецифичные зоны. В данной статье мы опишем некоторые факторы, которые влияют на выбор способа вербализации согласия в русском языке и должны быть учтены при презентации соответствующего языкового материала на занятиях по РКИ.

Согласие является одной из базовой интенций, реализуемых в коммуникации. В речи частотны ситуации, в которых существует потребность выразить согласие. Например, говорящий может согласиться на выполнение просьбы (*Поможешь мне? Конечно!*), выразить согласие на вопрос-предположение (*Это же сейчас модный фасон? Безусловно!*), приглашение (*Приходи к нам в гости! С удовольствием!*), а также с мнением собеседника (*Она прекрасный человек! - И я такого же мнения*) (см. об этом подробнее [3]). Частотность в речи и разнообразие реплик-стимулов приводит к тому, что в русской коммуникации согласие выражается обширным репертуаром лексико-грамматических средств. Однако они не синонимичны, на выбор конкретного речевого хода может влиять целый ряд факторов коммуникативной ситуации, а неправильный подбор языковых средств может привести к коммуникативной неудаче и культурному шоку в

случае межкультурной коммуникации (*Можно одолжить твой карандаш? С удовольствием!*). Таким образом, обучение речеповеденческой тактике выражения согласия является актуальной задачей на занятиях по РКИ.

Представляется, что оптимальным вариантом презентации способов вербализации речеповеденческой тактики выражения согласия на занятиях в иностранной аудитории будет знакомство студентов с классификацией возможных речевых ходов с учётом факторов, обуславливающих их выбор в конкретной коммуникативной ситуации. Обратимся к их перечислению и описанию.

1. Тип реплики-стимула.

Как говорилось выше, согласие в речи может выражаться в ответ на несколько стимулов: просьбу, приглашение, предположение, выражение мнения. При этом некоторые речения могут быть использованы как ответ на все виды реплик-стимулов (*да, конечно*), но большинство языковых средств используются как ответ лишь на некоторые из них (ср. невозможность использовать лексему *ладно* в ответ на вопрос-предположение (*Завтра будет понедельник?*) или выражение мнения (*Какое красивое платье!*). Представляется, что разнообразие возможных способов выражения согласия с учетом вида реплики-стимула должно быть презентовано иностранным студентам на занятиях по РКИ.

2. Социолингвистические параметры коммуникативной ситуации.

Выбор языковых формул выражения согласия зависит от статусных ролей коммуникантов, социальной дистанции между ними, а также от официальной\неофициальной тональности общения [2]. Так, выражение согласия между друзьями допускает использования некоторых сленговых выражений (*Ты придешь завтра ко мне в гости? Не вопрос! Полюбоуму! А то!*), в то время как наличие статусной дистанции или официальной тональности общения побуждает говорящих делать выбор в пользу более стилистически нейтраль-

ных выражений (*Вы будете завтра на собрании? Конечно! Безусловно! Обязательно!*). Таким образом, классификация речений со значением выражения согласия, презентуемая на занятиях по РКИ, должна включать в себя стилистические пометы и эксплицировать возможность использования тех или иных речений в различных коммуникативных контекстах.

3. Коннотативные оттенки значения.

Выражение согласия в речи зачастую допускает использование лексико-грамматических средств, придающих высказыванию дополнительные оттенки значения. Например, согласие на выполнение просьбы может быть выражено с оттенком готовности (*О чем речь! С удовольствием! Считай, уже сделано*) или с оттенком неохоты (*Ну, так и быть. Ладно, уговорили*). Согласие на предложение может содержать положительную оценку предыдущего высказывания (*Отличная идея! Как хорошо вы придумали!*) или выражать сомнение (*Возможно. Полагаю*). Согласие с мнением может быть абсолютным (*Полностью тебя поддерживаю*), а может содержать условие (быть неполным) (*Согласен, но только...*) или оттенок удивления (*А ведь верно!*). Представляется, что знакомство студентов с возможными коннотативными оттенками речений со значением согласия, безусловно, будет факультативно формировать их коммуникативную компетенцию.

Таким образом, обучение иностранных студентов способам выражения согласия в русском языке требует комплексного подхода к описанию языковых средств. Презентуемые способы вербализации речеповеденческой тактики выражения согласия должны быть охарактеризованы с нескольких точек зрения: возможности их использования в ответ на различные реплики-стимулы, в различных коммуникативных контекстах, а также наличие у них дополнительных коннотативных оттенков. Представляется, что подобная комплексная работа, безусловно, будет способствовать развитию социолингвистической, прагматической и лингвокультурологической компетенции иностранных студентов.

Литература

1. Верещагин, Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Лев Толстой, 1999. – 85 с.
2. Крайнова, А. С. Методика обучения иностранных студентов толерантным формам речевого общения (на примере речеповеденческих тактик согласие и несогласие) : дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2005. – 206 с.
3. Свиридова, Т. М. Реплики со значением согласия // Русский язык вчера, сегодня, завтра : мат-лы рос. конф., посвящ. 40-летию кафедры русского языка Воронежского ун-та и 75-летию со дня рождения И. П. Распопова. – Воронеж, 2000. – 184 с. ; С.134-135.

УДК 7.06:811.161.1'243:81'42:82-293.7(=161.1)

Мищенко А. В.

Санкт-Петербургский университет промышленных технологий и дизайна

РОЛЬ ДИАЛОГА ВИЗУАЛЬНЫХ ФОРМ В КИНЕМАТОГРАФЕ ВОСТОКА И ЗАПАДА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Данная статья представляет собой анализ визуальных форм в российском кинематографе XX–XXI вв. в социокультурном контексте. В работе представлены исторические и социокультурные предпосылки для зарождения диалога культур Запада и Востока. На примере кинематографических работ начала XX в. и рубежа XX–XXI вв. показана специфика визуальных форм кинематографического искусства и его роль в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: диалог визуальных форм в искусстве, Восток, Запад, мировоззрение, социокультурные ценности.

A. V. Mishchenko

Saint Petersburg State University of industrial technologies and design

The role of the dialogue of visual forms of east and west for teaching Russian as a foreign language

This article represents an analysis of visual forms in Russian cinema of the XX–XXI centuries in a socio-cultural context. The paper presents the historical and socio-cultural prerequisites for the emergence of a dialogue between the cultures of the West and the East. Using the example of cinematographic works of the beginning of the XX century and the turn of the XX–XXI centu-

ries, the specificity of visual forms of cinematographic is shown and its role in teaching Russian as a foreign language is outlined.

Keywords: dialogue of visual forms in art, East, West, worldview, socio-cultural values.

Как известно, на данный момент человек представляет собой высшую ступень эволюции, нечто особенное в окружающем мире. Одним из наиболее древних способов познания для человека, результатом постижения реального мира и его художественного освоения выступает искусство. Человек начал определять для себя значимость различных явлений окружающего мира. В процессе своего развития искусство изменяло самого человека, его внутренний мир, систему его взглядов и ценностей, разнообразных мировоззренческих аспектов. Художественные формы имеют воспитательный и обучающий потенциал, могут выступать в роли учебных материалов.

Система ценностей и приоритетов у различных народов складывалась по-своему. Это, прежде всего, отражено в искусстве, которое всегда являлось истинным критерием и выразителем той сферы жизни людей, которая связана с их чувствами и творчеством. «По своей форме искусство представляет собой памятник высочайшим идеалам общественной жизни того или иного народа. Это – неумирающее наследие, которое художники оставляют будущим поколениям на вечные времена. По своему содержанию искусство – это школа жизни и прогресса, нетленный маяк, освещающий народу путь к истине, к познанию мира и человека. Художественное творчество в целом открывает широкие возможности для познания мира на эмоционально-чувственном уровне (эстетического освоения действительности) в отличие, скажем, от науки. Поэтому у искусства существуют свои, особые способы влияния на мировоззрение личности» [3, с. 4].

Стоит отметить, что мировоззрение предполагает наличие у субъекта социально значимых знаний и стимулов, на основе которых он осуществляет свои поступки. Если познава-

тельная составляющая наиболее последовательно реализуется в науке, то реализация оценочного сознания осуществляется в иной плоскости – на уровне личности, семьи, социальной группы, народности, нации, класса и т. п. На основании познания и оценки происходящего вырабатывается система последующей деятельности личности, на основании которой определяется выбор важнейших жизненных решений личности. При этом определенное мировоззрение лишь тогда приобретает отчетливую форму, когда своя основная проблема и принцип формируются как выбор из возможных вариантов.

Киноискусство является синтезом литературы, визуальных форм изобразительного искусства, театра и музыки. Литература дала кинематографу сюжетное построение фильма, то есть сценарий, и подтолкнула кино к ракурсному видению человека или определенному событию. Как указывает А. Базен, «В XXI в. продолжающийся сталкиваться с интертекстуальностью постмодернизма современный зритель давно перестал столь бурно реагировать на диффузные мутации внутри различных видов и жанров искусства. Возможность использования колоссального визуального опыта в кино, которое, как мы убедились, начиная с первых шагов, демонстрировало наиболее тесный синтез с живописью, открыла перед кинематографистами все более усложняющиеся процессы цитации, интерпретации, репликации живописных произведений и живописных стилей в киноматериале» [1, с. 199].

Кино как визуальная форма искусства может выступать в роли учебного материала при обучении иностранному языку, так как пробелы в области лингвистических компетенций в данном случае компенсируются аудиовизуальными средствами. При этом происходит усвоение иностранного языка за счет сопоставления аудиообраза слова, графического образа слова (при использовании субтитров) и непосредственно визуальных форм.

Кризис европейской культуры рубежа XIX–XX вв. и поиски выхода из него привели к тому, что европейская творче-

ская элита начинает обращаться к творческой традиции Востока. Именно на основе синтеза культурных достижений просвещенной Европы и утонченного, загадочного Востока начинает строиться новая западно-европейская культура. Причиной интеграции Запада и Востока послужила Первая мировая война, которая, как справедливо отмечает Н. Бердяев, привела «к концу Европы как монополиста культуры, как замкнутой провинции земного шара, претендующей быть вселенной» [2, с. 106].

В работах выдающегося режиссера, сценариста, теоретика искусства, художника, педагога Сергея Михайловича Эйзенштейна (1898–1948) большое внимание уделено именно восточной культуре. Эйзенштейн открывает новые техники киномонтажа с использованием японских иероглифов как ярких и выразительных символов. В своей статье «За кадром» он пишет о том, что «сочетание двух иероглифов простейшего ряда рассматривается не как сумма их, а как произведение, то есть как величина другого измерения, другой степени; если каждый в отдельности соответствует предмету, факту, то сопоставление их оказывается соответствующим понятию. Сочетанием двух «изобразимых» достигается начертание графически неизобразимого». То же самое, по словам С.М. Эйзенштейна, происходит при монтаже в кино, когда сопоставляются, «по возможности однозначные, нейтральные в смысловом отношении, изобразительные кадры в осмысленные контексты и ряды» [4]. Эта техника, как указывает мастер, «неизбежным способом и приемом в любом кинематографическом изложении», отправной точкой для «интеллектуального кино», кино, ищущего «наибольшей лаконики зрительного изложения отвлеченных понятий».

Эпоха смешанной культуры и плюрализма ценностей – опасный период для русского культурного сознания. Поиски истины возможны в диалогических отношениях с Востоком. Актуализация евразийских идей, налаживание отношений с бывшими братскими народами средней Азии, конструктив-

ное развитие политических и экономических связей находят отражение в актуализации восточной темы в новой русской культуре, в частности в кинематографе, который продуктивно впитывает и транслирует культурные смыслы. Для самоидентификации русского культурного сознания наиболее значимы фильмы «Мусульманин» В. Хотиненко (1995), работа А. Сокурова «Японские истории» (1996-1999), «Старухи» Г. Сидорова (2003). В этих фильмах Восток представлен как оплот изначального бытия, укорененной темы детства, семьи, традиционных отношений между людьми.

Важной составляющей при обучении русскому языку как иностранному является усвоение культурных паттернов. Как нам представляется, это легко осуществляется через кинематографические работы, поскольку язык – это зеркало культуры, а кино предлагает обучающемуся или зрителю широкий спектр аудиовизуальных материалов для обучения и познания. При изучении русского языка иностранный студент постигает русскую культуру, её специфику и ценности. Диалог визуальных форм в кинематографе Востока и Запада способствует освоению русского в социокультурном контексте, в процессе многоаспектного взаимодействия разноплановых структур.

Литература

1. Базен, А. Что такое кино? – Москва : Искусство, 1972. – 379 с.
2. Бердяев, Н. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности. – Москва : Мысль, 1990. – 207 с.
3. Доброштан, В. М. Искусство и мировоззрение. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2018. – 83 с.
4. Эйзенштейн, С. М. Избранные произведения: в 6 томах. – Москва : Искусство, 1964. – Т. 2.
5. Кошель, И. Ю. Социокультурные аспекты миграции в условиях современности: специфика и перспективы социологических исследований // Вестник АГУ. – 2019. – № 1 (234). – С. 98.
6. Конфедерат, О. В. Знаки Востока в нарративной идентификации русского культурного субъекта: культурологическое прочтение кинематографических текстов // Вестник ЧелГУ. – 2004. – № 1. – С. 25.

ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В ОПИСАНИИ МИРА МОДЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: АНАЛИЗ, АНКЕТИРОВАНИЕ

В данной статье рассмотрена роль лексико-тематических групп (ЛТГ) в описании мира моды на русском языке. Данные о последних модных тенденциях, размещенные в поисковой системе Яндекс в 2023 году, дали возможность проанализировать 98 наиболее употребляемых слов. В статье подчеркивается важность этих терминов для понимания современной культуры моды и их значимость для развития русского языка.

Ключевые слова: мода, лексико-тематическая группа, лексико-семантическая группа, стильная одежда, анкетирование.

Xiong Yingao

Saint Petersburg State University

Lexical and thematic groups in the description of the fashion world in Russian: analysis, questionnaires

This article considers the role of lexico-thematic groups (LTGs) in describing the world of fashion in Russian. Using data on the latest fashion trends, the 98 most used words in the Yandex search engine in 2023 are analysed. The article emphasises the importance of these terms for understanding contemporary fashion culture and their significance for the development of the Russian language.

Keywords: fashion, lexico-thematic group, lexico-semantic group, stylish clothes, survey.

В современном обществе мода и одежда постоянно эволюционируют, отражая изменяющиеся вкусы и потребности. В связи с этим актуальность исследований в этой области подтверждается постоянным появлением новой лексики. На сегодняшний день существует целый ряд исследований, посвящённых тематической группе "стильная одежда" в лингвистическом и культурологическом аспектах (Холопова, Добрычева (2016); Ильясова (2017); Баженова (2018); Якимова (2019); Кальщикова (2021)).

М. М. Рипяхова обсуждает моду и стиль с точки зрения их временных характеристик, массовости, индивидуальности, а также их функциональной специфики. Подчеркивая роль моды в социализации и демонстрации социального статуса, она считает, что мода временна и скоротечна. В отличие от моды, стиль и вкус представляют собой более стабильные категории, привязанные к индивидуальному поиску и выражению [1].

Тематические группы (ТГ) как более широкие объединения слов включают лексемы разных частей речи, объединенных общностью темы. Тематическая группа "стильная одежда" представляет собой сегмент лексической системы, который охватывает не только конкретные предметы одежды, но и социокультурные аспекты, связанные с модой и стилем. Изучение этой тематической группы позволяет понять не только внешний вид предметов одежды, но и их символическое значение, а также влияние модных тенденций на общественные представления и поведение.

ТГ "Стильная одежда" в данной статье разделяется на пять лексико-семантических групп, обозначающих стильную верхнюю одежду, обувь, аксессуары, элементы дизайна, мир моды.

М. Н. Семенистая подчеркивает сложности, с которыми сталкиваются иностранные студенты-филологи при изучении лексики тематической группы «одежда». Она указывает на недостаточность подготовки студентов в этом аспекте, что затрудняет их коммуникацию в реальных ситуациях. Анализ учебных пособий также подтверждает эту проблему, поскольку часто материалы, представленные в них, оказываются недостаточными для полноценного освоения лексики темы "одежда" [2].

С целью исследования степени владения и употребления в речи лексики из тематической группы "стильная одежда" среди носителей русского языка и среди говорящих на

русском языке как втором языке, особенно китайцев, было проведено анкетирование.

Согласно "Новому словарю методических терминов и понятий", анкетирование – это вспомогательный метод исследования, осуществляемый с помощью анкет. В процессе анкетирования лицам или группе лиц предлагается ответить на вопросы устно или письменно. Анкетирование может быть проведено в различных формах: сплошном или выборочном, индивидуальном или групповом, устном или письменном [3].

В контексте исследования степени владения и употребления лексики из тематической группы "стильная одежда" анкетирование может быть полезным инструментом для оценки уровня знаний и навыков среди носителей русского языка и говорящих на русском языке как втором языке, особенно среди китайцев. Результаты анкетирования позволят выявить основные трудности и проблемы, с которыми сталкиваются респонденты при использовании лексики темы "стильная одежда", и определить направления для дальнейшего обучения и развития в этой области.

Респондентами данного анкетирования стали 100 человек (50 носителей русского языка и 50 носителей китайского языка, владеющих русским языком на уровне В2 и выше.) Принцип отбора материала заключался в выборе наиболее популярных слов из каждой лексико-семантической группы, основываясь на данных о частоте запросов в поисковой системе Яндекс за 2023 год.

Анкетирование состояло из 7 вопросов, охватывающих различные аспекты знаний и использований в области моды и стиля. Первые два вопроса позволяли фиксировать национальность, возраст и пол информантов. Далее следовали вопросы, направленные на определение степени знакомства с понятиями моды. Респондентам предлагалось оценить свой уровень знания по пяти словам, выбранным из каждой лексико-семантической группы, и выяснить, используют ли они

эти слова в своей речи путем выбора трех вариантов ответа "не знаю; знаю, но не использую; знаю и использую".

Результаты исследования свидетельствуют о том, что китайские респонденты обладают более глубоким знанием обуви по сравнению с аксессуарами. Независимо от этнической принадлежности, респонденты проявляют разный уровень знания в терминологии моды, что указывает на недостаточное вхождение профессиональных терминов, таких как маркетинговые, в повседневное общение. Однако обе группы демонстрируют знакомство с терминами, связанными с модными стилями, что, вероятно, обусловлено их молодым возрастом. Результаты анкетирования также выявили различия в знании и использовании лексики тематической группы "стильная одежда" как среди носителей русского языка, так и среди говорящих на нем как на втором языке, особенно среди китайцев. Показано, что некоторые термины, такие как "Худи" и "Свитшот", более широко распространены и активно используются, в то время как другие, например, "Тренч" и "Карго", менее распространены. Эти выводы подчеркивают важность учета различий в знании и использовании лексики при разработке методик обучения русскому языку для иностранных студентов, что может значительно повысить эффективность обучения иностранных студентов и улучшить их языковые навыки в данной области.

Таким образом, исследование лексики, связанной со стильной одеждой, позволяет понять не только лингвистические аспекты, но и социокультурные особенности современного общества, его восприятие моды и ее влияние на поведение и представления людей.

Литература

1. Рипяхова, М. М. Корреляция понятий «Мода», «Стиль», «Вкус» в русской лингвокультуре // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korrelyatsiya-ponyatiy-moda-stil-vkus-v-russkoy-lingvokulture> (дата обращения: 13.03.2024).

2. Семенистая, М. Н. Система упражнений в обучении иностранных студентов лексике тематической группы «Одежда» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2011. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-uprazhneniy-v-obuchenii-inostrannyh-studentov-leksike-tematicheskoy-gruppy-odezhda> (дата обращения: 13.03.2024).

3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009.

УДК 811.161.1'243:378.147:[81'42:32]

Тищенко Н. Г.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕДИАТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматриваются особенности политического дискурса, представленного в различных формах и на различных площадках интернета. Определяются лингводидактические характеристики медиатекста. Предложены формы отбора и работы с текстами для студентов медицинских специальностей. Приведены примеры инвективной лексики с семантикой оценки умственной способности и медицинской терминологии. Приводятся формы работы с медиатекстами.

Ключевые слова: медиадискурс; речевые стратегии; персуазивность; лексические средства экспрессивности.

N. G. Tishchenko

Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The use of political media text in the practice of teaching RKI

The article examines the features of political discourse presented in various forms and on various Internet platforms. Linguodidactic characteristics of mediatic text are determined. Proposed forms of selection and work with texts for students of medical specialties. Examples of invective vocabulary with the semantics of assessing mental capacity and medical terminology are given. Forms of working with media texts are given.

Keywords: media search; speech strategies; persuasiveness; lexical expressivity means.

Политическая коммуникация занимает большое место в коммуникативном пространстве, сфера влияния ее расширя-

ется за счет увеличения сетевых источников информации, появления новых платформ, роста числа подписчиков и активных коммуникантов. Это обусловлено активностью политических процессов, происходящих в современном мире, а также интересом и вовлеченностью граждан в политическую жизнь общества. Учитывая общий интерес к интернет-коммуникации у молодежи, в том числе у студентов, целесообразно обратиться к дидактическому потенциалу материалов медиадискурса политической тематики.

Рассмотрение дискурса с позиции лингводидактики позволяет учитывать не только текстовые характеристики, но и экстралингвистические факторы, включая лингвокультурологические, аксиологические, прагматические. Лингвистическая прагматика изучает условия выбора и употребления языковых единиц для достижения целей коммуникации и включает речевое поведение адресанта и адресата и их взаимодействие в речевом акте. [1] Одной из прагматических категорий является теория речевого воздействия.

Речевые стратегии воздействия обозначаются как персуазивность дискурса – «способ воздействия адресанта на ментальную сферу реципиента (его мнения и оценки) с целью регулирования поведения реципиента в интересах адресанта» [2, с. 8].

Персуазивность, включающая в себя стратегии и тактики намеренного воздействия на ментальную сферу адресата, является разновидностью манипулирования, направленного на усиление аргументов в процессе аргументирования [3]. Коммуникативные стратегии персуазивности включают речевые тактики, содержащие обширный диапазон лингвистических средств – от фонетических и интонационных до текстовых и интердискурсивных связей.

Особая роль принадлежит лингвистическим средствам, которые обладают ярко выраженными характеристиками положительной и отрицательной оценки. Большую роль играет разнонаправленная эмотивная лексика.

Использование материалов медиадискурса политической направленности в рамках обучения РКИ обусловлено его коммуникативной основой, которая способна выполнять разные учебные функции: информативную, познавательную, развивающую, обучающую. Немаловажную роль играет также идеологическая составляющая контента, содержащего знания и представления о стране, ее роли на международной арене, ее взаимоотношениях с другими государствами. Работа с медиаматериалами позволяет иностранным студентам не только постигать языковые явления современного языка, но и формировать представления о событиях и их интерпретации, которые отличаются от информации, представленной в иностранных источниках, в том числе источников их родных стран, которым они привыкли доверять. Таким образом, возможно изменение их представлений и взглядов. Изучение текстов масс-медиа в рамках программ РКИ не только повышает языковую культуру и способствует формированию коммуникативной компетенции, но и помогает пониманию национально-культурной специфики русского языка и формированию лингвострановедческой компетенции.

Разнообразие материалов, представленных в сетевых источниках, позволяет отбирать актуальные и соответствующие интересам аудитории тексты, в том числе включающие профессионально значимую лексику. Например, новости о событиях в области медицины, материалы о системе здравоохранения в разных странах, информация о новых лекарственных средствах, о новинках медицинского оборудования и так далее. Для первоначальной работы с медиаматериалами целесообразно привлекать новостные малоформатные тексты, постепенно расширяя тематику и источники, привлекая авторские экспертные тексты, дискуссионные материалы, которые могут быть использованы для развития критического мышления на основе умений анализа информации, формулирования тезисов, выявления основных смыслов, сравнения фактов, аргументирования.

Огромная роль в прагматике воздействия принадлежит категории экспрессивности. Экспрессивность политического дискурса реализуется в способности усиливать фрагменты информации для возбуждения когнитивных механизмов образного представления фрагментов дискурса. Для лексики политического дискурса характерно широкое использование различных средств создания экспрессии, в том числе лексики разговорного стиля, просторечия, сниженной лексики, инвективы. Инвективы, которые в экстремальной форме выражают оценочные суждения и обладают экспрессивностью высокой степени, могут использоваться в качестве вербальных средств в персуазивных стратегиях и тактиках политического дискурса. Инвективой может служить любое слово или словосочетание, цель которых – нанести оскорбление адресату (инвектанту), поэтому лексические и фразеологические единицы, имеющие в своем словарном значении отрицательные оценки или приобретающие их в контексте, выполняют функции инвективы.

На продвинутом этапе обучения возможно включение в учебный процесс материалов, содержащих разностилевую эмотивную лексику.

Так, например, интерес для студентов медицинских специальностей может представлять материал, включающий инвективную лексику на основе медицинской терминологии, связанной с характеристиками объекта по умственным способностям и с семантикой психических отклонений.

Например, номинативы со значением «глупость»: тупость, тупизм, дурость, слабоумие, неразумность, безумие, скудоумие, безрассудность, невменяемость. Другой подгруппой являются сочетания со словами «интеллект, голова, мозг, ум»: интеллект равен нулю, тараканий интеллект; загаживание мозгов, «непоседа головного мозга», тик-ток головного мозга, с головой проблема, больной на всю голову, блогер на всю голову, IQ австралопитеков, инвалид ума; существа с мозгами отварного кальмара.

Большую подгруппу составляет лексический пласт с названиями психических болезней, в том числе и медицинская терминологическая лексика: *неадекватный, сойти с ума (сбрендить), сумасшедший, душевно больной, безумный (алтари безумия), диагноз (это уже диагноз), бешеный, паду-чая, дебил (дебилизм, полный дебилизм, дебилы одноклеточные, дебилоид)*. Часто эти слова используются в необычных сочетаниях: *пасмурный, незамутненный идиот*. К терминам относятся также слова с обозначением лечебных учреждений: *психиатрическая больница, психушка, дурдом, палата № 6* (прецедентный); *психиатрическая помощь, субъектов лечения психиатр, доктор (ему требуется психиатр)*; препарата: *галоперидол*. Использование терминологии в высказываниях по отношению к действиям инвектанта в политическом контексте усиливает экспрессию, в ряде случаев создает комический эффект, что влияет на достижение персуазивности. Вместе с тем медицинский термин в качестве характеристики инвектанта подчеркивает серьезность аргументативной позиции оратора, что также усиливает персуазивный эффект.

По материалам изучаемых текстов возможны задания по развитию диалогической и монологической речи, начиная с ответов на вопросы о содержании информации и до подготовки и проведения бесед и дискуссий на различные темы; аудирование проводится на медиатекстах, снабженных видеоматериалами с фрагментами звучащей речи; письменная речь присутствует на всех занятиях в виде записи слов и словосочетаний, вопросов и ответов, изложения текста, написание собственных текстов и обзоров. Системная и целенаправленная работа с материалами масс-медиа может быть включена в общую программу обучения РКИ. Изучение текстов масс-медиа в рамках программ РКИ не только повышает языковую культуру и способствует формированию коммуникативной компетенции, но и помогает пониманию нацио-

нально-культурной специфики русского языка и формированию лингвострановедческой компетенции.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Прагматика : лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. И. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия., 1990. – С 389-390.
2. Голоднов, А. В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. В. Голоднов. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2003. – 23 с.
3. Шелестюк, Е. В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия / Е. В. Шелестюк // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». – 2008. – Вып. 26, № 30 (131). – С. 170-175

УДК 811.161.1:811.581:303.446.23

Цинце Ли

Северо-западный университет национальностей, Ганьсу, Китай

Белоус Б. С.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИИ ЧИСЕЛ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Исследование выполнено на средства гранта Северо-западного университета национальностей. Научный проект YLKC-113 «Основной курс русского языка IV».

Статья посвящена проблеме толкования числительных с точки зрения российской и китайской культуры. В традициях разных народов и стран числа имеют различное символическое значение. Для того чтобы выявить общность и различие культурных традиций России и Китая, в данной работе проводится сопоставление интерпретации чисел в китайских и русских фразеологизмах.

Ключевые слова: язык; фразеологизм; число; культурная традиция; устойчивое выражение.

Qingjie Li

Northwest Minzu University, Gansu, China

B. S. Belous

Herzen State Pedagogical University of Russia

Comparative analysis of the cultural connotation of numbers in Russian and Chinese phraseological units

The article is devoted to the problem of interpreting numerals from the point of view of Russian and Chinese culture. In the traditions of different peoples and countries, numbers have different symbolic meanings. In order to identify the commonality and difference between the cultural traditions of Russia and China, this work compares the interpretation of numbers in Chinese and Russian phraseological units.

Keywords: language; phraseology; number; cultural tradition; stable expression.

Язык является наиболее важным средством общения между людьми. Он выражает знания об истории и культуре народа, является средством формирования знаний человека о мире. «Язык – это зеркало, показывающее ... мир в восприятии человека. Мир в данном случае – это окружающая человека реальность. Одновременно в зеркале языка отражается и сам человек, его образ жизни, его поведение, взаимоотношения с другими людьми, система ценностей, культура – мир в человеке» [2, с. 259].

В языковой среде каждого народа существуют устойчивые выражения, которые отличаются по форме и содержанию, являются культурными кодами, отражающими национальные особенности народа. Это хорошо прослеживается в русской и китайской фразеологии чисел. Рассмотрим проблему интерпретации числительных с точки зрения менталитета китайцев и россиян. Отметим характерные особенности их использования в китайской и русской фразеологии.

Являясь неотъемлемой частью языка, фразеологизмы широко используются благодаря своей семантической целостности, простой структуре и ритмической гармонии. В отличие от простых словосочетаний «... фразеологизмы

представляют собой семантически несвободное сочетание слов, которое не производится в речи, а воспроизводится в устойчивом лексико-грамматическом составе с закрепленной за ним семантикой» [1, с. 171]. С одной стороны, культура оказывает влияние на семантику устойчивых выражений. С другой стороны, фразеологизмы тоже отражают культуру, миропонимание наций и её взгляды на вещи и явления.

Числа относятся к категории понимания мира человечеством. У разных народов числа имеют разное культурное значение, отражают уникальную национальную психологию и индивидуальность. Как культурное понятие числа имеют ярко выраженный национальный характер.

Рассмотрим числа с одинаковой или схожей коннотацией в китайских и русских фразеологизмах. Число «один» (первый) используется в обеих культурах для обозначения чего-то *малого, небольшого количества*. Например, в китайском языке есть поговорки: 一不压众 (один не одолеет многих), 一言九鼎 (одно слово стоит девяти священных треножников или первое слово дороже второго), 冰冻三尺, 非一日之寒 (три фута льда не образуются за один день или Рим был построен не за один день).

В русском языке тоже существует много фразеологизмов с числом «один» и они по своему значению схожи с китайскими («один в поле не воин», «семь бед – один ответ», «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», «и в раю жить тошно одному», «одна ласточка не делает весны»). Важно отметить, что число «один» в русских и китайских фразеологизмах имеет схожее значение.

В китайской культуре число «два» – это чётное число, которое означает пары, поэтому оно является популярным *счастливым* числом. В идиомах с этим значением часто используется слово «двойной» для замены числа «два». В то же время число «два» может означать *разделение на две части*,

что указывает на взаимное влияние. Например: 两全其美 (лучший из двух миров), 两败俱伤 (страдают обе стороны), 文武双全 (хорошо разбирается и в том, и в другом), 名利双收 (слава и богатство – оба получены), 二者不可兼得 (нельзя иметь и то, и другое), 心不二用 (человек не может посвятить себя двум задачам одновременно), 一分为二 (разделить что-то на две части), 二人同心, 其利断金 (двое, работая вместе, могут преодолеть все трудности).

В русском языке число «два» может означать разделение одного целого на две части, а также *связь между двумя вещами и влияние друг на друга* («старый друг лучше новых двух», «за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь», «два сапога пара», «за одного битого двух небитых дают», «как две капли воды»).

Тем не менее нужно помнить о том, что часть русских устойчивых выражений с цифрой «два» несёт *отрицательное значение*. Чётное число в русской культуре зачастую имеет негативный смысл («два медведя в одной берлоге не уживутся», «между двух огней», «скупой платит дважды», «двум смертям не бывать, а одной не миновать»).

Число «четыре» может означать *пространство* как в китайской, так и в русской культуре. Например: 四面八方 (с четырёх сторон), 五湖四海 (во всех концах страны), 四面楚歌 (окруженный со всех (с четырёх) сторон врагами, изолированный и лишенный помощи). В русском языке есть схожие фразеологизмы («без четырёх углов изба не рубится», «в чистом поле четыре воли», «на троих готовили и четвертый сыт», «конь о четырех ногах, да и то спотыкается», «идти на все четыре стороны»).

Приведём несколько примеров чисел с разной коннотацией в китайских и русских фразеологизмах. В китайской культуре число «три» выражает *ожидание и похвалу* чего-либо, описывая количество. Например: 三人行, 必有我师焉 (если трое идут вместе, один может быть моим учителем); 三, 天地人之道也 (три – это путь неба, земли и человека). Иногда в китайских фразеологизмах «три» считается *крайней точкой, верхним пределом*, например: 事不过三 (не больше трёх раз; грех прощается трижды). У русских есть схожая поговорка, которая учит прощать не более трёх раз, потом следует наказание «три раза прости, а в четвертый прихворости».

В русской культуре число «три» – это особенное, магическое число, оно часто встречается в русских народных сказках, песнях, былинах. «Третий – лишний», «заблудиться в трёх соснах», «наговорил (наврал) с три короба», «согнулся в три погибели» – выражения, которые и сегодня часто используются в повседневной жизни россиян. Слово «три» многократно встречается в русских фразеологизмах и может означать *долгий период* («не узнай друга в три дня – узнай в три года», «обещанного три года ждут»).

Число «семь» также имеет определенную культурную коннотацию как в русских, так и в китайских фразеологизмах, но разница в значении все же есть. В китайской культуре «семь» имеет негативное и неблагоприятное значение, поскольку это нечетное число. Люди думают, что «семь» означает *расставание, отказ*, поэтому число «семь» считается неблагоприятным. Именно поэтому важные события в семье не будут проводиться в дни, содержащие число «семь». Люди стараются избегать этого числа при выборе этажа дома или номера телефона. В китайских фразеологизмах «семь» означает *беспорядок и хаос*, оно часто используется вместе с числом «восемь» и имеет скорее отрицательное значение, например: 七上八下 (быть в смятении); 七嘴八舌 (напере-

бой; говорить, перебивая друг друга); 七零八落 (быть в замешательстве; волноваться); 七手八脚 (рассыпаться в беспорядке); 七扭八歪 (сумбур, суматоха; всё вверх дном); 乱七八糟 (все в беспорядке); 七拼八凑 (кое-как собрать всё вместе).

В отличие от китайской, в русской культуре «семь» имеет положительное значение. Число «семь» представляет собой *обновление, восстановление, реформирование*. Библейская история о том, что Бог создал мир за семь дней, позволяет считать «семь» наиболее важным числом. В русской культуре число «семь» также символизирует *достаток, успех, полноту, избыточность* («семь пядей во лбу», «быть на седьмом небе», «семь раз отмерь, один раз отрежь»). В русских народных сказках и поговорках число «семь» может нести значение *отдалённости, труднодоступности* («седьмая вода на киселе», «семь вёрст – не околица», «за семью замками», «тайна за семью печатями»).

Культурные различия между русским и китайским языками – это фактор, который нельзя игнорировать. Невозможно по-настоящему овладеть языком без понимания его социальных и культурных аспектов. Фразеологизмы помогают найти связи и определить различия в культуре и менталитете китайцев и россиян. Числительные в культуре двух народов имеют глубокий смысл, особый подтекст. Зная историю происхождения числительных, можно правильно понять смысл многих фразеологизмов, объяснить причину их возникновения. Анализ культурной коннотации чисел в народных фразеологизмах способствует пониманию внутреннего духовного мира, ценностей, традиций русского и китайского народов, играет важную роль в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Русский язык: введение в науку о языке. Лексикология. Этимология. Фразеология. Лексикография. / Г. Г. Инфантова, Л. Г. Барлас, М. Г. Сейфулин, Н. А. Сенина. – Москва, 2020. – 227 с.

2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва, 2000. – 262 с.

УДК 811.161.1:81'42:81-25

Чжан Сяоянь

Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОСВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА СОВЕТА

Разнообразие способов выражения речевого акта совета в русском языке отражается в основном на богатстве средств его выражения. В данной статье основное внимание уделяется косвенным способам выражения совета: *хорошо (бы)/ было (бы) хорошо + инф, лучше + инф. и почему бы не + инф.?* Конструкции анализируются с точки зрения семантики и грамматики.

Ключевые слова: речевой акт совета, теория речевых актов, косвенные выражения.

Zhang Xiaoyan

Saint Petersburg State University

Semantic and grammatical features of indirect expression of the speech act of advice

The variety of ways of expressing the speech act of advice in Russian is reflected mainly in the richness of means of its expression. This article focuses on indirect ways of expressing sentences: *good (would)/ would be (would) good + inf., better + inf. and why not + inf.?* The constructions are analysed in terms of semantics and grammar.

Keywords: speech act of advice, speech act theory, indirect expressions.

Теория речевых актов берет свое начало в философской идее Остина, который впервые предложил эту теорию в качестве философского аналитического инструмента, когда читал лекцию в Гарвардском университете в 1955 г. [1, с. 35]. Систематизация и стандартизация теории приписывается его ученику Серлу.

Серль впервые обратил внимание на косвенные речевые акты, предложив различать прямые и косвенные речевые акты. Человек непосредственно реализует свое коммуникативное намерение через буквальное значение слов, что является прямым речевым актом. Однако в повседневном общении люди по тем или иным причинам часто не выражают определенное намерение напрямую, и слушающий понимает намерение говорящего не только по буквальному значению, но и делает вывод об экстравербальном намерении говорящего на основании фоновых знаний, которыми обладают оба участника коммуникации, и собственной способности рассуждать, что является косвенным речевым актом. Проще говоря, косвенный речевой акт – это совершение экстравербального действия путем совершения другого экстравербального действия, что также можно выразить так: «Косвенное совершение другого экстравербального действия путем совершения экстравербального действия» [1, с. 195]. Таким образом, «один иллокутивный акт осуществляется путем осуществления другого» [2, с. 63].

Основная причина популярного употребления косвенных речевых актов, по словам Дж. Серля, заключается в том, что они могут снизить категоричность речевого акта. Говорящий обращается к косвенным речевым актам особенно тогда, когда прямая форма его иллокутивной цели является очень грубой. Таким образом, говорящий может максимально приобрести расположение слушающего, в дальнейшем его сотрудничество [1, с. 196].

Дж. Серль разделяет косвенный речевой акт на конвенциональный косвенный речевой акт и неконвенциональный косвенный речевой акт [1, с. 35–39]. Некоторые речевые акты, которые в течение длительного времени используются для косвенного выражения значения другого речевого акта и косвенные жесты которых в той или иной степени закрепились в языковой форме, а буквальное значение высказывания постепенно игнорируется, являются статутными косвенными

речевыми актами. Косвенный речевой акт подразумевает имплицитное выражение иллокутивной силы. Понимание истинного коммуникативного намерения находится в рамках языковой компетенции носителей языка [3, с. 61–62].

Значение произносимого высказывания и характер совершаемого посредством него действия определяется тем, с каким намерением употребляет говорящий это высказывание, и тем, каковы конвенции (правила, законы) употребления языка для осуществления именно этого типа намерений. В их число входят не только языковые средства, используемые для его построения, но и тот контекст, в котором оно употребляется. Только в соответствующей ситуации, в соответствующих условиях произносимые фразы могут быть восприняты в том смысле, который подразумевается говорящим, и обладает иллокутивной силой. Конвенциональным косвенным речевым актом считают предложение, которое представляет собой единое семантико-грамматическое целое, употребляемое в косвенной вторичной функции и однозначно воспринимаемое слушающим.

Неконвенциональные косвенные речевые акты, напротив, представляют собой незапрограммированные и фиксированные косвенные речевые акты, которые должны опираться на контекст, общие фоновые знания двух сторон и способность слушающего рассуждать, чтобы судить о реальном намерении говорящего, и поэтому являются более сложными и неустойчивыми [3, с. 131]. Неконвенциональные косвенные речевые акты всегда контекстуально-ситуативно обусловлены. В данной статье мы остановимся на рассмотрении косвенных речевых актов совета. Перейдём к определению речевых актов совета.

В «Большом академическом словаре русского языка» (БАС) совет понимается как «дружеское указание, предложение кому-либо, чему-либо, как поступить, что сделать» [4, с. 1256]. В «Толковом словаре русского языка» под ред. С. А. Кузнецова дается следующее определение совета: «вы-

сказанное кем-либо кому-либо предложение, мнение, как поступить» [5, с. 1324]. Вслед за Т. И. Шеловских, под речевым актом совета мы понимаем «изолированный акт реализации суггестивной интенции; его суть заключается в побуждении к выполнению необлигаторного, но, по мнению говорящего, целесообразного, полезного для адресата действия» [6, с. 165].

Как видно из приведенных толкований, речевой акт совета относится к директивным речевым актам, т.к. содержит семантику побуждения. Все исследователи, занимающиеся теорией речевых актов и предлагающие свои классификации (например, М. Ф. Косилова, В. С. Храковский, Е. И. Беляева, О. В. Богемова, Н. И. Формановская, Ц. Саранцацрал, Е. А. Филатова, М. Тимошенкова, О. А. Папкова, Р. В. Никифорова, В. Е. Иосифова, Л. А. Бирюлин, Н. М. Хабирова и др.), включают совет в класс директивов (в других классификациях – побудительных речевых актов). При изучении директивных высказываний мы опираемся на определение Н. Д. Арутюновой, которая понимает речевой акт как минимальную основную единицу речевого общения, в которой реализуется одна коммуникативная цель говорящего и оказывается воздействие на адресата [7, с. 412].

Речевые акты совета широко используются в повседневной жизни, но их не всегда хотят слышать собеседники, поэтому, чтобы речевые акты были успешны, люди предпочитают использовать косвенные выражения, такие как *хорошо (бы)/ было (бы) хорошо, лучше + инф, почему бы (тебе, вам) не сделать ...? если бы я был на твоём/ вашем месте* и т. д. Далее рассмотрим более подробно, как анализируемые речевые акты используются с целью выражения совета с точки зрения смысла и грамматики.

Конструкции *хорошо (бы)/ было (бы) хорошо + инф* часто встречаются в повседневной речи. Оценочные лексемы «хорошо (бы)/ было (бы) хорошо» со значением целесооб-

разности, полезности выполнения продуцируемого действия [6, с. 98].

Роза. Скажите, пожалуйста, какие у вас смелые идеи!

Сергей. Вот запись. Хорошо бы песню отправить в Москву.

Роза. Для начала я вашу песню дам послушать Якову Авдеевичу. [Н.В. Коляда «Чирик кердык ку-ку»]

Алеша: Мне вдруг поесть захотелось. А тебе?

Сашенька: Хорошо бы на белый хлеб с маслом уложить целый следок мармеладу, может быть, даже и два следка! (М. Ю. Угаров «ГАЗЕТА-«РУССКИЙ-ИНВАЛИДЪ»»).

В первом примере Роза спрашивает у Сергея совет, есть ли у него хорошие идеи. Сергей посоветовал отправить песню в Москву. Но он не прямо посоветовал, а использовал конструкцию *хорошо бы + инф*. Частица *бы* выражает предположительную возможность действия, поэтому решение принимает слушающий. Во втором примере также используется конструкция *хорошо бы + инф*. Говорящий (Алеша) не только ответил на вопрос слушающего (Сашенька), но и посоветовал, что поесть.

Кроме того, по нашим наблюдениям, в речи широко используется конструкция *лучше + инф*. Эта конструкция выражает предпочтения в ситуации принятия решения [7, с. 53]. Компаратив *лучше* лексически усиливает значение бенефактивности продуцируемого действия в ситуации альтернативного выбора. Конструкция *лучше + инф* имплицитно иллокутивную силу совета, а в сочетании с маркерами субъективности мнения реализуют прагматический вариант-совет-мнение [6, с. 106]. Деликатность предмета совета обуславливает выбор «лучше бы» в непринужденной и нейтральной обстановке общения.

Илья: *И лучше в этом случае не ездить никуда, а то возвращаюсь, и все виднее... и вонь в подъезде заметнее, и рожи, и... на улицу выйти не могу. А про работу лучше и не говорить.* Работа...? Смысл, смысл надо поймать опять.

Александр: А я люблю ездить за границу. Я все поездки туда воспринимаю... Как сказать? Как сказать... как возможность... (Е. В. Гришковец «Записки русского путешественника»).

А: А что мне делать?

М: *Отсюда тебе лучше сразу идти подальше.* Здесь тебе не помогут. Плакать не надо. Не тот дом. (Л. С. Петрушевская «Стакан воды»).

Проанализировав пример № 3, мы можем сделать вывод о том, что в данном примере главный герой выражает совет дважды с помощью конструкции *лучше + инф.* Учитывая положение Александра, Илья дал совет, что лучше никуда не ходить и не говорить о работе.

В примере № 4 герой М. считает, что в этом месте не помогут герою А, поэтому М. посоветовал *отсюда идти подальше.* По мнению Т. И. Шеловских, видовая дифференциация инфинитивного глагола в составе конструкции косвенного совета влияет на оттенки модального значения: формы глагола НСВ в большей мере выражают оттенок обязательности, неизбежности [6, с. 97], поэтому совет в данных примерах, как нам кажется, был немного вынужденным, но выгодным для слушающего. Такие советы, как правило, даются старшими младшим.

Анализ наших примеров, показывает, что в повседневном общении люди предпочитают использовать конструкцию *Почему бы не + инф.?* Конструкция *Почему бы не + инф.?* демонстрирует свою абсолютную адекватность в речевых актах совета равному, младшему и приемлемость в совете старшему. Она характерна для маркированных по признаку деликатности советов [6, с. 112].

Лисицын: Господи, где вы этого набрались?! Послушайте, мальчик! Раз уж так получилось. Послушай, Надя! Раз уж так вышло что встретились мы здесь, на берегу Цюрихерзее. *То почему бы нам не позавтракать?* Фрюшнок, а?

Крупа (вставая): Что ж, давайте фрютюкать, раз приспичило. (Отвязывает от сиденья велосипеда корзинку и вынимает из нее продукты.) Хунн. Брот.” (М. Ю. Угаров «Зеленые-Щеки-Апреля»).

Анна Степановна. Ну, у вас же в основном, гастарбайтеры? Боже! Неужели они выучили самое плохое в русском языке? *Вот, почему бы им не привить основы культуры?* Им надо привить любовь к поэзии, к прозе, к Пушкину, Гоголю, Шолохову ...

Владимир Николаевич. Какой там к Пушкину-Гоголю-Шолохову. Не хотят. Их не победишь, этот народ. Особый и странный народ – мусульмане. Нет. Их не победить. (Н. В. Коляда «Не включай блондинку»).

В вышеуказанных примерах используется конструкция *почему бы не + инф.*, которая косвенно выражает речевой акт совет. Так, в примере № 5 Лисицын посоветовал позавтракать на берегу Цюрихерзее, что целесообразно не только для слушающего, но и для говорящего. В примере № 6 Анна Степановна дала совет, что надо привить гастарбайтерам основы культуры, поскольку, по ее мнению, знание культуры будет полезно для них. В данной ситуации совет дается не слушающему, а третьему лицу. Дать совет кому-то в вопросительной форме – это, с нашей точки зрения, эвфемистично и тонко предоставить собеседнику свободу выбора.

В заключение отметим, что в данной статье нами рассмотрены три широко используемые конструкции косвенного выражения речевых актов-совета: *хорошо (бы)/ было (бы) хорошо + инф.*, *лучше + инф.* и *почему бы не + инф.?* Конструкция *хорошо бы* чаще используется, когда говорящий хочет дать совет со значением целесообразности, полезности выполнения продуцируемого действия. Конструкция *лучше + инф.* используется, когда в совете имплицитно выражается субъективность мнения говорящего, так как эта конструкция выражает предпочтение адресата в ходе принятия решения. Употребление конструкции *почему бы не + инф.?* в речи героев гово-

рит о том, что совет дается на основе деликатности, поскольку конструкция оформлена в виде вопроса. По нашим наблюдениям, совет в форме вопроса чаще адресован равному по статусу и социальному положению или младшему.

Литература

1. Серль, Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва, 1986. – Вып. XVII : Теория речевых актов. – С. 35; 170-196; 252.
2. Падучева, Е. В. Семантика и прагматика несовершенного вида императива // Семантические исследования: семантика времени и вида в русском языке. – Москва : Языки русской культуры, 1996. – С. 79.
3. Маслова, А. Ю. Введение в прагмалингвистику. – Москва : Флинта, 2008. – С. 131.
4. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; [ред. : Л. И. Балахонова]. – Москва : Наука, 2004. – С. 1256.
5. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – Санкт-Петербург : Норинт, 2008. – С. 1324.
6. Шеловских, Т. И. Речевой акт совета: функционально-прагматический анализ (на материале французского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т. И. Шеловских ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 1995. – С. 95-120; 163-165.
7. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс. Теория метафоры. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 412.

IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.161.1'243:028.1:82:378.147

Гадзова А. Ю.

Российский государственный университет им. А. И. Герцена

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена изучению особенностей использования художественного текста в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Анализируются функции художественного текста, его преимущества в сравнении с другими типами текстов, а также различные методы и приемы работы с литературными произведениями на уроках РКИ. Рассматриваются лингводидактические преимущества использования художественных текстов.

Ключевые слова: текст; художественный текст; речевая деятельность; РКИ; русский как иностранный; работа с текстом.

A. Yu. Gadzova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Literary texts in teaching Russian to foreign students

The article is dedicated to the study of the features of using literary texts in teaching Russian as a foreign language. The functions of literary texts, advantages compared to other types of texts, various methods of working with literary texts are analyzed. Linguo-didactic advantages of using literary texts are also considered.

Keywords: text; literary text; RFL; Russian as a foreign language; text work.

Преподавание русского языка как иностранного предполагает использование различных методов и материалов. Студентам, изучающим иностранный язык, важно научиться не только точно и четко выражать свои мысли, но и использовать различные художественные средства, которыми богат русский язык. Художественный текст может способствовать решению этой задачи.

Использование художественных произведений – один из лучших способов пополнения лексического запаса, развития коммуникативных навыков, формирования социокультурной компетенции и эстетического вкуса иностранных учащихся. Художественные произведения служат не только источником языковой информации, но и позволяют погрузиться в мир русской культуры, стимулируя когнитивные способности и творческое мышление учащихся.

Текст является основной единицей общения и основной единицей обучения. Он проявляется во всех сферах культурной жизни человека: в музыке, литературе, изобразительном искусстве и т. д. В данной статье мы принимаем первое – и широко распространенное в лингвистике – определение понятия *текст*, которое дал И. Р. Гальперин: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (СФЕ), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 18].

Художественный текст можно определить как коммуникативно-направленное вербальное произведение, обладающее эстетической ценностью, выявленной в процессе его восприятия [6, с. 3]. Отличие художественного текста от нехудожественного заключается в том, что первый обладает эстетической функцией [3]. Именно этот факт позволяет говорить о нем как о культурологической данности.

По сравнению с нехудожественными текстами, направленными в основном только на «сухую» передачу информации, художественные тексты содержат большое количество образных выражений, метафор, фразеологизмов, которые позволяют учащимся не только учить новые слова, но и видеть их использование в контексте. Анализ литературных

произведений учит студентов использованию стилистических средств, выражению своих мыслей и чувств. Художественные тексты пробуждают эмоции, делая процесс обучения более «живым». Они стимулируют воображение и учат мыслить нестандартно.

В процессе обучения РКИ художественный текст выполняет ряд важных функций. Во-первых, он помогает развивать навыки чтения и понимания текста на русском языке. Во-вторых, работа с произведениями художественной литературы улучшает память, способствует развитию творческого мышления и воображения. В этом заключается развивающая функция работы с литературным текстом. Кроме того, посредством чтения художественных произведений учащиеся знакомятся с реалиями русской жизни, историей, традициями и культурой. В литературных произведениях затрагиваются темы, имеющие важное значение для людей различных культур, что помогает учащимся в понимании общечеловеческих ценностей. В этом выражается воспитательная функция художественного текста. Нельзя забывать и о коммуникативной функции. «Текст даёт возможность организовать работу по развитию навыков во всех видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании и письме» [5, с. 59].

В настоящее время существует большое количество методов и приемов работы с художественным текстом, поэтому выбор конкретного метода или приема должен быть осуществлен с учетом цели урока, уровня подготовки и культурных интересов учащихся. Наиболее распространенным методом является чтение и обсуждение. В методике выделяют разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое, выборочное и др.), которые можно использовать на уроках. Еще одним методом работы с текстом на уроках РКИ является анализ. Данный метод заключается в определении темы и идеи прочитанного, а также в изучении структуры и сюжета произведения. В качестве еще одного метода работы с текстом может выступать пересказ. Могут

быть использованы различные формы пересказа: устный, письменный, пересказ от лица конкретного персонажа, драматизация и так далее. Следующий прием работы с текстом – это обсуждение. Этот прием помогает студентам лучше понять смысл прочитанного. Путем обсуждения студенты могут рассмотреть различные точки зрения на тему произведения, характер героев, мотивы автора. Это способствует развитию критического мышления и способности четко формулировать и выразить свои мысли.

Работу с художественным текстом на уроках РКИ можно разделить на три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Для более глубокого и осмысленного понимания текста перед началом работы учащихся нужно подготовить к чтению и восприятию, активизировать фоновые знания. Для этого выполняется предтекстовая работа, которая может заключаться в анализе названия текста, выражении своего мнения о теме и идее произведения, формировании собственных представлений о героях и сюжете произведения, прогнозировании событий на основе названия и описания произведения. Важная задача преподавателя на этом этапе – объяснение незнакомой лексики, которая встречается в тексте.

Притекстовый – это основной этап работы с текстом, направленный на обеспечение понимания идеи и структуры текста. Ключевым методом работы на данном этапе является чтение. Однако при работе с художественным текстом важно не только прочитать его, но и понять его смысл. Для этого может быть использован такой метод работы, как анализ, который заключается в выделении основных моментов произведения, в обсуждении идеи, темы, сюжета текста, стиля автора. Учащиеся могут анализировать персонажи, их действия и мотивы и высказывать свою точку зрения.

Послетекстовый этап – заключительный и очень важный этап, направленный на закрепление полученных знаний, формулирование собственного мнения о тексте и развитие творческих способностей. На этом этапе могут быть исполь-

зованы такие методы, как обсуждение и интерпретация прочитанного, пересказ, драматизация. Для закрепления знаний студентам могут быть даны различные творческие задания, например написать эссе, рецензию, письмо по мотивам прочитанного или продолжение произведения. Кроме того, на данном этапе важно закрепить лексику и грамматические конструкции, представленные на предтекстовом этапе. Для этого используются различные письменные и устные упражнения, драматизация прочитанного текста, составление диалогов с использованием новой лексики.

В качестве еще одного метода работы с художественным текстом может быть использован просмотр видеофрагментов из произведений или прослушивание аудиозаписей. Использование аудио – и видеоматериалов «мотивирует иностранных студентов, облекает знания в более интересную для новых поколений форму, позволяет работать с лексикой, грамматикой, тренировать навыки аудирования, чтения и говорения» [7, с. 264]. Данный прием может быть использован как на предтекстовом, так и на послетекстовом этапе. Использование мультимедийных технологий позволит сделать произведение более наглядным, понятным и интересным. Одним из способов работы с видеоматериалом может быть просмотр фильма, снятого на основе прочитанного произведения. Это даст студентам возможность увидеть героев произведения "вживую" и лучше понять сюжет. После просмотра фильма у студентов будет возможность сравнить его с прочитанным художественным произведением.

Художественный текст является ценным инструментом в руках преподавателя РКИ, позволяет решать множество задач и играет важную роль в формировании языковой компетенции студентов. Использование художественных текстов на уроках РКИ делает процесс обучения более эффективным, интересным и мотивирующим.

Литература

1. Антипова, Е. С. Потенциал художественного текста в укреплении диалога культур: стратегии обучения китайских студентов-филологов / Е. С. Антипина // Российско-китайские исследования. – 2018. – Т. 2, № 3-4 (3). – С. 169-175.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : КомКнига, 2007. – 144 с.
3. Гореликова, М. И. Лингвистический анализ художественного текста / М. И. Гореликова, Д. М. Магомедова. – Москва : Русский язык, 1983. – 126 с.
4. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 264 с.
5. Миксюк, Р. В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного / Р. В. Миксюк // Высшее техническое образование. – 2019. – Т. 3, № 1. – С. 59-62.
6. Пищальникова, В. А. Проблемы лингвоэстетического анализа художественного текста / В. А. Пищальникова. – Барнаул : АГУ, 1984. – 59 с.
7. Реутова, М. А. Метод кинопедагогики в обучении инофонов русскому языку / М. А. Реутова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. – 2022. – С. 260-264.

УДК 82-1:81'367.623(=161.1)Okudzhava

Дмитриева Е. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
Высшая школа печати и медиатехнологий

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО *КРАСНЫЙ* В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ Б. ОКУДЖАВЫ

В статье рассматривается многоплановость семантики прилагательного *красный* в поэтических текстах Б. Окуджавы. Внимание уделяется системе цветových образов, цветовой символике, эстетическим коннотациям слова *красный* в творчестве автора.

Ключевые слова: Б. Окуджава; цветообозначение; красный; символ; ассоциативный ряд; эпитет; поэтический текст.

E. Dmitrieva

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media Technologies

Semantic-stylistic transformation of the adjective *red* in B. Okudzhava's poetic texts

The article examines the diversity of semantics of the adjective red in the poetic texts of B. Okudzhava. Attention is paid to the system of color images, color symbolism, and aesthetic connotations of the word red in the author's work. *Keywords:* B. Okudzhava; color designation; red; symbol; associative series; epithet; poetic text.

Цветопись – значимый элемент идиостиля Б. Окуджавы. Изучение цвета в его творчестве предполагает анализ семантики цветových образов, исследование того, как традиционное значение цвета трансформируется в творчестве поэта. В текстах Б. Окуджавы большую смысловую нагрузку несут цветových прилагательные (белый, черный, синий – голубой, красный), что не раз отмечалось в работах лингвистов [1].

Одним из цветов, реализующих свой богатый образный потенциал, является красный, который традиционно у разных народов ассоциируется с кровью – символом жизненной силы, ее источником. В стихотворении «Два великих слова» *кровь* объединяется с *любовь*, эти понятия становятся доминантными.

Не пугайся слова «кровь» –
кровь, она всегда прекрасна,
кровь ярка, *красна* и страстна,
кровь рифмуется с «любовь»...

Эмоциональный накал создается не только за счет объединения слов *кровь* – *любовь*, их ассоциативного ореола, но и благодаря реализации экспрессивного потенциала кратких форм прилагательных, а также «наложения» их привычной семантической сочетаемости (обычно прекрасная, страстная любовь, а кровь красная и яркая).

Эпитет *красный* также связан с лексико-семантической группой *война*. В стихах, посвященных этой теме, красный

цвет частотен: «Взлетает *красная* ракета, бьет пулемет неумолим» («Здесь птицы не поют...»); «Серая кобыла с карими глазами с челкой вороною. *Красная* попона. Крылья за спиною, как перед войною» (Батальное полотно). Поэтому и в анализируемом нами стихотворении красная кровь – знак смерти на поле боя (упал в бою, остался с вражьей пулей на один).

И когда упал в бою,
эти два великих слова,
словно *красный* лебедь, снова
прокричали песнь твою [2, с. 88].

Интересно здесь авторское метафорическое сравнение (словно *красный* лебедь), образ этой птицы обычно не связывается с красным цветом.

Мир качнулся. Но опять
в стуже, *пламени* и бездне
эти две великих песни
так слились, что не разнять (с. 89).

Использование слова *пламя* вновь объединяет любовь и кровь (пламя, любви, огонь в крови, но контекст выявляет и ассоциацию пламя войны)

В конце стихотворения философский пафос, высокая тональность текста снижается неожиданной рифмой *кровь* — *морковь* (овощ красного цвета). В этом находит проявление такая особенность идиостиля Б. Окуджавы, как ирония и самоирония, сочетание, иногда парадоксальное, элементов книжного стиля и речевой разговорности.

И не верь ты докторам,
что для улучшения крови
килограмм сырой моркови
нужно кушать по уграм (с. 89).

Красный цвет связан в текстах Б. Окуджавы также с розой, которая становится эстетически значимым образом в стихотворении «Я пишу исторический роман», ассоциируясь с творческим процессом, с рождением художественного про-

изведения, отражающего жизнь души автора (...*И из собственной судьбы я выдергивал по нитке*). В этом тексте ярко проявляется одна из особенностей поэзии Окуджавы: описание прекрасного на фоне бытового, подчеркнуто прозаического (склянка из-под импортного пива).

В склянке темного стекла
Из-под импортного пива
Роза *красная* цвела
Гордо и неторопливо. (с. 206).

Красная роза – символ страсти, любви, чувства, которое расцветает подобно цветку, но может и увянуть, дарит счастье, а подчас ранит, приносит боль. Двойственная природа символа уже отмечалась в работах исследователей: «Символ – образ, тяготеющий к многозначности, но сохраняющий в то же время свое прямое значение» [3].

Все влюбленные склонны к побегу <...>
С *красной* розою в слабых руках (с. 272).

Богатство символического ряда прилагательного *красный* обусловлено семантической насыщенностью поэтического слова, изначальной направленностью на создание образа, с чем связана актуализация различных сем в структуре его значения. В стихотворении «Тиль Уленшпигель» Окуджавой используется сочетание *красный петух*, реализующее в тексте свой культурно-исторический потенциал. Например, в цикле Э. Багрицкого о Тиле Уленшпигеле есть строки: «Петух — неисправимый горлопан, / Орущий в дни восстаний и сражений» [4].

Красный петух. Октябрь золотой.
Тополь серебряный.
Разве есть что на свете их перьев,
И листьев, и пуха целебнее? (с. 151).

В стихотворении Б. Окуджавы эпитет *красный* выявляет многоплановость семантики, связанной с цветовой символикой (огонь, пожар, борьба, кровь, рана). С этим ассоциативным рядом связана и частотность существительного *рана* в

данном тексте, повтор строк «...к ранам (вот именно), к свежим (естественно) их приложить... / Если свежие раны, конечно, вы успели уже заслужить» (с. 151), и метафора «раны дымятся во мне». Можно также отметить, что с конца XVIII века выявляется, по словам М. Пастуро, «политическая символика красного»: так «красный флаг, “обагрённый кровью мучеников”, <...> превращается в знамя угнетённого народа, поднявшегося против тирании» [5].

Красный становится одним из ключевых цветообозначений в произведениях грузинской тематики. «Одна из важных особенностей грузинского мира, каким он изображен у Окуджавы, – удивительная его гармоничность. Ведь это мир фольклорный, а в фольклоре всюду разлита гармония. Соблюдение раз и навсегда установленного порядка, вера в его благотворность» [6].

В стихотворении «Осень в Кахетии» в индивидуально-авторском эпитете *красный ястреб* выявляется семантическая амплитуда красного цвета: красота, величие, радость, энергия жизни (ср. народно-поэтическое красна девица, весна красна, красно солнышко), но и кровь, агрессия, что подчеркивается последней строкой («час, когда печальный ястреб вылетает на разбой»).

Вдруг возник осенний ветер, и на землю он упал.

Красный ястреб в листьях *красных*, словно в краске, утопал (с. 62).

В Грузии во время двухнедельной поездки написан триптих «Фрески», где в части «Гончар» красный цвет становится значимым. Помимо прямого значения прилагательного *красный* выявляются и дополнительные, контекстуальные коннотации (цвет жизни, плодородия, творчества), что актуализировано эмоционально-оценочным прилагательным *прекрасный*.

Красной глины беру прекрасный ломать
и давить начинаю его и ломать.

Плоть его мять и месить, и молоть... (с. 103).

Многокрасочность характерна для пейзажных зарисовок Окуджавы. В стихотворении «Осень в Царском селе» основную смысловую нагрузку несут существительные и прилагательные, которые, обрастая дополнительной семантикой, создают широкое ассоциативное поле.

Какая царская нынче осень в Царском Селе!

Какие *красные* листья нынче тянутся к *черной* земле,
какое *синее* небо и *золотая* трава,
какие высокопарные хочется крикнуть слова.

<...>

Какое *белое* небо и *голубая* трава,

Какие высокопарные хочется крикнуть слова! (с. 108).

Зрительно-цветовой образ создается не только за счет противопоставления *красные* листья — *черная* земля, но и благодаря выявлению эстетических коннотаций прилагательных *синий*, *белый*, *голубой* (цвета Небесного света, Небесной любви, радости, надежды).

«Любой цвет не существует сам по себе. Он обретает смысл, «функционирует» в полную силу во всех аспектах — социальном, художественном, символическом — лишь в соединении либо в противопоставлении с одним или несколькими другими цветами» [7].

В стихотворении «Как научиться рисовать» реализуется символическая функция цветковых прилагательных, создается цветовая картина мира поэта.

...белую краску возьми, потому что

это начало, потом

желтую краску возьми, потому что
все созревает, <...>

черную краску возьми, потому что
есть у начала конец <...>

красную краску возьми, чтобы пламя
затрепетало, потом

краски зеленой возьми, чтобы веток

в красный подбросить огонь (с. 138).

Важную экспрессивно-образную функцию выполняет здесь и прилагательное *красный*, завершая «цветовой ряд», оно выводит на обобщение, на мысль о включенности человека в поток Бытия: «Перемешай эти краски, как страсти, / в сердце своем, а потом/ перемешай эти краски и сердце/ с небом, с землей, а потом...». Эмоциональность и художественная экспрессивность текста создается за счет сравнения, повтора, метафоры, а также за счет традиционного ассоциативного ряда: красный – пламя – огонь – сердце – сгорать («Главное – это сгорать и, сгорая, не сокрушаться о том»).

Художественный мир Окуджавы живой, звучащий и красочный, поэтому важную роль в его текстах играют цветные эпитеты. Поэт, романтик и философ, рисует мир реальный, насыщенный бытовыми деталями, но вместе с тем мир прекрасный и возвышенный. Прилагательные, обозначающие цвет, в поэтических текстах приобретают семантическую насыщенность, выявляют свой образный потенциал, формируя ассоциативные ряды, отражающие как видение мира автором, так и индивидуальное восприятие читателя, творчески воссоздающего поэтические образы Б. Окуджавы.

Литература

1. Сакович, С. П. Цветопись в поэзии Б. Окуджавы // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. : в 2 частях. Ч. 2. – Минск, 2015. – Вып. 9. – С. 107-112; Нечепуренко, М. Ю. Белый цвет в поэзии Б. Окуджавы / М. Ю. Нечепуренко, А. И. Прокопенко // Современная филология : мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014). – Уфа, 2014. – С. 11-14; Дмитриева, Е. Е. Цветовые прилагательные в поэтических текстах Б. Окуджавы // Печать и слово Санкт-Петербурга : сб. трудов. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 125-131.
2. Окуджавы, Б. Часовые любви. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 88. – Далее ссылки на это издание даются в тексте в круглых скобках с указанием номера страницы.
3. Емельянова, О. Н. Символ // Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты : энциклопедический словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – Москва, 2005. – С. 287.
4. Багрицкий, Э. Встреча // Багрицкий, Э. Стихотворения. – Ленинград, 1940. – С. 186.
5. Пастуро, М. История цвета: красный. – Москва, 2022. – С. 109.
6. Быков, Д. Булат Окуджавы. – Москва, 2020. – С. 434.
7. Пастуро, М. История цвета: красный. – Москва, 2022. – С. 8.

УДК 811.161.1:821.1 61.1:81'42Ostrovskij

Петрова С. А.

Северо-Западный институт управления (филиал РАНХиГС при Президенте РФ)

ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПЬЕСЕ «ГРОЗА» А.Н. ОСТРОВСКОГО

На примере образа героя Кулигина из пьесы А. Н. Островского «Гроза» в статье рассматривается поэтика произведения с необычной точки зрения в ракурсе творческого диалога драматурга с предшествующими авторами, а также в рамках взаимодействия разных видов искусств.

Ключевые слова: «Гроза»; А.Н. Островский; интермедийность; песня; жанр; драматургия.

Petrova S. A.

The Presidential Academy, RANEPА St. Petersburg

Intermedial and intertextual elements in the play "The Thunderstorm" by A. N. Ostrovsky

Using the example of the image of the hero Kuligin from the play by A. N. Ostrovsky "Thunderstorm", the article examines the poetics of the work from an unusual point of view in the perspective of the playwright's creative dialogue with previous authors, as well as within the framework of the interaction of different types of arts.

Keywords: "Thunderstorm"; A. N. Ostrovsky; intermediality; song; genre; drama.

Пьеса «Гроза» занимает одно из значимых мест в творчестве А. Н. Островского и в русской литературе в целом. Важным является то, что в данном произведении отчетливо представлены изменения в структуре драматургии, в результате которых и сформировался именно национальный русский театр.

А. Н. Островский выступает в данном тексте как драматург-новатор, но сохраняет в то же время связи с предшественниками. В частности, образ Кулигина создается при использовании нескольких художественных и исторических отсылок, представленных в его речи цитатами или упоминаниями имён, представляющих определённые культурно-исторические символы предыдущих эпох. Прежде всего в

речи героя упоминается Михаил Васильевич Ломоносов и его произведения, а с ним, по сути, ассоциируется и образ самого персонажа Кулигина, называющего себя механиком-самоучкой: «Кулигин. Механик, самоучка-механик». (д. 1, яв. 1) [1, с. 202].

С именем М. В. Ломоносова также в культурной памяти представлены ассоциации о человеке, который сам выучился самостоятельно научным знаниям, проявив упорство и силу воли. Это и характеризует подобным образом персонажа пьесы – Кулигина, а с другой стороны, показывает некую слабость этого героя, который никак не может выступить так, как М. В. Ломоносов:

«Кулигин. По-старинному, сударь. Поначитался-таки Ломоносова, Державина... Мудрец был Ломоносов, испытатель природы... А ведь тоже из нашего, из простого звания». (д. 1., яв. 3) [1, с. 207].

Речь Кулигина показывает сдвиги в поэтике формирования реплик героев драмы, что становится художественным открытием А. Н. Островского, влияет на дальнейшее развитие народного характера российского театра.

Ещё один значимый деятель представлен в речи героя – Гавриил Романович Державин. В контексте пьесы это имя упоминается и вместе с М. В. Ломоносовым, и также в связи с мыслями героя о необходимости как-то исправлять нравы властей города хотя бы с помощью стихов. В данном случае важно то, что и в творчестве Г. Р. Державина представлены подобные интенции не только в творческой биографии, но и в общественной деятельности. Г. Р. Державин был назначен олонекским губернатором, но за свою честность и прямолинейность оказался смещён: «Однако преданность Державина своему делу вышла за рамки служебной субординации: он провел ревизию в местных учреждениях – присутственных местах, находившихся в подчинении не у него, а у вышестоящего начальника Т. И. Тутолмина – наместника Олонекской и Архангельской губерний. Ревизия, формального права на

которую губернатор не имел, выявила многочисленные нарушения; Державин также обвинил наместника в самоуправстве» [2, с. 93–94].

В данном случае и Кулигин говорит о такой реакции, которую могут вызвать его слова о том, что его могут наказать за правду:

«Кулигин: (...) Я было хотел все это стихами изобразить...»

Борис. Вы бы и написали. Это было бы интересно.

Кулигин. Как можно, сударь! Съедят, живого проглотят. Мне уж и так, сударь, за мою болтовню достается; да не могу, люблю разговор рассыпать!» (д. 1., яв. 3) [1, с. 207].

С помощью такой аллюзии не только на творчество поэта Г. Р. Державина, но и на его работу в качестве общественного деятеля А. Н. Островский показывает трагизм существования города Калинова, намекая в целом на всю Россию.

Наконец значимым является и то, что первое действие пьесы и последнее начинаются одинаково – с момента пения этого персонажа – Кулигина:

«Кулигин (поет). "Среди долины ровныя, на гладкой высоте..."» (д. 1., яв. 1) [1, с. 202].

В данном случае представлены и интермедийные отсылки к известным в народе песням. Первая – на слова А. В. Мезякова, а музыка его коллеги по Московскому университету Д. Н. Кашина. Стихотворение стало популярным в народном восприятии, что даже публиковалось как фольклорная композиция без авторства. Произведение считается написанным в знак неразделённой любви автора к молодой девушке и символизирует одиночество героя и тоску.

Для последнего пятого действия в драме автор говорит о декорациях, что они те же, что и в первом действии – создаётся кольцевая композиция, показывающая и определённый

ную безысходность ситуации города Калинова, а также используется песня, как в начале первого действия, хотя и другая:

«Кулигин (поет).

Ночную темнотою покрылись небеса.

Все люди для покою закрыли уж глаза... и пр.» (д. 5, яв. 1) [1, с. 248].

Это перевод из Анакреонта, сделанный М. В. Ломоносовым. Песня также прочно вошла в круг исполняемых народом популярных композиций. В. В. Тихомир считает, что данное произведение показывает трагизм происходящего в драме А. Н. Островского «Гроза»: «В пятом, заключительном действии «Грозы», как и полагается в драме, интрига развивается по ниспадающей и в то же время приближается развязка – катастрофа не только семейного или личного плана, но и бытийного. Начинается действие песней Кулигина «Ночную темнотою покрылись небеса.» на слова М. В. Ломоносова. Вспомним финал этого стихотворения: Купидон стреляет в грудь героя со словами: «Мой лук ещё годится, И цел и с тетивой; Ты будешь век крушиться Отнынь, хозяин мой» [3, с. 272]. Это стихи о силе и драматизме любви. С первых сцен этого действия мы оказываемся в атмосфере общего неблагополучия» [4, с. 153].

Таким образом, драматург создаёт сложный образ героя Кулигина, используя интертекстуальные отсылки к русской культуре и национальные интермедийные элементы. А. Н. Островский подчёркивает специфику именно русского характера и исторических обстоятельств русской земли.

Литература

1. Островский, А. Н. Гроза // Островский А. Н. Полное собрание сочинений : в 16 томах / А. Н. Островский. – Москва : Гослитиздат, 1949-1953 (1950). – Т. 2 : Пьесы 1856-1861 гг. – С. 201-257.
2. Ранчин, А. М. Гаврила Державин – поэт и государственный служащий // Государственная служба. – 2014. – № 1. – С.93-98.
3. Ломоносов, М. В. Избранные произведения. – Москва : Советский писатель, 1965. – 579 с.

4. Тихомир, В. В. Структура драматического произведения (опыт прочтения драмы А. Н. Островского «Гроза») // Вестник Костромского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 149-153.

УДК 81'42:821.161.1:82-1Nabokov

Пинежанинова Н. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В. НАБОКОВА «МОЛЧИ, НЕ ВСПЕНИВАЙ ДУШИ...»

В статье рассматривается один из поэтических текстов В. Набокова в соотнесении со сложившейся в русской поэзии традиционной темой молчания. Рассматриваются конструктивно-семантические элементы заимствований, интерпретации мотивов в текстах-предшественниках и авторские способы индивидуальной концептуализации содержания поэтического текста.

Ключевые слова: поэтический текст; претекст; тема; мотивы; рифмы; литературная эволюция.

N. P. Pinezhaninova

St.-Petersburg State University

Intertextual connections of V. Nabokov's poetic text "Molchi, ne vspenivaj dushi..."

The article considers one of V. Nabokov's poetic texts in relation to the traditional theme of silence in Russian poetry. Constructive-semantic elements of borrowings, interpretations of motifs in the texts-pre-texts and author's ways of individual conceptualization of the content of the poetic text are considered.
Keywords: poetic text; pre-text; theme; motifs; rhymes; literary evolution.

В литературном процессе преемственность поэтической темы создает особый автономный контекст. Каждый из авторов, вступающий в диалогические отношения с предшественниками, находит способы высказать собственную поэтическую концепцию, сохраняя при этом общие черты традиции, сформированной контекстом. Такой контекст создается набором метатропов и метроритмической инерцией, которые хранятся в памяти поэта и присутствуют в его сознании

при порождении композиционной, собственно словесной и метро-ритмической структур текста. Развитие идиостиля происходит не в замкнутой системе, а в системе исторически развивающегося поэтического языка, где происходит диалог поэтических мышлений, который фиксируется в конкретных текстовых реминисценциях.

Тексты такого типа могут иметь интертекстуальные связи с одним или несколькими претекстами. Тексты, созданные перекомбинированием предшествующего поэтического опыта в соответствии с собственными текстопорождающими моделями, демонстрируют отбор поэтического материала, примерку и адаптацию чужого в своем, что характерно для многих начинающих поэтов, поэтому выявление в интертекстуальном сравнении предпочтительных приемов и способов помогает понять не только степень новаторства и оригинальности, но и индивидуальные черты поэтического стиля. Рассмотрим способы интертекстуального взаимодействия поэтического текста В. Набокова «Молчи, не вспенивай души...» в соотнесении со сложившейся в русской поэтической традиции темой молчания, выраженной в стихотворениях Ф. Тютчева «Silentium!» (1830 г.) и О. Мандельштама «Silentium» (1910 г.).

Стихотворение В. Набокова «Молчи, не вспенивай души...» было написано в эмиграции и опубликовано 27 августа 1922 года в берлинской газете «Руль», продолжавшей лучшие русские литературные традиции. Издание этой газеты было начато при поддержке и участии отца В. Набокова, убитого террористом 28 марта 1922 года в зале Берлинской филармонии. Возможно, этот биографический факт повлиял на выделение в поэтическом тексте В. Набокова в качестве основного мотив печали.

В. Набоков выбирает первую из двух ценностей, которые, по Тютчеву, необходимо таить, – и чувства, и мечты – конкретизируя абстрактное понятие *чувства*: печаль, страдания, скорбь. Тем самым Набоков изменяет заявленную Тют-

чевым мотивировку, обосновывая сокращение компонентов и связь замещающего с замещаемым. Таким образом, начало стихотворения задает основной мотив – мотив *печали-страдания*: «Молчи, не вспенивай души, / не расточай свои печали, - / чтоб слёзы душу расцветали...», «слезу - бесценный самоцвет - / тай...», «В порыве скорби непокорной...», «...дар *страданья*...», «*рыданья / неизречимые*...», «...целомудрие *печали*...».

Другой индивидуальный мотив – *страданье-дар*: «Дар лучезарный, дар *страданья*» в отличие от текста Тютчева, где молчание – это *мир* души («Есть целый мир в душе твоей...»). Этот основной мотив усилен другими конкретизирующими мотивами. Автор указывает на живительность страдания для души: «...чтоб слезы душу *расцветали*...», «дар *страданья*, - / *живую* радугу...», «...тайный *свет*».

Набоков подчеркивает чистоту, святость дара: «*Блаженно-бережно* тай / дар *лучезарный*...», «Вот *целомудрие* печали, / *глубин священных чистота*». Дар имеет свою ценность: «...не расточай свои печали...», «Слезу - *бесценный* самоцвет - / тай в *сокровищнице* черной...». Мотив печали начинает и заканчивает стихотворение. Молчание для Набокова – это желание скрыть, замкнуть в себе печаль и страдание, которые представляют огромную ценность, священный дар для человеческой души.

В этом стихотворении В. Набоков пересоздает претекстовые мотивы, ассимилируя их к своей актуальной жизненной ситуации, что сужает мотивный диапазон, но интенсифицирует основной мотив и отчетливо проявляет единство темы и ее преемственность:

Пускай в *душевной глубине*
встают и заходят оне
безмолвно, как *звезды в ночи*...
Их оглушит наружный шум...
Дневные разгонят лучи

(Тютчев)

Слезу - бесценный самоцвет -
тай в *сокровищнице черной*...
в порыве скорби непокорной
ты погасил бы тайный свет

(Набоков)

Да обретут мои уста Первоначальную немоту, Как кристаллическую ноту, Что от рождения чиста. (Мандельштам)	Чтоб в этот час твои уста, как бездыханные молчали... Вот – целомудрие печали, Глубин священных чистота. (Набоков)
---	--

Отметим также лексико-стилистические параллели:

- | | |
|--|--|
| 3) <i>ненарушаемая</i> связь (М.) | в <i>ненарушаемой</i> тиши (Н.); |
| 4) всего <i>живого</i> (М.) | <i>живая</i> радуга (Н.); |
| 5) мысль <i>изреченная</i> ... (Т.) | рыдания, <i>неизречимые</i> твои (Н.); |
| 6) в душевной <i>глубине</i> (Т.) | <i>глубин</i> священных (Н.); |
| 7) <i>Молчи</i> , скрывайся и таи (Т.),
<u>Останься пеной</u> , Афродита (М.) | <i>Молчи</i> , не вспенивай души (Н.) |

Возможно, последняя параллель указывает на свёртку в первой фразе стихотворения Набокова общего метафорического смысла стихотворения Мандельштама в качестве интерпретационного варианта. В тексте Набокова метафора «не вспенивай души» не имеет поддержки в смежных образах – нет ни образа моря, ни воды, лишь «сокровищница черная» и абстрактная метафора «глубин священных чистота». Возникновение в ключевой позиции текста – в начальной строке – обособленной метафоры может быть объяснено связью ее не с собственным текстом, а с другим текстом, точнее, с центральным образом стихотворения Мандельштама. В этом случае оказывается мотивированным отрицательный императив (отталкивание от предыдущего текста) и введение в собственную метафору *не вспенивай души* разностилевых элементов *не вспенивай* (разговорный стиль) и *души* (поэтическое). Если принять во внимание представленные аргументы, то можно сказать о новом значении этой метафоры. Она становится полисемантической, замещение одним элементом целого текста делает этот элемент информативно насыщенным.

Синтаксическое своеобразие стихотворения В. Набокова состоит в последовательном использовании логического синтаксиса: все фразы, а также третья и четвертая строфы

связаны целевыми отношениями - *молчи, таи, чтоб...* Последние две строки являются логическим выводом, маркером которого является субъективно-модальная частица *вот*: «*Вот* целомудрие печали...».

Подводя итоги анализа интертекстуальных парадигм, подчеркнем главное – стихотворение Ф. Тютчева «*Silentium!*» послужило стимулом для создания нового текста на эту тему. Вместе с тем, сопоставительный анализ достаточно убедительно показывает, что и стихотворение Мандельштама было известно Набокову, поскольку наблюдается преемственность формы (строф и строфической композиции), некоторые мотивные и лексико-стилистические параллели, а также включение интерпретации метонимии *море-пена-душа* в императив отрицания (*Молчи, не вспенивай души*). Однако способ развертывания темы, частичный параллелизм первых строк, архаизованная лексика, логический синтаксис обнаруживают более заметную связь стиля произведения Набокова со стилем стихотворения Тютчева.

Таким образом, интертекстуальные связи при наличии двух предшествующих текстов приобретают разные трансформационные направления, более явным из которых является в рассматриваемом случае лексико-тематическое. В этом случае можно сказать, что текст Набокова по отношению к предшествующим текстам Мандельштама и Тютчева демонстрирует реконструктивную интертекстуальность, т. е. творческую реакцию на чужой литературный материал, когда мотивный диапазон пересоздается в соответствии с творческими исканиями начинающего поэта при выражении индивидуальной жизненной коллизии.

Литература

1. Набоков, В. Молчи, не вспенивай души... // Стихотворения и поэмы. – Москва : Современник, 1991. – С. 197.

УДК 821.161.1"1820/1830"Griboedov

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

«ГОРЕ ОТ УМА» И РУССКАЯ ПРОЗА 1820–1830-х ГОДОВ XIX ВЕКА

В статье анализируются связи между комедией А. С. Грибоедова и русской прозой последующего десятилетия. Рассматриваются взаимодействия между прозой и драмой, влияние грибоедовской традиции на авторов светских, романтических и нравоописательных повестей.

Ключевые слова: грибоедовская традиция; светская повесть; романтизм; реализм.

N. Y. Romanova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

“Woe from wit” and russian prose of the 1820–1830s of the 19th century

The article analyzes the connections between the comedy of A. S. Griboedov and Russian prose of the subsequent decade. The interactions between prose and drama, the influence of the Griboedov tradition on the authors of secular, romantic and morally descriptive stories are considered.

Keywords: Griboedov tradition; romantic story; use of tradition; romanticism; realism.

Нам представляется интересным сравнить аналитически комедию «Горе от ума» А. С. Грибоедова с произведениями, которые, развивая те же темы, иногда прямо ориентируясь на «Горе от ума», считаясь написанными в традициях Грибоедова, при этом все же не стали заметным явлением в литературе. Это поможет уточнить вопрос о том, что именно можно считать грибоедовской традицией и можно ли считать писателей, использующих мотивы комедии в своих произведениях, продолжателями традиций Грибоедова. Произведения, которые мы рассматриваем, в большинстве своем не принадлежат к реалистической литературе, тогда как «Горе от ума» по праву считается первым из шедевров русского ре-

ализма XIX века. История русской литературы показывает, что влияние «Горя от ума» за пределами драматургии было гораздо более широким и значительным, чем в ее пределах. Вот почему вопрос о соотношении «Горя от ума» с русской прозой эпохи романтизма представляется очень важным.

Связи между комедией Грибоедова и русской прозой последующего десятилетия оказались довольно разветвленными и разнообразными. Это закономерно, потому что в русской прозе 1820-х гг., прежде всего в некоторых ранних повестях В. Ф. Одоевского [1], намечались темы, конфликтные ситуации и даже характеры очень близки к тем, которые создаст, наполнив их более сложным и богатым содержанием, автор «Горя от ума». Отметить это обстоятельство очень важно, потому что комедия Грибоедова чаще всего рассматривается на фоне предшествующей и современной ей драматургии. Опыт прозы В. Ф. Одоевского и возможность его влияния на Грибоедова, важность переключек и совпадений в тех случаях, когда прямого влияния могло и не быть, почти не учитываются. А между тем переключки налицо, и какое-то воздействие прозы Одоевского на Грибоедова можно допустить тоже, поскольку автор «Горя от ума» уже в начале 1820-х гг. живо интересовался творчеством своего младшего современника. Впрочем, интересна не только возможность таких связей между двумя творческими индивидуальностями, но и общая закономерность соприкосновения, даже взаимодействия между прозой и драмой. Эта закономерность во многом объясняет последующее воздействие «Горя от ума» на русскую прозу. Получается, что в первой половине 1820-х гг. поиски нового в прозе и драме как бы пересеклись. Не случайно потом именно в жанре светской повести, выросшем на ранних прозаических опытах В. Ф. Одоевского и А. А. Бестужева, усвоение и развитие художественного опыта Грибоедова оказалось наиболее широким и плодотворным, особенно у В. Ф. Одоевского [2].

Проза 1830-х гг. усваивает и использует художественное наследие Грибоедова открыто, часто цитатно, как готовые и почти канонические форму художественного осмысления определенных жизненных ситуаций, общественных типов, нравов и повседневного быта дворянского общества. Но любой вариант такого использования оказывается выборочным, в той или иной степени односторонним, извлекающим какие-то элементы осуществленного Грибоедовым художественно-го синтеза [3].

Комедия Грибоедова была построена на отрицании всех стереотипов, на постоянной игре с читателем, вовлекающей его в действие и развитие авторской мысли. Грибоедов создавал первое реалистическое произведение, отталкиваясь от всех штампов, одновременно полемизируя со всеми существующими направлениями, причудливо совмещая противоположные стихии юмора и трагедии, лирики и нравоописания. Никто из последующих авторов, опиравшихся на грибоедовскую традицию, не воспользовался этим открытием во всем его объеме. Все они используют грибоедовскую традицию в рамках одного направления, поэтому каждый из них пользуется отдельными мотивами, отдельными ситуациями, отдельными гранями характеров, не воспринимая при этом других.

Но часто такой элемент, отделившись от грибоедовского целого, подвергался какому-то преобразованию, а иногда и развитию. Например, конфликтные ситуации, воспринятые из «Горя от ума» светской повестью, нередко романтизируются, заостряются романтическими контрастами и антитезами, мотивами романтической «трагедии рока», романтической концепцией личности. В какой-то степени это было реализацией потенциала, заложенного в комедии Грибоедова, но то, что в «Горе от ума» было всего лишь оттенком, в светских повестях превращалось в главенствующий тон.

Другой вариант мог состоять в том, что приемы грибоедовской сатиры использовались для разработки фона, а гри-

боедовский конфликт между героем и обществом исчезал, вытесняемый мотивами, для Грибоедова второстепенными: место Чацкого занимал, например, герой типа Горича, конечно, усложненный в духе представлений новой эпохи.

Наконец, созданные Грибоедовым имена-маски, схемы конфликтных ситуаций, афористические формулы могли быть переосмыслены и использованы для морализаторских целей. В этих случаях тоже использовался определенный аспект грибоедовского наследия: ведь в «Горе от ума» многое связано с традициями дидактизма и сатиры XVIII в. Но, выделенный из сложного целого, элемент этот сразу же приобретал характер архаический

Сказывалось не только различие направлений или творческих методов, но и различие уровней, отделяющее второстепенных прозаиков 1830-х гг. от гениального А. С. Грибоедова. Их образы беднее и абстрактнее, так как лишены грибоедовской глубины, создаваемой противоречивостью образов и ситуаций. Сопоставляя «Горе от ума» с прозой современных Грибоедову писателей второго ряда, мы сразу видим главное различие между ними. У этих прозаиков читатель всегда получает то, чего он уже ожидает. Стремление объяснить действительность, подведя ее под определенный шаблон, создать героев, до конца ясных и читателю, и самому автору, заметно у всех авторов такого уровня.

Фактически все они используют грибоедовские приемы главным образом внешне. Не улавливая сущности новаторства Грибоедова, они пытаются «исправить его героев, лишить их странностей, противоречий и тем самым нередко лишают реальности.

В нравственно-сатирических романах Ф. В. Булгарина герой, которому автор сознательно придает сходство с Чацким, выступает с самых реакционных позиций [4].

Д. Н. Бегичев проходит мимо главного достижения Грибоедова, сочетавшего элементы различных литературных систем для создания единого противоречивого образа, и пред-

ставляет романтические стороны характера Чацкого как комические, лишая этот образ героичности. Герой его романа «Семейство Холмских» Чацкий в сущности отрицательный персонаж, способный на клевету [5].

В романтической повести Н. А. Мельгунова «Кто же он?» (1831) сложный и неоднозначный образ Софьи остается чуждым автору, который предпочитает достаточно условную романтическую героиню [6].

В повести В. А. Ушакова «Киргиз-кайсак» (1830) реминисценции из Грибоедова используются как некий стереотип современного сознания, бытовой нравоописательный колорит отделяется от трагической сатиры, а тема судьбы не столько заостряет, сколько ослабляет грибоедовский конфликт [7].

И все-таки на любом уровне обращение к опыту Грибоедова означает тяготение к реальности и типизации изображаемого, общественной проблематике, понимаемой, конечно, по-разному. Поэтому можно сказать, что «Горе от ума» в очень значительной степени способствовало приближению русской прозы к реальной действительности.

Литература

1. Романова, Н. Ю. "Горе от ума" и ранние образцы светской повести В. Ф. Одоевского // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы : мат-лы докл. и сообщ. XXII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2017. – С. 179-184.

2. Романова, Н. Ю. Светская повесть после "Горя от ума" ("Елладий" В. Ф. Одоевского) // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: мат-лы докл. и сообщ. XXIII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2018. – С. 436-440.

3. Романова, Н. Ю. Грибоедовская традиция изображения общества и русские светские повести 1830-х годов // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности : мат-лы докл. и сообщ. XXIV Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2019. – С. 259-265.

4. Романова, Н. Ю. Переосмысление и преобразование грибоедовской традиции в нравственно-сатирических романах Ф. В. Булгарина // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин : мат-лы докл. и сообщ. XXV Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2020. – С. 305-312.

5. Романова, Н. Ю. «Преосмысление грибоедовской традиции в романе Д. Н. Бегичева «Семейство Холмских» // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях : мат-лы докл. и сообщ. XXVI Междунар. науч.-метод. конф. памяти Н. Т. Свидинской. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2021. – С. 326-332.

6. Романова, Н. Ю. Использование грибоедовской традиции в повести Н. А. Мельгунова «Кто же он?» // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе : мат-лы докл. и сообщ. XXVII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2022. – С. 190-195.

7. Романова, Н. Ю. Использование грибоедовской традиции в повести В. А. Ушакова «Киргиз-кайсак» // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: мат-лы докл. и сообщ. XXVIII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2023. – С. 199-204.

УДК 811.111:378.147:[028.4:82-312.4]Child

Семенов А. А., Михальчук Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ДЖЕК РИЧЕР ЛИ ЧАЙЛДА КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДЕТЕКТИВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Данная статья посвящена краткому обзору произведений Ли Чайлда с целью представления книг данного автора для использования их студентами, изучающими английский язык, в качестве домашнего чтения.

Ключевые слова: домашнее чтение, Ли Чайлд, серия книг, современный англоязычный детектив

Semenov A. A., Mikhailchuk E. P.

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Lee Child's Jack Reacher as an opportunity to study modern English-language detective literature

This article is devoted to a brief overview of Lee Child's works in order to present these books to students studying English as home reading texts.

Keywords: home reading; Lee Child; series of books; modern English-language detective story.

Высшие достижения современной классики пополняют копилку мировой литературы, обогащая читателя с точки

зрения его стремления к лучшему, высокому, вечному. Не вся художественная литература относится к подобным высшим достижениям. Обладая иной, более конкретной направленностью, низкий жанр может также указать читателю на существование вечных вневременных координат. Одним из таких жанров является детектив, попадающий в разряд так называемого «чтива». Данный конкретный жанр также известен своими мастерами и продолжает развиваться.

За последнее время широкую известность получила серия книг английского писателя Ли Чайлда, посвященная жизни бывшего сотрудника военной полиции Джека Ричера. Вышло уже более двадцати книг, каждая из которых – история расследования Джеком Ричером очередного преступления. Казалось бы, это лишь типовая литература, не заслуживающая особого внимания. Тем не менее ряд особенностей этих произведений позволяет читателю внимательнее присмотреться к окружающей действительности. Подобный взгляд всегда ценен, так как позволяет в очередной раз обратиться к состоянию пребывания человека в бытии.

Предыстория проста – демобилизовавшийся военный полицейский Джек Ричер странствует по США, подобно рыцарю, желая понять ту страну, за которую воевал. Что важно, он действительно принимал участие в большом количестве военных конфликтов, воюя на передовой, а не в тылу. Характеристика Ричера как человека, обладающего как физической силой, так и интеллектом, позволяет рассматривать его не только как идеальный инструмент для выполнения боевой задачи, но и как пример для подражания. Подобное уникальное сочетание физических и интеллектуальных качеств позволяет ему приходиться к правильным выводам и действовать незамедлительно в острых ситуациях. Герой – цельная личность, обладающая чувством справедливости. Он постоянно вступает за обиженных и отстаивает правду. Однако герой Ли Чайлда имеет ряд весьма существенных отличий. Автор наделил его несимпатичной и даже звероподобной внешне-

стью, отпугивающей обычных людей. Данное контрастное решение служит для оттенения пограничного характера его личности. Ричер вовлечен в события, так сказать, «по касательной»: он приходит извне, участвует в разрешении проблем и идет своим путем. Герой странствует по стране, не имея постоянного адреса, родственников и других атрибутов обычного человека.

Черты характера и особенности личности Ричера не представлены в виде компактного описания, а раскрываются по крупицам на протяжении повествования во всех книгах серии. Если читатель ознакомится с первым десятком книг, то в последующих книгах он все еще встречается с новыми особенностями уже вполне известного персонажа. Заслуживает внимания язык повествования автора, это, своего рода, самокритичный отчет о текущих событиях. Обыденным языком, не лишенным легкости, сообщается о том, как главного героя арестовывают, задерживают, бьют, поджигают, пытаются и пр. Читатель сразу осознает необычный характер жизни Ричера. События, которые повергают обычного человека в шок и оцепенение, не давая им ни думать, ни действовать, являются для главного героя привычными. Ричер же в таких ситуациях не сдается, не нервничает, действует максимально собранно, не совершает ошибок. Его личность притягивает неприятности, зачастую начинающиеся как что-то безобидное, заурядное (стремление помочь женщине с палкой [1], попытка посетить с коротким визитом маленький городок [3], предотвращение взрыва в поезде метро [2] и др.

Еще одна характерная особенность – тотальное внимание Ричера к деталям. Погруженный в себя, он не отключается от реальности, чутко реагируя на все происходящее вокруг. Его умственные способности неакадемического толка и направлены не на абстрактные, а на конкретные вещи. Предвидение им развития событий строится как на основе знаний и навыков, так и на жизненном опыте. Его внимание к деталям и тонким изменениям в поведении окружающих говорит

о наличии особого боевого интеллекта. Джек Ричер – не Шерлок Холмс, способный раскрыть дело, не покидая пределов собственного дома, он активен, наблюдает, сравнивает, постоянно учится, и это для него не внешняя навязанная процедура, а нечто естественное, присущее от рождения.

Его знания обширны, они направлены на военное дело (он выпускник Вест Поинта), технику расследования преступлений (в прошлом он сотрудник военной полиции), психологию. Наблюдая за собой, он анализирует предпосылки своих поступков, выявляя их типичный, либо нетипичный характер.

Порядок книг хронологичен, но есть и возвраты к более давним временам, до момента демобилизации [4]–[6].

В книгах Чайлда зло является центральной темой. Зло может быть как типичным, так и нетипичным: зло, как частный случай, или зло, как нечто всеобъемлющее, лежащее в основе бытия, смыкающееся с понятием гностиков о злом боге Ялдабаоте, создавшем мир. Поражает здесь сама возможность создания злом чего-либо. И лишь чрезмерный характер таких ситуаций позволяет обращаться к неизбежности и неисчерпаемости этого зла. Мастерство Ли Чайлда в описании обыденности зла не знает границ. Разного рода злодеи действуют непосредственно в каждой ситуации и создают фон тотального зла, пропитывая пространство повествования.

Чайлд описывает сцены насилия и издевательств, не переходя некой черты, за которой началось бы неуместное смакование. Автор пытается проследить становление отрицательных персонажей, сформировавшихся под воздействием не только разных жизненных обстоятельств, но и в результате сознательного выбора. Территория повествования, выбранная Чайлдом, носит название агрессии, на которую он вступает с двух сторон: со стороны поборников зла и со стороны главного героя, этим злодеям противостоящим. Во многих книгах серии автор показывает, что агрессия участ-

вует в формировании позитивных черт характера героя-защитника Джека Ричера. С детства Ричер сталкивается с насилием и, защищая себя, приходит к осознанию неизбежности насилия в определенных зонах бытия. Таким образом, формируясь как антипод зла, Ричер и сам становится отчасти носителем этого зла. Эта особенность не должна склонять читателя к отождествлению Ричера с отрицательным героем, но склоняет, и многие воспринимают повествование через призму неизбежного зла и привычного выражения «добро должно быть с кулаками».

Автор описывает мир обыденных понятий погруженным в океан зла и дрейфующим в этом океане. Создается впечатление, что наши действия, меняющие частности, не могут повлиять на основу мироустройства, хотя надежда есть. Автор мучительно пытается найти выход и, мы надеемся, у него это в конце концов получится. Именно эта особенность выходит на первый план, когда писатель лишает своего героя близких людей (его родного брата убивают в самой первой книге, а его мать умирает еще ранее). То есть одно из условий функционирования Ричера как инструмента в борьбе со злом является одиночество. Далее нам дают понять, что это одиночество особого свойства – Ричер не может создать семью, предпочитая каждый раз уходить, а не связывать себя с людьми и вещами. Особо подчеркивается его привычка каждый раз покупать новый комплект одежды, а не стирать старую. Путешествует он также налегке – при нем чаще всего лишь то, что помещается в карманах (ни сумки, ни рюкзака у него нет).

Еще одна особенность главного героя – его ледяное спокойствие в критических ситуациях, которые подаются выпукло с помощью сопровождения ужасного события логически выверенным, технически безупречным описанием процесса. Так, в книге “Gone Tomorrow” перед описанием момента самоубийства (женщина застрелилась в метро), описывается технический процесс вылета пули из ствола и

анализируются особенности горения порохового заряда. Это отвлекает читателя от эмоционального всплеска, но впоследствии эффект усиливается уже на другом уровне (добавляется момент осознания происшедшего).

Отношение автора к герою неоднозначное. Изображая героя как существо сложной природы, автор его не защищает и не порицает. Для автора Ричер – особое явление, выходящее за рамки обыденной жизни. Самое главное – автор не интересуется таким героем, для него все уже ясно. Выписывая личность героя, автор хочет показать несостоятельность всего мироустройства, которое не смогут исправить и миллионы таких Ричеров.

Наш вывод таков: произведения Ли Чайлда могут быть рекомендованы к прочтению в качестве домашнего чтения с целью расширения словарного запаса и изобразительных средств современного английского языка, что наряду с освоением реалий англоязычной литературы расширит кругозор как обычного читателя, так и взыскательного читателя-литературоведа, желающего окунуться в мир современного англоязычного детектива.

Литература

1. Child, L. Die Trying / Lee Child. – NYC : Bantam Books, 2010. – 578 p.
2. Child, L. Gone Tomorrow / Lee Child. – NYC : Bantam Books, 2010. – 566 p.
3. Child, L. Killing Floor / Lee Child. – NYC : Bantam Books, 2010. – 546 p.
4. Child, L. Night School / Lee Child. – NYC : Bantam Books, 2017. – 478 p.
5. Child, L. No Middle Name. The Complete Collected Jack Reacher Stories (Reacher Jack) / Lee Child. – NYC : Bantam Books, 2018. – 496 p.
6. Child, L. The Enemy / Lee Child. – NYC : Bantam Books, 2004. – 559 p.
7. Child, L. Tripwire / Lee Child. – NYC : Bantam Books, 2011. – 562 p.

УДК 821.161.1: 811.161.1'243:378.147

Стрельникова Н. Д.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (СПбГЭТУ «ЛЭТИ»)

РАССКАЗ А. МАТВЕЕВОЙ «ВЕСНА, СВЕТА!» НА УРОКЕ РКИ

Статья посвящена использованию аутентичных текстов на уроках русского языка как иностранного. Актуальный рассказ современной писательницы А. Матвеевой «Весна, Света!» рассматривается в качестве дополнительного материала при изучении лексико-грамматических тем и предлагается к использованию для домашнего чтения

Ключевые слова: Матвеева; аутентичный текст; РКИ; Света; весна

Strelnikova N. D.

St.-Petersburg Electrotechnical University "LETI", St.-Petersburg

Story by A. Matveeva “Spring, Sveta!” at the RCT lesson

The article is devoted to the use of authentic texts in lessons of Russian as a foreign language. аннотации на английском языке. A current story by modern writer A. Matveeva “Spring, Sveta!” is considered as additional material when studying lexical and grammatical topics and is suggested for use for home reading

Keywords: Matveeva; authentic text: RCT; Sveta; spring

Аудиторные занятия сегодня предполагают активную вовлеченность студентов в совместное обсуждение, самостоятельную работу иностранных учащихся, иными словами, – сотворчество, ибо в цифровую эпоху молодой человек имеет возможность получать необходимую информацию быстро и легко благодаря Интернету. Между тем среди многих тактик и стратегий обучения русскому языку как иностранному, среди разнообразных форм и видов коммуникации в иностранной аудитории на современном этапе преподавания не теряет своей актуальности текстоцентрический подход. «Текст <...> становится посредником между филологической наукой и практикой обучения языку – и родному, и иностранному» [1, с. 6]. С точки зрения развития коммуникатив-

но-речевых навыков и умений, приобщения к культуре изучаемого языка аутентичный текст имеет ряд преимуществ перед учебным текстом. На основе художественного текста можно продемонстрировать неисчерпаемые возможности русского языка, предложив студентам упражнения разных типов – грамматические, лексико-семантические, орфоэпические, коммуникативно-речевые и прочие.

Одним из удачных аутентичных текстов представляется рассказ Анны Матвеевой «Весна, Света!»: будучи образцом современной российской художественной прозы, рассказ актуален и в то же время доступен для понимания иностранными учащимися, следовательно, может быть предложен для домашнего чтения.

Анна Матвеева – российская писательница и журналистка, автор романов «Есть!» (2010), «Завидное чувство Веры Стениной» (2015), «Каждые сто лет» (2022). Ее имя становится заметным после выхода повести о драматических, до сих пор неразгаданных событиях гибели экспедиции «Перевал Дятлова, или Тайна девяти» (2000–2001, 2005). Первые публикации Матвеевой в журнале «Урал» относятся к середине 1990-х годов. Вскоре она становится постоянным автором толстых журналов, таких как «Новый мир», «Дружба народов», «Звезда», «Октябрь», «Знамя», «Юность» «Сноб» и др. В настоящее время Матвеева является достаточно известной российской писательницей и журналисткой. 20 апреля 2024 года она будет автором текста акции «Тотальный диктант». Среди последних сборников повестей и рассказов Анны Матвеевой назовем следующие: «Подожди, я умру – и приду» (2012), «Девять девяностых» (2014), «Лолотта и другие парижские истории» (2016), «Горожане. Удивительные истории из жизни людей города Е.» (2017), «Спрятанные реки» (2018), «Картинные девушки. Музы и художники: от Рафаэля до Пикассо» (2020), «Катя едет в Сочи. И другие истории о двойниках» (2021), «Армастан. Я тебя тоже» (2023).

Прежде всего, Анна Матвеева – мастер короткого рассказа. Один из них, включенный в авторский сборник «Катя едет в Сочи» (2021), предлагаем рассмотреть в качестве дополнительного учебного материала на уроках РКИ. Учитывая эмоциональную экспрессию названия и соотнесенность сюжета с определенным временем года, органично и уместно познакомить иностранных учащихся с этим произведением в весеннем семестре. Нетрудно заметить, что название позитивно, буквально наполнено положительной энергетикой. Древнерусское, старославянское имя *Света* или Светлана значимо: светлая, чистая, несущая свет, а значит, радость, надежду, обновление. Эти смыслы усиливаются в результате сочетания с первым словом в названии – *весна*.

Чтение (аудиторное или внеклассное) должно сопровождаться заданиями на понимание текста в целом и выполнении лексико-семантических, грамматических, словообразовательных заданий.

На первых же страницах рассказа встречается много глаголов движения, что позволяет использовать этот фрагмент на уроках РКИ при изучении данной темы. Обращение к современному художественному материалу позволит разнообразить урок и активизировать полученные ранее знания, повторив одну из важных грамматических тем. Перечислим глаголы движения, упоминаемые на первых двух страницах рассказа: *бежать (к)*, *обогнуть*, *перепрыгнуть*, *перемашнуть*, *двигаться*, *идти (шла)*, *приходить*, *войти*. Конечно, преподаватель напомним, что название сборника, куда включен рассказ, также содержит глагол движения *едет*.

Первый абзац рассказа приводим ниже: с одной стороны, чтобы продемонстрировать стиль изложения автора, как текст, удобный и простой для работы с ним в иностранной аудитории, с другой, – чтобы предложить возможные задания. «Журналистка Светлана Шёлковая бежала к художнику, чтобы записать интервью. Сначала художника будут снимать для газеты, только потом интервьюировать» [2, с. 291]. Про-

фессия героини рассказа Матвеевой – журналистка, с этого слова начинается рассказ, но уже в третьем абзаце автор пишет: «... главный редактор лично <...> звонил и уточнял, где сейчас находится корреспондентка Шёлковая...» [2, с. 291]. Синоним *корреспондентка* к профессии *журналистка* студенты должны будут найти самостоятельно. С другой стороны, обращаем внимание на два однокоренных слова *интервью* и *интервьюировать*. Предлагаем задание на подбор подобных пар, например, вход – входить, обед – обедать, вальс – вальсировать, рисунок – рисовать, путешествие – путешествовать, финансы – финансировать и т. д.

Художественное произведение Матвеевой переполнено сравнениями и словами с переносным значением, например, *время не бежало ... а двигалось медленно* [2, с. 292]. Нельзя не заметить нестандартные метафоры, среди которых выделим наиболее яркие, о смысле которых любопытно было бы поразмышлять совместно с иностранными студентами – *мальчишеские глаза, зимний сын, летняя дочь*. В рассказе несколько портретов–характеристик, описание внешности и характера персонажей, на которых стоит остановиться, проанализировать или привлечь этот материал во время изучения темы «Внешность и характер человека».

Полное название сборника – «Катя едет в Сочи. И другие истории о двойниках». В каждом рассказе так или иначе звучит тема двойничества, отражения, повторения, заявленная уже в сборнике «Спрятанные реки» [3] и продолжающаяся в последнем авторском сборнике «Армастан. Я тебя тоже» [4]. В рассказе «Весна, Света!» художник по фамилии Шагалов вызывает ассоциацию с художником Шагалом: «Свете вдруг захотелось, чтобы ледяной мартовский ветер, только что гнавший ее по улице, унес с собой <...> Полиночка и редактор полетали бы тем временем над городом, как на картине Шагала» [2, с. 297]. Но перекликаются не только эти фамилии, а вдруг обнаруживается явное сходство между молодым художником, к которому пришла Света, и ее люби-

мым отцом, недавно умершим: «так похожи были эти слова на те, которых она давно <...> не слышала. Не только слова, а всё сразу: интонация, чувство, даже взгляд...» [2, с. 297]. Далее, по мере развития сюжета, и название рассказа начинает восприниматься по-другому, так как художник, оглядываясь по сторонам, неожиданно произносит, обращаясь к Свете: «Смотрите, какая сегодня красота! Настоящая “весна света”, как у Пришвина» [2, с.302].

Заметим, что среди критериев выбора текста для урока в иностранной аудитории всегда важен страноведческий аспект и приветствуется, если таковой имеется, подтекст, обобщение, философское размышление, а не только наличие некоторых лексико-грамматических особенностей. В рассказе «Весна, Света!» напрашиваются не только ассоциации с книгой М. Пришвина, но в нем упоминается имя художника Саврасова и запечатлена *саврасовская лужа*, герои вспоминают трех композиторов, фамилии которых начинаются на букву Ш – *Шопен, Шуман, Шуберт*. Таким образом, небольшая история конкретного *интервью* оказывается включенной в культурный контекст мирового искусства. Почти всегда у Матвеевой рассказываемая история по смыслу и глубине возникающих ассоциаций больше, чем конкретный сюжет. «Постоянное возвращение к старым мотивам, перетекание их в новые сюжеты, неожиданное вспыхивание в других образах, дwoящиеся имена и истории, обращение к прошлому, вернувшемуся в настоящее и указывающее дорогу к будущему, бесконечные зеркала и отражения – все это характерно для прозы Анны Матвеевой в целом» [5, с. 112].

Иностранным студентам, изучающим русский язык, можно рекомендовать для чтения почти любой рассказ Матвеевой, в зависимости, конечно, от уровня владения языком и специализации. Например, можно посоветовать познакомиться с рассказом «Армастан. Я тебя тоже» из одноименного сборника, в котором профессия героини совпадает с нашей, – это преподаватель РКИ, а значит, можно поговорить

и профессионально обсудить знакомые проблемы. Главной темой рассказа является крайне актуальная сегодня тема – важность и необходимость общения близких, понимающих друг друга людей, вне политики и государственных барьеров. «Прелесть <...> рассказа, прежде всего, в его подтексте. Чудо обретенного взаимопонимания, радость человеческого общения, неожиданное узнавание себя в другом, удивительное чувство родства и внутренней близости, независимо ни от чего – такова позиция автора» [6, с. 219].

Необходимо подчеркнуть в заключение, что «почти все истории, рассказываемые Анной Матвеевой, подчас далекие от оптимизма, под ее удивительно легким пером превращаются в нечто, дающее надежду и вселяющее уверенность в том, что солнечный свет есть, реки текут, жизнь продолжается и наполняется смыслом» [5, с. 113]. Рассматриваемый здесь рассказ не является исключением: он – про жизнь и смерть, тоску по ушедшим и память о них, про ожидание невозможного, но при этом пронизан солнечным весенним светом и радостью надежды.

Литература

1. Текст: теоретические основания и принципы анализа : учебно-научное пособие / под ред. проф. К. А. Роговой. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. – 464 с.
2. Матвеева, А. А. Катя едет в Сочи. И другие истории о двойниках / Анна Матвеева. – Москва, 2021. – 346 с.
3. Матвеева, А. А. Спрятанные реки. Истории о попутчиках / Анна Матвеева. – Москва, 2023. – 250 с.
4. Матвеева, А. А. Армастан. Я тебя тоже / Анна Матвеева. – Москва, 2023. – 248 с.
5. Стрельникова, Н. Д. Книги Анны Матвеевой в иностранной аудитории // Русская литература в иностранной аудитории: мат-лы XV Междунар. науч.-практ. конф. «Язык русского художественного текста как инструмент межкультурного диалога на занятиях в иностранной аудитории» 17 ноября 2023 г. Вып. 12. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. – 364 с. ; С. 104–114.
- Стрельникова, Н. Д. Армастан. Актуальность одного рассказа А. Матвеевой // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : IX Междунар. науч.-практ. конф. 19-20 октября 2023 г.) : сб. науч. тр. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский Горный университет, 2023. – С. 217-220.

УДК 811.161.1'243:378.147

Чэнь Сяоюй

Санкт-Петербургский государственный университет

АКТИВИЗАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ (ИГРОВЫХ И СИТУАТИВНЫХ) НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Данная статья посвящена особенностям экономической терминологии и способам ее активизации с помощью коммуникативных упражнений (игровых и ситуативных) в процесс обучения иностранных учащихся неязыковых факультетов.

Ключевые слова: экономическая терминология; игровые упражнения; ситуативные упражнения.

Chen Xiaoyu

St.-Petersburg State University

Activation of economic terminology through communicative exercises (game and situational) in the lessons of Russian as a foreign language

This article is devoted to the features of economic terminology and the way to activate them with the help of communicative exercises (game and situational) in the learning process of foreign students of non-linguistic faculties.

Keywords: economic terminology; game exercises; situational exercises.

Целью исследования стало описание способов активизации экономической терминологии, чтобы при помощи коммуникативных упражнений (игровых и ситуативных) сформировать у иностранных учащихся умения находить, понимать и использовать в своей речи заимствованную экономическую лексику. Актуальность данного исследования определяется необходимостью знакомства иностранных учащихся с экономической лексикой русского языка в условиях активного распространения экономической лексики в эпоху глобализации экономики.

Терминология ограничена в своем употреблении и отражает особенности явлений и понятий в конкретных науках,

поэтому специальная лексика характеризуется своей отнесенностью к определенной профессиональной сфере, лексико-семантической стабильностью и точностью значения. В экономической терминосистеме преобладают заимствованные термины. В русском языке заимствование терминов из иностранных языков, как правило, включает в себя процесс языковой адаптации: графической, фонетической, морфологической, грамматической и семантической [3]. В настоящее время глобализация экономики и детерминологизация влияют на устойчивость значения терминов.

Трудности запоминания и освоения экономических терминов иностранными учащимися связаны с их однозначностью и многоплановостью, семантическими особенностями и спецификой процесса словообразования. Обучение лексике – это не механическое заучивание новых слов, а осознанный процесс усвоения грамматических, семантических и других связей между словами, поэтому введение и закрепление нового слова должно осуществляться в тесной взаимосвязи лексики с другими уровнями языка, особенно с грамматикой [5, с. 69].

В системе обучения РКИ формирование лексических навыков играет важную роль, так как эти навыки важны для всех видов речевой деятельности. Именно владение лексикой составляет основу успешной коммуникации [4, с. 25].

Важно помнить, что сведений о слове должно быть достаточно для того, чтобы учащийся мог произнести его как изолированно, так и в контексте; мог опознать слово в речи других; мог прочитать это слово и написать его со слуха [2, с. 170]. Переход от навыков к умениям – это поэтапный процесс, который обеспечивается от формальных упражнений до целенаправленной речевой тренировки языкового материала в процессе реальной коммуникации.

Таким образом, для иностранных учащихся эффективный подход к усвоению экономической терминологии осуществляется с помощью коммуникативных упражнений,

максимально приближенных к реальной коммуникации, которые способствуют активизации процесса общения студентов и выработке привычки участия в реальной коммуникации.

Коммуникативные упражнения помогают учащимся пользоваться изученным материалом спонтанно без сосредоточения внимания на его формальной стороне и правилах употребления, постепенно способствуя выработке необходимого чувства языка.

По классификации В. Л. Скалкина к коммуникативным упражнениям относятся репонсивные (вопросно-ответные), ситуативные, репродуктивные (пересказ текста или видеоряда), дискуссионные, композиционные (устное выступление по предложенной теме, импровизация, драматизация), игровые [1]. Среди данных упражнений ситуативные и игровые упражнения больше всего активизируют язык и формируют осознанное употребление экономической терминологии.

Игровые упражнения могут снимать накопленное эмоциональное напряжение иностранных учащихся и способствовать развитию навыков общения.

Основная цель представленных ниже игровых упражнений с грамматической и семантической направленностью – это закрепление терминов в сознании учащихся и формирование умений регулирования речевого поведения.

Игра «Экономическое приседание»

Команда состоит из 5-6 человек. Каждый участник загадывает по три любых экономических термина и говорит их по порядку. Затем первый участник называет один свой термин, приседает в знак окончания своего хода и указывает на другого любого участника, который должен сначала описать любые особенности (не менее 3) слова (формальные и семантические) предыдущего участника, затем назвать свое слово и после этого тоже присесть, передав ход следующему участнику. Например: слова студента А (*ваучер, бизнес, абандон*), студента Б (*абдикация, банкротство, баратрия*),

студента В (*вексель, возврат, выручка*), студента Г (*вычет, гиперинфляция, гонорар*), студента Д (*девальвация, декларация, делистинг*).

Студент А: *Ваучер*.

Студент А приседает и указывает на любого другого студента. Например, студента Г.

Студент Г: *Ваучер* – существительное, заимствованное слово, означает письменное свидетельство, подтверждающее получение товара, скидки на товар или услуги. *Вычет* (Г).

Студент Г приседает и указывает на следующего студента.

Игра “Экономический ком” (по аналогии игры “Снежный ком”)

В игре участвует две команды, каждая из которых состоит из 3-4 человек.

Одна команда называет один экономический термин. Каждый участник другой команды должен по очереди произнести одно слово или словосочетание, которые помогут составить предложение, включающее термин, названный предыдущей командой.

Количество названных слов не должно быть меньше, но может быть больше количества участников команды.

Команда А: Интернет-магазин...

Первый участник команды Б: *Интернет-магазин является...*

Второй участник команды Б: Интернет-магазин является моделью...

Третий участник команды Б: Интернет-магазин является популярной моделью.

В вышепредставленных играх анализ языковых единиц и составление предложений помогают закреплению терми-

нов и грамматики, способствуя переносу употребления выученных терминов из учебной ситуации в приближенную к реальной коммуникации.

Ситуативные упражнения основаны на разыгрывании какой-либо ситуации, поэтому они носят игровой характер. Решая предложенную преподавателем ситуацию, важно, чтобы учащиеся строили диалог или полилог по-русски.

Игра «Экономические дебаты»

Участвует две команды по 4-5 участников. Команды делятся на сторонников и противников, выдвигающих свои аргументы и контраргументы для защиты или опровержения предложенного тезиса на основании материалов СМИ, связанных с экономикой.

Цель: развитие умения исследовать и анализировать материалы; развитие разных видов речевой деятельности (говорения, слушания).

Например, тема дебатов “Отношение (положительное или негативное) к влиянию заимствованной лексики на развитие словарного состава в экономической терминосистеме”.

Игра “Снимаем экономику”

Цель: развитие коммуникативных навыков с помощью самостоятельного использования теоретических знаний в ситуации общения.

Обучаемые разыгрывают ситуацию или спектакль на основе предложенного им списка экономических терминов.

Например, команда получает список терминов *абандон, аккредитив, банк, налог, кредит, дебет*.

Учащиеся создают сюжет на основе данных экономических терминов и распределяют роли. С вышепредставленными словами можно разыграть ситуацию в банке.

Ситуативные упражнения способствуют формированию лингвистической компетенции учащихся продвинутого этапа обучения и закреплению терминов на разных уровнях языка.

В игровых и ситуативных упражнениях важным звеном является исправление преподавателем и самими учащимися грамматических ошибок, возникающих в ходе игры.

Активизация экономической терминологии с помощью коммуникативных упражнений может иметь следующие этапы:

1) увеличение частотности использования экономических терминов в повседневной жизни учащихся;

2) закрепление грамматики и семантики в ситуации общения, связанной с использованием экономических терминов;

3) усвоение экономической терминологии не только на формальном и семантическом уровнях, но ее активное использование учащимися в своей речи.

Таким образом, активизация экономической терминологии должна осуществляться в реальной коммуникативной ситуации при помощи анализа лексики на разных уровнях языка, формируя корпус терминов в сознании.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие / Т. М. Балыхина. – Москва : РУДН, 2007. – 185 с.
3. Денисова, Э. С. Деривационные возможности новой экономической терминологии / Э. С. Денисова, М. И. Махр // Вестник КемГУ. – 2012. – № 1 (49).
4. Сычёва, Л. В. Особенности работы с лексикой при изучении РКИ / Л. В. Сычёва // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 2(25). – С. 25-29.
5. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / М. П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – Москва : МАДИ, 2015. – 132 с.

УДК 811.161.1:82-293.7:791.43.01:81'42

Чэнь Ци

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ КИНОЯЗЫКА ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ЦИКЛА Н. МИХАЛКОВА «МУЗЫКА РУССКОЙ ЖИВОПИСИ»

Данная статья посвящена изучению специфики искусствоведческого дискурса в документальном фильме Н. Михалкова «Музыка русской живописи». В статье подчеркивается и обосновывается идея о том, что существуют методы изучения и интерпретации художественного произведения. В ходе исследования проведён анализ особенностей киноязыка фильма, а также обсуждаются изобразительно-выразительные средства документального цикла. В статье показан метод изучения художественных текстов.

Ключевые слова: язык; особенности киноязыка; методы изучения художественного произведения.

Chen Qi

St.-Petersburg State University

Features of the film language of N. Mikhalkov's documentary cycle "Music of Russian Painting"

This article is devoted to the study of the specifics of art criticism discourse in the documentary film by N. Mikhalkov "Music of Russian painting". The article emphasizes and substantiates the idea that there are methods of studying and interpreting a work of art. In the course of the study, the analysis of the features of the film's film language is carried out, and the visual and expressive means of the documentary cycle are discussed. The article shows the method of studying literary texts.

Keywords: language; features of the film language; methods of studying a work of art.

Киноязык – это художественный язык, который напрямую обращается к аудиовизуальным чувствам аудитории.

Особую роль в создании фильма играют диалоги. Цель нашего доклада – проанализировать роль диалогов в создании аудиовизуальных образов в документальном цикле Н. Михалкова «Музыка русской живописи».

Цикл состоит из пятнадцати фильмов, в каждом из которых представлена одна или две картины русских художников. Например, портретная картина «Портрет А. П. Струйской» (Пётр Степанович Рокотов, 1772), пейзажная картина «Дождь в дубовом лесу» (Иван Иванович Шишкин, 1891), жанровая живопись «Завтрак аристократа» (Павел Андреевич Федотов, 1848) и т. д.

Особый интерес представляет композиция фильмов. В начале режиссер Н. Михалков, который является и рассказчиком в этом документальном фильме, в кадре рассказывает об авторе и творческой истории картины. Затем режиссер представляет зрителям саму картину, при этом он объединяет изображение картины (визуальное) с речью персонажей картины или автора картины, т. е. озвучивает картину. Это могут быть диалоги персонажей, или диалог персонажа и художника или внутренний монолог художника.

Наблюдается корреляция между жанром картины и типом ее озвучания в фильмах Н. Михалкова «Музыка русской живописи». Например, когда режиссер рассказывает о пейзажных картинах, в фильмах часто включаются звуки природы, такие как пение птиц, шум ветра, шелест листьев, журчание воды и т.д.; а в фильмах при изображении портретов часто будут только внутренние монологи персонажей; а при представлении жанровой живописи обычно используется сочетание внутренних монологов персонажей и звуков окружающей обстановки. Кроме того, в жанровых сценах, где изображены несколько персонажей, типом озвучания является диалог (разных жанров). Например, в четвертом фильме на картине «На дерновой скамье» изображена семья Шевцова, в этом фильме представлены диалоги между детьми и между взрослыми.

Также есть корреляция между изобразительным рядом картины и ее жанром. Например, когда режиссер представляет пейзажную картину, он показывает фактическое место, где была нарисована картина художником. Например, пейзажная

картина «Дождь в дубовом лесу» (Иван Иванович Шишкин, 1891) и пейзажная картина «Оттепель» (Фёдор Александрович Васильев, 1871). А когда режиссёр говорит о портретах, он снимает место, где жил автор, и т. д. Например, портретная картина «Портрет А.П.Струйской» (Пётр Степанович Рокотов, 1772), «Портрет артиста Ф.И.Шаляпина» (Константин Алексеевич Коровин, 1911), «Портрет лейб-гусарского полковника Е. В. Давыдова» (Орест Адамович Кипренский, 1809), «Сватовство майора майора» (Павел Андреевич Федотов, 1848), портретная картина «Портрет императора Николая II» (Валентин Александрович Серов). Таким образом детали быта и места написания картины становятся образными средствами.

Также звук играет важную роль в выражении киноязыка документальных фильмов Н. Михалкова «Музыка русской живописи».

В документальном кино очень важен звуковой образ. С помощью него можно не только обозначить настроение, но и рассказать какую-то историю, показать те или иные качества человека. В кино звук бывает трех видов: музыка, слово и шум. Каждая из этих трех слагаемых величин имеет свои функции, свою специфику и во взаимосвязи с изображением может быть использована либо как самостоятельный компонент, либо в сочетании с другими элементами экранной речи в самых разных комбинациях [2, с. 22].

Звук также может служить для того, чтобы вызвать у зрителя какие-либо эмоции. Он направлен на создание настроения, передачу чувств, усиление динамики экранного действия; аудиосопровождение делает визуальную картинку более образной, помогает полнее раскрыть авторский замысел. Будучи самостоятельным элементом, «музыкальная дорожка» несет зрителю определенную информацию, выполняет эстетическую функцию и дополняет созданный другими изобразительными средствами образ [1, с. 44].

Кроме того, в фильмах существуют богатые изобразительно-выразительные средства:

1. Цвет: Режиссер использует цвет для создания настроения и атмосферы. Например, яркие и насыщенные цвета в картинах Ивана Шишкина создают ощущение свежести и простора, а более темные и приглушенные тона в картинах Василия Перова создают ощущение спокойствия и умиротворения.

2. Музыка: Музыка также играет важную роль в создании атмосферы. Режиссер выбирает музыку, которая соответствует настроению и содержанию каждого эпизода, усиливая тем самым эмоциональное воздействие на зрителя.

3. Монтаж: Режиссер мастерски использует монтаж для создания единого образа и передачи идеи фильма. Например, он часто использует параллельный монтаж, чтобы сопоставить разные картины и показать их взаимосвязь.

Таким образом, к образным средствам киноязыка документальных фильмов Н. Михалкова в цикле «Музыка русской живописи» мы можем отнести цвет, музыку, звуки и монтаж и другие изобразительно-выразительные средства. В своем документальном цикле «Музыка русской живописи» режиссёр сумел не только показать зрителю красоту произведений живописи, но и раскрыть их значение, а также передать свое видение и ощущение мира через эти изобразительно-выразительные средства киноязыка.

Одним словом, документальный фильм «Музыка русской живописи» является прекрасным примером использования киноязыка для передачи красоты и истории произведений живописи. Н. Михалкову удалось создать уникальный мир, где зритель может погрузиться в атмосферу творчества и почувствовать связь с великими картинами.

Литература

1. Горохова, А. И. Звуковое пространство в этнокино о якутском севере // Арктика XXI век. Гуманитарные науки. – 2021. – № 2 (24). – С. 39-46

2. Горюнова, Н. Л. Художественно-выразительные средства экрана / Н. Л. Горюнова. – Москва, 2000. – 41 с.

УДК 316.728:[81'276.5:622]:82

Щукина Д. А., Олейник М. П.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ О ШАХТЕРАХ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА

Статья рассматривает проблему восприятия художественно-публицистического текста целевой читательской аудиторией студентов Санкт-Петербургского горного университета. Современные рассказы и очерки о профессиональной деятельности шахтеров содержат специальную лексику, которая характеризует место действия и персонажей. При чтении такого текста целевой группой термины, жаргонизмы, просторечные слова и выражения приобретают особые функции: трансляция профессиональной информации, актуализация специальных знаний, развитие читательского вкуса.

Ключевые слова: художественно-публицистический текст; профессиональная деятельность шахтеров; целевая читательская аудитория; речь шахтеров.

D. A. Shchukina, M. P. Oleinik

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

Artistic and journalistic texts about miners: professional vocabulary

The article considers the problem of perception of the artistic and journalistic text the target reader of students of the St. Petersburg Mining University. Modern stories and essays on the professional activities of miners contain special vocabulary, which characterizes the place of action and characters. When reading such a text with the target group, the terms, jargonism, vernacular words and expressions acquire special functions: broadcasting professional information, updating special knowledge, and developing reader's taste.

Keywords: artistic and journalistic text; professional activities of miners; target reader audience; Speech by miners.

В современной филологической науке текст рассматривается как высшая единица языка, которая характеризуется

цельностью и связностью. Тексты, относящиеся к разным стилям и жанрам, имеют свою специфику, отражают системные знания человека об окружающем мире, построены по законам языка, содержат лексические единицы, воспроизводимые и повторяющиеся при построении текстов. Известный филолог М. М. Бахтин писал: «За каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность)» [1, с. 228].

У каждого текста есть свой читатель. Формированием целевой аудитории специально занимаются авторы публицистических текстов [5], [6]. Художественные произведения адресованы широкому кругу читателей. Художественно-публицистические тексты занимают в данном отношении промежуточное положение. В связи с этим цель нашей работы – исследование восприятия художественно-публицистического текста целевой читательской аудиторией студентов Санкт-Петербургского горного университета.

Студенты первого в России технического высшего учебного заведения активно участвуют в разнообразных опросах, в том числе в лингвосociологических исследованиях [3], [8]–[9]. В курсе Русского языка и культуры речи их внимание привлекает функционирование литературных и нелитературных вариантов русского языка, обслуживающих сферу профессиональной деятельности. Так, исторический аспект становления терминологии горного дела и геологии активизирует изучение трудов М. В. Ломоносова [7], а обращение к языку специальности «обеспечивает более эффективное учебно-научное и профессиональное общение» [4, с. 292].

На основании наблюдений преподавателей кафедры русского языка и литературы, отметивших возросший интерес современных студентов к текстам художественно-публицистического стиля, были выделены темы, связанные с изображением будущей профессии, в частности с добычей полезных ископаемых.

В мировой и отечественной литературе разнопланово представлена тема труда шахтеров. Роман Э. Золя «Жерминаль» – классический текст, натуралистично воспроизводящий условия жизни и труда шахтеров Франции в XIX в. Роман «Звёзды смотрят вниз» А. Кронина рассказывает о тяжелом труде английских угольщиков первой трети XX в. Отечественные романы 50-70-х годов XX в., тексты социалистического реализма прославляли героический и опасный труд шахтеров: В. Титов «Всем смертям назло», А. Плетнев «Шахта» и многие другие.

Традиция изображения горных работ и шахтерского труда в русских художественно-публицистических текстах, написанных в жанрах рассказа и очерка, сложилась в конце XIX века. Назовем наиболее известных авторов: А. И. Куприн рассказ «В недрах земли» (1899), очерк «В главной шахте» (1896); В. В. Вересаев очерки «На мертвой дороге» (1896), «Под землей» (1892); А. С. Серафимович очерки «Под землей» (1885), «Семишкура» (1895) и другие.

Обратимся к художественно-публицистическим текстам современного автора В. И. Давыдова, кузбасского журналиста и писателя, в прошлом шахтера. В его последней книге «Там целый город под землей» (2018) собраны рассказы шахтеров и их воспоминания, автор литературно обработал тексты, создав своего рода летопись Кузбасса почти за сто лет [2]. Книга состоит из 6 глав: Это уже история; Решительность; Такие люди; Такая вот ситуация; Женщины в шахте; Почти личное. В предисловии к книге автор размышляет о своих героях и о том, какие лексические средства лучше использовать, в частности им рассматривается и уместность включения в текст слов и словосочетаний профессионального языка.

Целевой читательской аудиторией подобного рода тексты воспринимаются в качестве одного из способов передачи профессиональных знаний и опыта. Подчеркнем, что речь

идет и о жизненном опыте, и об осмыслении профессии горняка, шахтера в целом.

Для рассмотрения роли терминов и профессионализмов в художественно-публицистических текстах был взят рассказ «Призвание быть горняком» из первой главы книги В. Давыдова. Один из первостроителей шахты «Центральная» М.Г. Парханюк в своих воспоминаниях размышляет о предназначении быть шахтером. Прочитав слова шахтера: «Моя профессия – быть горняком. Счастлив, что не только добросовестно и честно отработал на родной шахте «Центральная» (раньше – № 3-3-бис) более 40 лет, но и сумел внести ряд технических новшеств по совершенствованию технологии отработки угольных пластов» [2, с. 14]. В тексте рассматривается способ *отработки пласта* и то, как совершенствовался данный процесс. С современной точки зрения, можно сказать, что с использованием новых систем отработки пласта жизнь горняков стала легче, так как усовершенствовалась технология добычи угля. В анализируемом рассказе пласт отрабатывается сначала за счет взрывчатки, после чего при «плохом» взрыве все дорабатывается *кайлом* (киркой) и погружается на *лавную ленту*, в вагонетках направляется к *клет* и поднимается вверх (клеть используется для поднятия породы). В наше время полный технологический процесс осуществляется за счет механизированных комплексов.

Первое упоминание профессионализмов в рассказе можно обнаружить в словосочетании «работать откатчиком в штольнях», *откатчик* – это рабочий по перевозке угля от места выработки, *штольня* – горизонтальная горная выработка, имеющая выход на поверхность. Поясним, что *выработка* – это сооружение в недрах земли для добычи полезных ископаемых, представляет собой полость в массиве. Откаточные работы происходят уже ближе к главному стволу.

Основная работа ведется в забое. *Забой* – это место добычи угля, рабочее место забойщика, которое постепенно

продвигается в конец горной выработки. *Горная выработка*, в которой идет работа, иначе называется *лава*. Существует несколько способов *проходки*. В рассказе, например, упоминается уступный способ. Особенность этого метода состоит в том, что забой разделяется на 2 части по высоте.

Также автор упоминает о внедрении новой технологии, *закладке*, здесь имеется в виду «заложение взрывчатых веществ в *шпур*» – пробуренные глухие отверстия глубиной до 1 метра (при ручном методе), и подрыв оконтуренного участка. Этот метод начали применять вместо простого заложения взрывчатых элементов около стены забоя.

В рассказе упоминаются *щиты Чанакала*, металлические разборные конструкции, состоящие из шести прямоугольных секций, соединенных между собой. Это сооружение служит для равномерного распределения нагрузки и является искусственной кровлей. Можно также встретить термин *гибкое перекрытие* – это металлическая решетка, препятствующая обрушению породы с кровли, конструкция, которая применяется до сих пор.

Шахтерский труд считается исконно мужским, но не всегда в шахтах работали только мужчины, в 1932 году женщинам разрешили работать в шахте, в годы Великой Отечественной войны женщины присоединились к мужчинам на угольных шахтах. Конечно, первоначально женщины не работали в забое и занимали другие должности. Пример этого можно найти в рассказе «Хор в шахте».

Главная героиня Аня Старцева выучилась на электрослесаря, после чего поступила на работу в шахту имени Ворошилова. За все время она успела побывать в трех шахтах: шахте им. Ворошилова, «Чёрная гора» и «Центральная штольня». В один из рабочих дней девушки-слесари разбирали конвейер. Они увлеклись и поэтому быстро управились с работой. После этого девушки решили спеть песни. Вдруг сверху им крикнули, чтобы они быстрее уходили из конвейерной зоны, иначе их завалит углём, который начнут *пере-*

пускать. Девушки успели отойти и чудом не пострадали, после чего услышали, как завалило лаву.

В тексте присутствуют уже упоминаемые термины: *выработка, лава, штольня, главный и обычный штрек*. Штрек – это горная выработка, не имеющая выход на поверхность и лежащая в горизонтальной плоскости, проходящая по простиранию рудного тела. Основное отличие главного штрека от участкового (обычного) заключается в том, что второй зачастую является вентиляционным или конвейерным. Второй в свою очередь представляет собой лавную ленту (используется в первом тексте), по которому транспортируется отколотая горная масса.

Таким образом, анализ художественно-публицистических текстов позволяет сделать следующие выводы. Тексты дают образное, эмоциональное представление о событии или факте, при этом документальность становится основным средством изображения реальных событий и реальных людей. Изображение / изложение реального факта, его интерпретация и оценка автором участвуют в формировании общественного мнения о профессиональной работе шахтеров, ярко выражая отношение автора к изображаемому. Целевой аудиторией термины, жаргонизмы, просторечные слова и выражения воспринимаются как средство передачи профессиональной информации и специальных знаний. Эмоциональная тональность повествования, в центре которого личность шахтера, способствует усвоению ценностных ориентиров профессии и воспитывает читательский вкус студентов Горного университета, готовя их к будущей работе на горных предприятиях.

Литература

1. Бахтин, М. М. Проблема в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология / под редакцией проф. В. П. Нерознака. – Москва : Academia, 1997. – С. 227-244.

2. Давыдов, В. Там целый город под землёй : проза. – Санкт-Петербург: Моя строка, 2018. – 211 с.

3. Дмитриева, М. Н. Semantic-Associative Potential Of Lexeme "Christmas" Based On Ideographic Dictionaries And Associative Experiment / М. Н. Дмитриева, Т. В. Возбранная // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2020. – № 76. – P. 3515-3522.

4. Корнилова, Е. В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: от смысла к форме // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : сб. науч. тр. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский горный университет, 2023. – С. 292-297.

5. Коробкова, Н. А. Формирование новой целевой аудитории печатного издания с помощью интернет-технологий / Н. А. Коробкова, Е. С. Байкова // Вестник Евразийской науки. – 2019. – № 2. – URL: <https://esj.today/PDF/59ECVN219.pdf> (дата обращения: 28.03.2024).

6. Морозова, Е. И. Взаимодействие с читательской аудиторией как инструмент творческой работы журналиста // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2009. – № 2 (4). – С. 36-38.

7. Синельникова, Е. С. Геологические взгляды М. В. Ломоносова: на материале «Слова о рождении металлов от трясения земли» // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : сб. науч. тр. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский горный университет, 2023. – С. 81-83.

8. Щукина, Д. А. Мониторинг читательских предпочтений студентов-первокурсников горного университета / Д. А. Щукина, И. А. Елисеева, М. П. Олейник // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: мат-лы докл. и сообщ. XXVIII Междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2023. – С. 216-222.

9. Щукина, Д. А. Профессионализмы в речи студентов Горного университета / Д. А. Щукина, В. А. Митрофанова // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : сб. науч. тр. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский горный университет, 2019. – С. 92-94.

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

Анциферова О. В., Ли Синь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП

В данной работе проводится анализ текущего состояния преподавания русского языка в Китае, а также тенденций его развития. Подчёркивается и обосновывается особая значимость этноориентированной методики преподавания РКИ в китайской аудитории.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного; текущее состояние; тенденции развития; этноориентированное обучение.

Xinyi L., Anciferova O.V.

St.-Petersburg State University

Teaching Russian as a foreign language in China: the present stage

This paper analyzes the current state of Russian language teaching in China, as well as the trends of its development. The special importance of the ethnically oriented methodology of teaching RCT in the Chinese audience is emphasized and justified.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; current state; development trends; ethnocentric education.

В условиях расширения сотрудничества в политической, экономической и культурной сферах вопрос владения русским языком как иностранным в Китае становится всё более актуальным. Коммуникативная стратегия отказа от «языка медиатора» (английский язык) приобретает значимость и особую ценность. Отношения всеобъемлющего партнёрства ускоряют и усиливают процесс преобразования системы преподавания русского языка и межкультурной

коммуникации. «Система обучения иностранным языкам в Китае переживает концептуальный сдвиг» [1]: иностранный язык становится междисциплинарной наукой и занимает особое место в системе высшего образования.

Среди значимых явлений в процессе модернизации образовательного процесса в сфере преподавания русского языка как иностранного следует выделить:

- увеличение количества русскоязычных дисциплин;
- качественное углубление их содержания;
- технологичный характер обучения;
- позитивное решение кадровой политики;
- фокусирование внимания на межкультурной составляющей общения [1].

Важнейшим шагом становится использование новаторских подходов в китайской системе гуманитарного обучения в области русского языка, а именно, создание и внедрение в практику современных образовательных моделей:

- дидактическая модель, построенная по принципу двунаправленного языкового обучения (в фокусе внимания два языка, две страны и две культуры);
- культурно-ориентированная модель трёхкомпонентного русскоязычного обучения (литература – история – искусство), направленная на подготовку высококвалифицированных русистов [2];
- смешанные модели обучения в вузах Китая.

К достоинствам обучения русскому языку при помощи смешанных моделей можно отнести тот факт, что появляется возможность давать одновременно основную информацию и фоновые знания из области культуры, экономить аудиторное время занятий и при этом предоставлять студентам возможность больше говорить на изучаемом языке. Кроме того, важно отметить и повышение статуса студента, выступающего в роли полноправного партнёра образовательного процесса (основополагающий принцип личностно-ориентированного подхода в методике преподавания РКИ).

Конечно, подобные модели обучения русскому языку как иностранному могут быть успешными только при условии учёта национально-психологических особенностей китайской учащейся молодёжи, среди которых традиционно выделяют:

- базовые принципы конфуцианства (трудолюбие, рационализм, консерватизм и др.);
- ключевые национальные черты (скромность, практицизм и др.);
- учебные традиции (письмо как базовый вид речевой деятельности, пассивные формы работы, механическое заучивание, высокий авторитет преподавателя и др.) [3].

Таким образом, этническая ментальность и национальный характер, рациональный подход к процессу усвоения знаний, значимость и символика письменной культуры во многом определяют трудный путь постижения «чужого» стиля педагогического взаимодействия.

Указанные специфические национальные черты китайских учащихся формируют проблемное поле методического характера, связанное с разработкой и внедрением эффективных этноориентированных методик преподавания русского языка как иностранного.

Говоря о важности этноориентированного подхода, не следует забывать о тех трудностях, которые сопровождают сегодня процесс создания современных учебных программ:

- недостаточность методической базы для разработки собственной этноориентированной методики преподавания РКИ;
- слабость процесса интегрирования с международным научным сообществом;
- нехватка профильных специалистов;
- языковые различия, предполагающие учёт и использование родного языка учащихся;
- авторитарность педагогического стиля общения [1].

Делая особый акцент на слабую теоретическую подготовку преподавателей в области изучения и внедрения современных подходов в процесс преподавания РКИ, успешно реализуемых в России и в мировой вузовской практике, что обусловлено прежде всего нехваткой научно-исследовательских центров и информационными ограничениями, нельзя не сказать о специфике традиционной методической парадигмы, исключающей принцип коммуникативности и коммуникативную методику в целом. Закреплённая в российской и европейской образовательной системах коммуникативная компетенция как конечная цель обучения иностранному языку не вполне вписывается в современную образовательную парадигму в Китае. «Китайскими русистами непоследовательно соблюдается принцип коммуникативности в обучении, в частности, допускается слабый учёт коммуникативных потребностей. Такое положение дел не позволяет китайским студентам овладеть достаточным уровнем восприятия и воспроизведения устной речи изучаемого языка» [4]. Требуется особый взгляд и подход к решению данной проблемы с привлечением этноориентированного подхода в методике преподавания иностранных языков китайским учащимся.

Для разработки подобных методик важно привлекать тех исследователей, которые находятся в рамках проблемного поля и являются носителями культурного кода. Только их рефлексия сможет послужить надёжной базой для разработки и внедрения не только современных педагогических технологий, но и этноориентированных технологий преподавания русского языка для китайских студентов. Такой подход позволит предусмотреть и смягчить те психологические и межкультурные барьеры, которые неизбежны в процессе обучения. На уроках по РКИ необходимо уходить от грамматико-переводного метода и давать комплексное развитие всех четырех видов речевой деятельности. И хотя китайские исследователи отмечают, что «изменение представлений и при-

вычек педагогов и обучающихся в области учения и обучения русскому языку – дело непростое» [5], поступательное движение в этом направлении уже происходит.

Литература

1. Охорзина, Ю. О. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты / Ю. О. Охорзина, И. В. Салосина, В. С. Глинкин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 441. – С. 206-212.
2. Ван Цзунху. Культурно-ориентированная подготовка высококвалифицированных русистов: концепция и практика / Ван Цзунху // Филологический класс. – 2022. – № 2. – С. 141-148.
3. Антонова, Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык / Ю. А. Антонова // Филологический класс. – 2022. – № 2. – С. 161-171.
4. Новикова, А. К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68-75.
5. Чжэньчжу Ц. Изучение русского языка в сфере межкультурной коммуникации / Ц. Чжэньчжу, С. Хун // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 102-106.

УДК 811.161.1'243:378.147:[811.581:81'373.46]

Бурмистрова Т. А.

Российский государственный гидрометеорологический университет

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ИХ УЧЕТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Современное развитие науки и техники, внедрение компьютерных технологий в разные сферы человеческой деятельности определили актуальность исследований терминологического пласта лексики. Китайская терминология стала одним из самых перспективных направлений, поскольку Китай занимает активную позицию в сфере торговли, экономики, бизнеса, развитии технологий и производства. Терминологический пласт лексики в китайском языке характеризуется подвижностью и требует детального изучения. Актуальным для современного китаеведения является изучение процессов заимствования терминов из других языков. В связи с внедрением в науку когнитивного подхода в современных ис-

следованиях большое внимание уделяется национально-культурному наполнению терминологии.

Ключевые слова: терминология; русский язык; китайский язык; заимствования; методика преподавания русского языка как иностранного; национально-культурные особенности.

Burmistrova T. A.

Russian State Hydrometeorological University (St.-Petersburg, Russia)

Chinese terminology features and accounting for them in the methodology of teaching Russian as a foreign language

Modern development of science and engineering, implementing of computerized technology into different spheres of human activity have determined the relevance of the studies of the terminological layer of vocabulary. Chinese terminology has become one of the most promising directions as China is active in such spheres as trade, economy, business, technological and industrial development. The terminological layer of vocabulary in the Chinese language is characterized by mobility, and it requires detailed research. The study of processes of borrowing words from other languages remains relevant for modern sinology. Due to implementing the cognitive approach into science, much attention is paid to the expansion of national and cultural terminology in modern researches.

Keywords: terminology; Russian; Chinese; loan words; methodology of teaching Russian as a foreign language; national and cultural features.

Как известно, в последнее время в связи с развитием науки и техники, всеобщей компьютеризацией возникла необходимость более глубокого осмысления терминологического пласта лексики. Терминологию лингвисты относят к специальной лексике. Под терминами понимают специальные наименования из разных областей науки, техники, искусства, других сфер человеческой деятельности, общепринятые в профессиональном общении специалистов. В современной терминологии выделяют разные виды терминов (прототермины, терминойды, псевдотермины). Лингвисты определяют следующие особенности научного стиля речи: обобщенность, отвлеченность, высокий процент лексики с абстрактным значением, логичность, последовательность,

доказательность, наличие специальных формальных средств выражения научной мысли, информативность, ясность, доступность, безличность, отсутствие образных элементов, эмоционально-экспрессивных и метафорических средств языка, специальная «научообразность» изложения [1, с. 160]. В практике преподавания русского языка как иностранного одним из самых важных аспектов является обучение языку специальности или научному стилю речи. Изучением научного стиля речи занимались многие исследователи (Е. А. Баженова, Н. С. Валгина, С. В. Гринев, М. Н. Кожина, О. Н. Трубачев и др.), которые сформировали понятийный аппарат, охарактеризовали лингвистические параметры научных текстов, выделили терминоведение как основное научное направление и др. Согласно мнению лингвистов, существуют следующие подходы к изучению научной речи: синергетический, комплексный, функционально-стилистический, деятельностный, дискурсивно-стилистический, категориальный [2, с.10-29]. В рамках когнитивного подхода в современных исследованиях большое внимание уделяется национально-культурному наполнению терминологии. Исследователи указывают на специфику изложения материала в научных статьях разных языков [3, с. 101].

Китайская терминология прошла несколько этапов своего развития и имеет ряд отличительных особенностей. Как отмечают китайские лингвисты, на первых этапах работа с терминологией представляла собой составление специализированных списков терминов. Большое внимание исследователи уделяли медицинской терминологии. Первый словарь медицинских терминов был опубликован в 1858 г. и включал в себя разделы по анатомии, хирургии, педиатрии, западной медицине и др. В 1908 г. отдел одного из университетов Китая, отвечавший за составление учебников, представил два словаря китайских терминов: «Химический словарь» и «Физический словарь». В дальнейшем этим отделом были подготовлены разные материалы по терминологии: «Таблица

сравнения ботанических терминов», «Сравнительная таблица математических терминов», «Сравнительная таблица психологических терминов», «Сравнительный список этических терминов». В 1950 г. Комитет по образованию и культуре Китая учредил Комитет по унификации академической терминологии. Терминология китайского языка была систематизирована по пяти направлениям: естественные науки, социальные науки, медицина и здравоохранение, искусство, термины текущих событий. В период с 1956 г. по 1963 г. было издано 80 терминологических книг (англо-китайские, русско-китайские, немецко-китайские, китайские). В марте 1978 г. в Китае прошла научная конференция и начался научный бум. Был создан Национальный комитет по научной и технологической терминологии, который продолжил работу по систематизации терминов в различных областях знаний. В этой работе приняли участие лучшие ученые страны. В результате было опубликовано более 100 книг по астрономии, математике, физике и др. Так появилась наиболее полная система научных и технических терминов в китайском языке [4, с. 236]. На современном этапе китайская лингвистика располагает собственным терминологическим аппаратом для описания языка науки и техники. Актуальным для современного китаеведения является изучение процессов заимствования терминов из других языков. С одной стороны, процесс заимствования новых слов в китайском языке – процесс очень сложный. Такие особенности китайского языка, как иероглифика, фиксированное количество слогов, фонетика и другие языковые и экстралингвистические факторы, осложняют процесс проникновения иностранных слов в китайский язык. Как и в других иностранных языках, в современном китайском языке заимствования подразделяются на несколько групп. Так, по мнению В. И. Горелова, китайские заимствования можно разделить на фонетические, фонетико-семантические и семантические заимствования [5, с. 143]. Семантические заимствования состоят из китайских лекси-

ческих элементов. К семантическим заимствованиям исследователь относит термины-кальки и полукальки. В отдельной группе представлены вторичные заимствования. Они сложились как термины в японском языке, но, будучи словами, взятыми из китайского языка, ничем не отличаются от китайских слов [6, с. 134–136]. Также китаисты выделяют отдельный пласт заимствований в китайском языке – безэквивалентные термины [7, с. 101–102], которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов в других языках. Соответственно, весьма актуальной становится проблема перевода таких слов для китайских студентов, изучающих русский язык.

Таким образом, китайские термины в основном являются собственно китайскими словами, поскольку национальные особенности китайского языка препятствуют процессам заимствования. Однако в последнее время наметилась тенденция к увеличению количества заимствований в терминологии китайского языка на разных уровнях. Китайская терминология не ориентирована на интернациональную лексику, соответственно, возможны расхождения в значении, а в некоторых случаях китайские термины вообще не имеют эквивалентов при переводе. В методике преподавания русского языка как иностранного необходимо учитывать национально-культурную специфику китайского языка, поскольку это позволяет выявить проблемные темы и предупредить ошибки при переводе.

Литература

1. Сложеникина, Ю. В. Терминологическая лексика в общезыковой системе / Ю. В. Сложеникина. – Самара : СамГПУ, 2003. – 160 с.
2. Котурова, М. П. Стилистика научной речи / М. П. Котурова. – Москва : Академия, 2012.
3. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии / А. Т. Хроленко. – Москва : Флинта, 2009.
4. 中国术语概论/刘青主编. –北京商务印书馆, 2015. – 434 с.
5. Горелов, В. И. Лексикология китайского языка / В. И. Горелов. – Москва : Просвещение, 1984. – 216 с.

6. Горелов, В. И. Стилистика современного китайского языка : учебное пособие / В. И. Горелов. – Москва : Просвещение, 1979. – 192 с.

7. Лу Исинь. Безэквивалентные термины китайской лингводидактики и способы их переводы / Лу Исинь //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 6 (84). – С. 100–104.

УДК 811.161.1'243:378.147:378.096

Гаврилова В. Л., Ухарцева В. И.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПРИЕМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена рассмотрению современных приёмов интенсификации процессов обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрены параметры и условия интенсификации образовательного процесса на этапе довузовской подготовки, а также основные цели и задачи, реализуемые преподавателем в ходе отбора, подготовки и подачи грамматического и лексического материала для студентов начального уровня (A1). Проанализирован методический потенциал приёмов интенсификации, имеющих фасцинационную нагрузку, в частности, приема цветового выделения грамматических категорий и визуализации.

Ключевые слова: приёмы интенсификации обучения; фасцинация; цветовое обозначение; визуализация.

V. L. Gavrilova, V. I. Ukhartseva

Herzen University

Methods of intensifying the process of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training

The paper is devoted to consideration of modern methods of intensification of teaching Russian as foreign language. The parameters and conditions of intensification of the educational process at the stage of pre-university training are considered, as well as the main goals and objectives implemented by a teacher during the selection, preparation and presentation of grammatical and lexical materials. The paper were analyzed the methodological potential of intensification techniques with fascial load: the technique of color selection of grammar categories and visualization.

Keywords: methods of intensification of teaching; fascination; color selection; visualization.

В настоящее время в связи с постоянным развитием инновационных технологий, общей мировой глобализацией все больше требований предъявляется к качеству получаемого образования. Выявление несоответствия стандартизированных представлений о формах, содержании, методах и приемах, подаче материала современным тенденциям и внутренним ожиданиям обучающихся способствует созданию новой образовательной парадигмы, базирующейся на применении актуальных направлений улучшения процесса обучения с целью повышения его эффективности. Иными словами, преобразование и модернизация базовых компонентов образовательного процесса становится, с одной стороны, главной целью современных преподавателей и методистов, с другой, – действенным инструментом создания внутренней мотивации для дальнейшего изучения языка у обучающихся. Достижение максимальной продуктивности на занятиях по иностранному языку возможно при организации преподавателем особого «обучающего общения, в ходе которого происходит ускоренное овладение предметом и активное развитие личности» [5, с. 4] – интенсивного обучения. На наш взгляд, при определении методов и приемов интенсификации обучения необходимо учитывать следующие параметры и условия образовательного процесса: уровень языковой подготовки обучающихся; объем грамматического и лексического материала, необходимого для усвоения; системность и логическая связь представленного материала с реальными ситуациями общения и личностным опытом студентов; прямое воздействие на познавательные и «психологические механизмы; развитие аналитических умений и креативного мышления» [4, с. 21].

Как известно, на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (А1) основной целью образовательного процесса является получение основных знаний о системе языка, а также овладение навыками и умениями, позво-

ляющими «удовлетворить элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в минимальном наборе ситуаций» [3, с. 4]. Однако, очевидно, что решение минимальных коммуникативных задач и переход от процесса получения знаний к их применению на практике невозможен без четкого отбора и продуманной подачи грамматического материала. В этой связи задачей преподавателя будет являться выработка у иностранных учащихся определенных учебных стратегий работы и анализа представленных грамматических форм, а также минимизация эффекта фрустрации, связанной с наличием постоянных ошибок при выполнении практических заданий. На наш взгляд, для повышения эффективности обучения и его интенсификации на элементарном уровне при подаче грамматического материала необходимо использовать такой методический прием, который в большей степени влияет на психологические механизмы восприятия, оказывает воздействие на эмоциональную сферу личности учащегося и способствует быстрому и эффективному запоминанию предложенных конструкций. Таким приемом может служить фасцинация – «способность внешней формы приковывать внимание, вызывать повышенный интерес» [6, с. 9]. Фасцинационное влияние материала на зрительный и слуховой аппараты иностранных учащихся (цветовое сопровождение, звуковое и музыкальное сопровождение, интонирование), используемое преподавателем на занятиях по русскому языку, во многом снимает эмоциональное напряжение, способствует формированию навыков и умений работы с грамматическими моделями, развивает аналитическое мышление. Примером использования приема фасцинации на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном уровне может служить использование цветового выделения грамматических категорий рода, спряжения, времени и др. Например, в ходе урока по теме «Род имен существительных» иностранным учащимся предлагается прочитать слова и разделить их в соответствии с опи-

санной перед заданием моделью по трём колонкам. Слова представляют собой список, в котором слова мужского рода имеют голубое цветовое обозначение, женского рода – розовое цветовое обозначение, среднего – бежевое цветовое обозначение. В каждом из представленных слов окончание выделяется жирным шрифтом. Иностранные учащиеся самостоятельно заполняют таблицу, выявляя аналогию грамматических форм, а затем заполняют финальную таблицу в конце каждой колонки, формулируя правило без помощи и подсказки преподавателя. Таким образом, цветовое представление материала оказывает не только эмоциональное воздействие, но и выступает в качестве активизатора когнитивных процессов путём концентрации внимания на предложенных формах и развитии мышления, поскольку при выполнении практических заданий иностранный учащийся сталкивается с «последовательностью целенаправленных ассоциаций, суждений, умозаключений, результатами которых является особое психическое напряжение, оканчивающееся в случае нахождения решения удовлетворяющей разрядкой» [1, с. 145].

Другим примером приема интенсификации обучения на занятиях по РКИ, имеющим фасцинационную нагрузку на начальном уровне, является визуализация. Стоит отметить, что мы разграничиваем понятия *визуализация* и *наглядность*. В отличие от наглядности, *визуализация* не связана с демонстрацией наглядного образа слова, связи образа и его вербального воплощения и не служит средством семантизации. Смысловое содержание понятия *визуализация* базируется на сочетании деятельности и ее представления, однонаправленном формировании механизмов зрительного восприятия, интерпретации и порождения речи. В ходе проведения урока по теме «Мой день» преподаватель предлагает иностранным учащимся познакомиться с текстом, а затем самостоятельно составить текст по модели, используя визуальные образы. Вторым этапом является обмен визуально представленными историями с одноклассниками, анализ предложенных компо-

зиций и составление письменного текста. Третий этап – представление письменного текста в виде монолога перед учебной группой.

Учитывая современные технические возможности, понятие визуализации в процессе обучения квалифицируется по-новому и позволяет существенно изменить сам характер преподавания, способствуя переходу учащегося на более высокий уровень познавательной деятельности. На начальном этапе обучения языкам, в том числе и русскому как иностранному, безусловно, следует применять самые разнообразные техники визуализации, в числе которых можно назвать скрайбинг (дополнение своего рассказа зарисовками), инфографику, облако слов или тегов, фотоколлаж, QR-код, опорный конспект и др. [2].

На данном этапе становления методики обучения иностранным языкам большое значение приобретают современные формы подачи грамматического и лексического материала. Так, применение интерактивной доски на уроке РКИ позволяет по-новому использовать текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, обогащая методические возможности урока и обеспечивая его современный уровень.

Методические приемы, в частности приемы цветообозначения и визуализации материала, имеющие фасцинационную нагрузку, становятся все более востребованными, способными отвечать внутренним потребностям и ожиданиям обучающихся, соответствуют современным тенденциям и психологическим особенностям нового поколения.

Литература

1. Базыма, Б. А. Психология цвета: теория и практика. – Москва : Речь, 2005. – 147 с.
2. Господуро, О. А. Современные средства визуализации образовательного контента // Мультиурок : [сайт]. – URL: <https://multiurok.ru/files/sovremennye-sredstva-vizualizatsii-obrazovatel'nogo.html> (дата обращения: 20.03.2024).
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному : элементарный уровень / Т. Е. Владимирова [и др.]. – Москва : Златоуст, 2001. – 28 с.

4. Зимняя, И. А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Москва, 1977. – Вып. 3. – С. 17-30.

5. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учебное пособие. – Москва : Высш. шк., 1986. – 103 с.

6. Соковнин, В. М. Фасцинация как наука // Фасцинология. – 2003. – № 1. – С. 9-14.

УДК 811.161.1'243:81'367.626:81'367.624

Гирфанова Э. М.

Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И. И. Мечникова

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ И НАРЕЧИЯ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье анализируется процесс изучения отрицательных местоимений и наречий в курсе русского языка как иностранного на Первом сертификационном уровне, некоторые сложности и результаты этого процесса, отмечаются типичные ошибки обучающихся, рассматриваются возможные причины их появления.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение грамматике; отрицательные местоимения; отрицательные наречия.

E. M. Girfanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Negative pronouns and adverbs in the course of Russian as a foreign language

The article analyzes the process of studying negative pronouns and adverbs in the course of Russian as a foreign language at the First certification level, some difficulties and results of this process, typical mistakes of students are noted, and possible causes of their occurrence are considered.

Keywords: Russian as a foreign language; grammar teaching; negative pronouns; negative adverbs.

Хотя отрицательные местоимения и наречия нельзя назвать одной из важнейших тем в освоении русского языка как иностранного на уровне В1, тема эта является составной частью как лингвистической, так и – шире – коммуникативной

компетенции иностранных обучающихся. В соответствии с Программой I сертификационного уровня по русскому языку как иностранному (общее владение) обучающиеся должны иметь представление об отрицательных местоимениях НИКТО, НИЧТО, НИКАКОЙ, НИЧЕЙ, их грамматических формах; склонении отрицательных местоимений без предлогов и с предлогами; об отрицательных местоимениях, образующихся с частицей НЕ и их падежных формах. Отрицательные наречия в Программе не выделены в обособленную группу, но в таблице значений наречий приведены, кроме прочих, отрицательные наречия НИКОГДА, НИГДЕ, НИОТКУДА [1].

Большинство проанализированных нами учебников и учебных пособий для рассматриваемого этапа обучения не уделяют теме «Отрицательные местоимения и наречия» значительного места, ограничиваясь таблицей склонения отрицательных местоимений и 3–4 упражнениями.

Очень невелико и внимание методистов и исследователей к процессу освоения обучающимися этого грамматического материала. Так, научная электронная библиотека eLibrary.ru по поисковым запросам «отрицательные местоимения в РКИ», «русский язык как иностранный изучение отрицательных местоимений», «русский как иностранный отрицательные местоимения» выдает всего 2 статьи, а по запросам «обучение иностранцев отрицательным местоимениям» и «русский как иностранный двойное отрицание» система не находит публикаций вообще.

При этом следует отметить, что преподаватели русского языка как иностранного при презентации грамматического материала, связанного с отрицательными местоимениями и наречиями, сталкиваются с рядом проблем, которые можно условно разделить на порожденные межъязыковыми (влияние родного языка обучающихся) и внутриязыковыми (связанными именно с изучаемым русским языком) явлениями.

Сложности усвоения русских отрицательных местоимений и наречий зачастую связаны со способами выражения

подобного отрицания в родных языках обучающихся. Например, Гао Юэ и Н. В. Николаева отмечают, что проблема для китайских обучающихся не только в отсутствии в китайском языке двойного отрицания, но и в том, что для китайского языкового сознания не характерна отрицательная модификация высказываний, то есть русское предложение «Никто не сказал» соответствует китайскому «Любой не сказал / Все не сказали» в дословном переводе [2]. В. Т. Балтаева и А. Г. Евдокимова обращают внимание на особенности обучения использованию отрицательных местоимений индийских студентов, родным языком которых является хинди: в языке хинди отрицательные местоимения вообще отсутствуют, а их функции выполняют неопределенные местоимения КТО-НИБУДЬ и ЧТО-НИБУДЬ в сочетании с отрицательными частицами [3]. Кроме того, как известно, в русском языке обязательным является сочетание в предложении отрицательных местоимений с частицей НИ- с другими средствами отрицания, в то время как, например, в английском и немецком языках употребление в предложении отрицательных местоимений не допускает использования в этом же предложении других средств отрицания [4]. В идеале преподаватель РКИ должен иметь представление об употреблении отрицательных местоимений и наречий в родных языках обучающихся и учитывать это при презентации материала, что непросто реализовать на практике.

Чтобы минимизировать проблемы и ошибки, связанные с изучаемым языком, представляется необходимым хотя бы уделять теме «Отрицательные местоимения и наречия» больше внимания и времени. Нами было разработано занятие (фрагмент пособия) по теме «Отрицательные местоимения и наречия», рассчитанное на 6-8 часов, включающее поэтапную презентацию теоретического материала и 16 упражнений по 12–20 предложений в каждом. После изучения указанной темы обучающимся предлагается выполнить тест.

Мы попытались с помощью теста проанализировать, какого типа вопросы вызывают наибольшие затруднения. В тесте «Отрицательные местоимения и наречия» было 25 вопросов, из которых 12 были связаны с падежными формами местоимений НИКТО и НИЧТО (как с предлогами, так и без них), 3 вопроса с грамматическими формами местоимения НИКАКОЙ, 1 вопрос – с грамматическими формами местоимения НИЧЕЙ и 9 вопросов с отрицательными наречиями (6 из этих 9 вопросов проверяли способность учащихся не только выбрать подходящее по значению отрицательное наречие, но и сделать выбор между наречиями с НИ- и НЕ-). Все задания теста имели одинаковую формулировку: *Выберите, что должно быть на месте пропуска в предложении.* К каждому вопросу предлагалось 5 вариантов ответов, из которых нужно было выбрать один верный.

Тест выполнили 69 обучающихся (74 % на хорошо и отлично, 11 % удовлетворительно, 15 % неудовлетворительно), однако отметим, что на результатах, безусловно, сказался тот факт, что тест был домашним заданием и самостоятельность выполнения теста не контролировалась.

Наибольшее количество ошибок (37 ошибок – 54 % тестируемых) было допущено при ответе на вопрос: *Я на даче, телефон разрядился, электричества нет, позвонить домой...* (Варианты ответов: неоткуда, некуда, никуда, никогда, нигде).

По 22 ошибки (32 % тестируемых) было сделано в следующих двух вопросах:

1). *Я уже ... не удивляюсь.* (Варианты ответов: ничему, ничего, ни о чём, ничем, ни с чем). 2). *Декан очень занят, ему ... принять вас сегодня. Приходите завтра.* (Варианты ответов: некогда, никогда, никуда, некуда, неоткуда).

По 20 ошибок (29 % тестируемых) было допущено в трех вопросах:

1). *Мне ... ехать на каникулы, потому что все мои друзья и родные живут здесь, в Петербурге.* (Варианты ответов:

некуда, нигде, негде, никуда, никогда). 2). *Меня уже ... не удивляет.* (Варианты ответов: ничто, ничем, ничему, ни о чем, ни с чем). 3). *Здесь ... нет!* (Варианты ответов: никого, никому, никто, ни с кем, ни о ком).

15 обучающихся (22 %) неверно ответили на вопрос:

В кафе ... сесть, потому что все места заняты. (Варианты ответов: негде, ниоткуда, неоткуда, некогда, нигде).

На остальные вопросы было дано от 1 до 9 неправильных ответов.

В целом по результатам теста можно предположить, что наибольшие затруднения у обучающихся вызывает проблема выбора отрицательного наречия в соответствии в его обстоятельством значением; семантическая дифференциация отрицательных наречий с НЕ- и НИ- и различие связанных с ними синтаксических конструкций; выбор нужного падежа для отрицательных местоимений НИКТО и НИЧТО. Иначе говоря, наибольшее количество ошибок, допущенных в употреблении отрицательных местоимений и наречий, связано с недостаточным знанием других базовых грамматических тем (основные значения русских падежей, падежные формы существительных и прилагательных в русском языке, глагольное управление, значения наречий, падежные и наречные вопросы и др.) и порождено внутриязыковыми сложностями, что в целом характеризует уровень овладения языком многими обучающимися как недостаточно высокий.

Литература

1. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень: общее владение / Н. П. Андрияшина [и др.]. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2002. – 176 с.

2. Гао, Ю. "Двойное отрицание" в русском языке: лингводидактический и лингвокультурологический аспекты / Ю. Гао, Н. В. Николаева // Наука и школа. – 2020. – № 2. – С. 137-142.

3. Балтаева, В. Т. Учет особенностей родного языка студентов, носителей хинди, при изучении русского местоимения / В. Т. Балтаева // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 8. – С. 171-175

4. Мурашов, Р. З. Отрицательные местоимения в системе языка / Р. З. Мурашов // Доклады Башкирского университета. – 2023. – Т. 8, № 1. – С. 42-50.

УДК 811.161.1'243:378.147

Го Цзини

Санкт-Петербургский государственный университет

СТОРИТЕЛЛИНГ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕОБЛОГА)

В данной статье рассматривается возможность использования сторителлинга в качестве инструмента для обучения устной монологической речи на русском языке как иностранном на примере видеоблог-расследования. Анализируются дискурсивные особенности данного типа блога и его языковое оформление, выявляется дидактический потенциал сторителлинга, обосновывается комплекс упражнений для обучения иноязычной речи с помощью сторителлинга.

Ключевые слова: обучение; говорение; монологическая речь; сторителлинг; видеоблог (блог); русский язык как иностранный (РКИ).

Guo Jingyi

St.-Petersburg State University

Method storytelling in teaching russian monologue to foreign students (based on the material of videoblog)

This article explores the potential of storytelling as a pedagogical tool for teaching oral monologue speech in Russian as a foreign language, using the investigative videoblog (vlog) as an example. The article analyzes the discursive features and linguistic design of this type of vlog, revealing its didactic potential. Additionally, the article presents a set of exercises for teaching monologue speech in a foreign language using storytelling.

Keywords: teaching; speaking; monologue; storytelling; videoblog (vlog); Russian as a foreign language (RFL).

В последние годы технология сторителлинга (TPRS – Teaching Proficiency and Reading Through Storytelling) привлекает особое внимание специалистов в области методики обучения иностранному языку. Эта технология, разработанная в начале 1990-х гг., наиболее востребована в преподавании английского языка [3, с. 94]. Она основана на том, что преподаватель рассказывает учащимся истории на иностранном языке, что обеспечивает доступный ввод ('инпут') при

прослушивании текстов, которые учащиеся способны понять.

По мнению Др. Ахьяк и А. Индрамаван, сторителлинг – это деятельность, включающая в себя взаимодействие между рассказчиком и аудиторией [6, с. 20]. З. Сафдариан определяет сторителлинг как «способ, с помощью которого учащиеся пересказывают истории, используя другие слова после того, как преподаватель рассказал историю» [7, с. 208]. В. Н. Исакова понимает под сторителлингом интерактивную технику, «где происходит приобретение и проработка навыков разговорной речи путем обсуждения и разбора историй после прослушивания» [2, с. 132]. Важно, чтобы история как дидактический материал была аутентичной, т. е. подлинной, реальной и лаконичной.

Согласно определению, предложенному Н. В. Багрецовой, история – это «прозаическое или поэтическое произведение какого-либо повествовательного жанра, обладающее следующими параметрами: небольшой объем; наличие увлекательного сюжета (экспозиция, завязка, развязка); потенциал эмоционального воздействия на обучающихся и их вовлечения в коммуникацию» [1, с. 30]. Во многих исследованиях, посвященных сторителлингу, до сих пор предпочтение отдавалось историям повествовательного характера.

В настоящее время видеоблоги широко используются как средство онлайн-общения и быстрого обмена информацией. Поскольку в видеоблогах главным образом представлена монологическая форма речи, их можно рассматривать как одно из средств развития умения конструировать устные монологи. Неоспоримым преимуществом использования видеоблога при обучении говорению на иностранном языке является реализация принципа наглядности. Полагаем, что видеоблоги в сочетании с технологией сторителлинга могут обеспечить эффективность процесса развития иноязычных устно-речевых монологических умений. Для этого необходимо прежде всего обосновать критерии отбора видеоблогов.

Наиболее распространенные жанры видеоблогинга: обзор; летсплей; пранк; обучающее видео (лайфхак, бьюти-видео); блог; шоу; диалог; гайд; челлендж; скетч; троллинг-интервью [4, с. 108].

Относительно недавно появились видеоблоги, рассказывающие о криминальных событиях, мистических загадках, детективных расследованиях и т. п. Такие видеоблоги отличаются захватывающим и интригующим сюжетом, при этом блогер стремится к четкому и логичному изложению, предоставляя слушателю возможность совместными усилиями распутывать клубок противоречивых фактов.

Пожалуй, самым популярным в России блогером этого направления является Настя Джексон (@NastyaJackson8) (1,94 млн. подписчиков). Ее видеоблоги относятся к научно-популярному жанру, в них разоблачаются мистические тайны, анализируются и раскрываются исторические загадки. Речь Н. Джексон отличается полным стилем произношения, умеренным темпом, эмоциональностью, экспрессивностью, активной жестикуляцией. Блогер облачает сложную для восприятия информацию в увлекательную форму.

С нашей точки зрения, видеоблог может служить материалом для сторителлинга, так как основной контент представлен в виде истории с провоцирующими и стимулирующими репликами, которые побуждают к продолжению общения. «Жанр диктует функционально-смысловой тип речи – рассуждение» [5, с. 150].

Одной из примечательных языковых особенностей монологов Насти Джексон является широкое использование вопросительных предложений, участвующих в композиционной организации речи [5, с. 150]. Так, в видео «Городские легенды» блогер рассказывает историю о снежном человеке Зане, часто обращаясь к риторическим вопросам, которые специально отделяются короткими паузами. Например, вопрос: *И однажды им (богатым князьям) это удалось (поймать неизвестное существо), знаете, как?*», а затем после

небольшой паузы ее ответ: *Они бросили в лес штаны, пропитанные потом.* Такая связка “вопрос-ответ” служит триггером для развития сюжета: *Как думаете, что сделали с Заной богатые князья? – Посадили ее в клетку.* Чтобы привлечь внимание зрителей и убедить их в достоверности предоставляемых фактов, блогер перемежает рассказ вопросами, непосредственно обращенными к слушателям: *И вы, наверное, думаете, что за выдумки? Вам придется дослушать до конца, чтобы все расставилось на свои места. – Это не выдумка.* По мере того как сюжет постепенно приобретает черты неправдоподобности, блогер заставляет аудиторию задуматься над, казалось бы, уже решенными вопросами и предупреждает сомнения зрителя, прежде чем раскрыть тайну в конце: *Вы что-нибудь уже подозреваете, пока я не скажу уже конечный мой ответ. Вы сами, может быть, догадались? Ну ладно. Итак, Зана, скорее всего, была слабоумной африканкой.*

Кроме того, риторические вопросы часто используются Настей Джексон в качестве завязки истории. Например, в начале фрагмента «Тайна смерти Гоголя» из видео «Вам придется поверить...», блогер задает несколько вопросов: *Что вы первое вспоминаете при упоминании Николая Гоголя, что-нибудь специфическое, помимо того, что он писатель и написал такие невероятные жуткие вещи? Как умер самый мистический поэт тех времен? – Я начну историю.* Такой способ введения в тему помогает быстро установить контакт с аудиторией и заинтересовать ее.

Видеоблоги Н. Джексон ярко демонстрируют диалогичность монологической речи. Этим подтверждается методическая ценность сторителлинга с использованием видеоблогов для развития устно-речевых монологических умений на русском языке как иностранном. В процессе обучения могут использоваться следующие виды упражнений: мотивационные, языковые репродуктивные, дискуссионные, аналитические, нарративные.

Использование сторителлинга на основе видеоблогов как инструмента для обучения иноязычной монологической речи способствует повышению мотивации студентов, делает учебный процесс более интересным и эффективным, а также помогает развивать коммуникативные умения учащихся для успешного общения на изучаемом языке.

Литература

1. Багрецова, Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 25-38.
2. Исакова, В. Н. Эффективность метода сторителлинга в обучении иностранным языкам // Молодой исследователь Дона. – 2019. – № 6 (21). – С. 131-134.
3. Кулева, В. А. Принципы использования технологии storytelling в обучении английскому языку // Научно-исследовательская работа обучающихся и молодых учёных : мат-лы 74-й Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. обучающихся и молодых учёных, Петрозаводск, 04–24 апреля 2022 г. – Петрозаводск : ПГУ, 2022. – С. 94-96.
4. Текутьева, И. А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга // Медиасреда. – 2016. – № 11. – С. 107-113.
5. Фомичева, Н. М. Функции вопросительных предложений в жанре видеоблога (на примере канала Utopia Show) // Лексикология и грамматика русского языка и стилистика художественного текста : мат-лы Всерос. конф. студентов, посвящённой 140-летию со дня рождения Л. В. Щербы, Москва, 18 декабря 2020 года. – Москва : МГОУ, 2021. – С. 150-153.
6. Akhyak, Dr. Improving the students' English speaking competence through storytelling (Study in Pangeran Diponegoro islamic college (STAI) of Nganjuk, East Java, Indonesia) / Dr. Akhyak & A. Indramawan // International Journal of Language and Literature. – 2013. – № 1(2). – P. 18-24.
7. Safdarian, Z. The effect of stories on young learners' proficiency and motivation in foreign language learning // International Journal of English and Education. – 2013. – № 2 (3). – P. 200-248.

УДК 811.161.1'243:378.147

Головина Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Данная статья посвящена использованию аниме на занятиях по русскому языку как иностранному, рассматриваются некоторые способы их при-

менения, подчеркивается важность ознакомления студентов с лексикой из мультипликационных фильмов.

Ключевые слова: лексика; аниме; язык; культура; манга; нелитературный язык.

Golovina E. A.

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Using anime in Russian as a foreign language classes

This article is devoted to the use of anime in classes on Russian as a foreign language, some ways of their use are considered, and the importance of familiarizing students with vocabulary from animated films is emphasized.

Keywords: vocabulary; anime; language; culture; manga; non-literary language.

«Говорят, что нужно смотреть в лицо реальности, но лично мне сила фантазии предоставляла место, где я сам могу быть героем. Даже если это не анимация или манга, это могут быть старинные истории или легенды. Человечество придумало их для того, чтобы помочь нам выжить» (Хаяо Миядзаки).

Язык – это один из важнейших инструментов общения среди людей. Некоторые специалисты рассматривают его как «зеркало» культуры или «отражение» современного общества. Внимание методистов привлекает и конкретная лексика, вербализирующая различные сферы мира повседневности. В настоящее время аудиовизуальные средства обучения нашли широкое применение в практике преподавания иностранных языков, в том числе в РКИ. Данный факт объясняется тем, что они по своей природе представляют органический синтез двух видов наглядности [1]. Однако практическое применение аудио и видеоматериалов на основе современных интересов и ситуаций недостаточно разработано. Обратим внимание, что при изучении русского языка как иностранного (далее – РКИ) на начальных этапах иностранные студенты сталкиваются с очень большим количеством новой лексики. Потребность пополнить свой словарный запас объясняется

прежде всего желанием студентов рассказать о своих интересах, будь то спорт или кинематограф. И если несколько лет назад студенты активно обсуждали фэнтези, фантастику, спорили о том, что лучше, DC или MARVEL, то сейчас вектор интересов переместился в другое направление.

В современном мире практически не осталось людей, которые не слышали бы о манге или аниме. Манга – это разновидность комиксов, зародившаяся в Японии в начале 20 в. [4]. Аниме – это разновидность японской мультипликации [4]. Это может быть как оригинальная мультипликация, так и адаптация манги. Начиная с 70-х гг., аниме активно завоевало «свое место» и любовь на территории России. А в 2024 г. в ЕГЭ было введено новшество, а именно возможность приведения в задании № 27 (сочинение) аргументов из аниме, манги, комиксов. Связано это с тем, что здесь люди разного возраста могут найти то, что им понравится. Аниме – это не только для детей. Здесь поднимаются различные вопросы и проблемы, которые беспокоят общество, такие как дружба, любовь, будущий мир, правда, жизнь или смерть и т. д.

Сейчас на занятиях студенты всё больше и больше рассказывают о том, какую мангу они прочитали или какое аниме посмотрели. И благодаря этим увлечениям они находят точки соприкосновения при знакомстве с русскими студентами. Важно отметить, что современная программа не подразумевает ознакомления обучаемых с нелитературными формами русского языка. Но в связи с тем, что всё больше студентов интересуются конкретными словами из аниме и названиями известных аниме в русском языке, то стоит уделить этому небольшое внимание. Е. А. Кривонос утверждает, что мультипликационные фильмы близки к живому человеческому общению, что способствует постепенному формированию нравственных ориентиров, ценностных установок и поведенческих стереотипов [2].

Для примера можно взять несколько самых известных и популярных аниме, таких как многосерийные «Магическая

битва», «Наруто», «Сейлор Мун», «Атака Титанов» и полнометражные «Ходячий замок», «Унесённые призраками», «Принцесса Мононоке».

На основе данных материалов стоит выделить часто используемую лексику и узнать у студентов, так ли она звучит на их родном языке, есть ли что-то схожее в звучании и в значении данных слов. Студенты могут сами предложить фрагменты для работы на занятиях.

На примере аниме можно затронуть также тему «эмоции», так как графика в аниме очень наглядно «транслирует», что испытывает герой в данный момент.

С помощью подобных материалов на занятиях по русскому языку как иностранному можно показать иностранным студентам, при каких условиях могут употребляться данные слова и можно ли употреблять их в бытовой речи. Не стоит забывать, что нелитературный язык не изучается как основной аспект на занятиях, но является важным фактором для расширения кругозора, словарного запаса и возможностей в социальной коммуникации студентов. И этому стоит уделить внимание при обучении РКИ.

Литература

1. Дмитриева, Д. Д. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультипликационных фильмов). – Курск, 2023.
2. Кривонос, Е. А. Использование мультипликационных фильмов на уроках РКИ. – Минск, 2010.
3. Костомаров, В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – Москва : Русский язык, 1990. – 268 с.
4. Большая российская энциклопедия : [официальный сайт]. – Москва, 2022. – URL: <https://bigenc.ru/> (дата обращения: 28.03.2024).

УДК 811.161.1'243:378.147

Зацепин А. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

О СПОСОБАХ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье рассматриваются способы развития устной монологической и диалогической речи иностранных учащихся, предлагаются различные варианты отработки лексико-грамматических моделей с опорой на учебные тексты. Автор рассматривает эффективные способы выведения обучающихся в свободную речь по теме. Статья носит практический характер, разработанный автором методический материал может быть использован при подготовке преподавателя РКИ к занятиям по развитию навыков и умений говорения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; говорение; методы и приёмы обучения; монолог; диалог.

Zatsepin A. V.

Herzen Russia State Pedagogical University

About ways of teaching speaking to students in Russian as a foreign language lessons

This article discusses ways to develop speaking monologue and dialogic speech of foreign students, offering various options for practicing lexical and grammatical models based on educational texts. The author considers effective ways to get students to speak freely on the topic. The article is of a practical nature; the methodological material developed by the author can be used in preparing a RFL teacher for classes on developing speaking skills and abilities.

Keywords: Russian as a foreign language; speaking; teaching methods and techniques; monologue; dialogue.

Основная цель обучения иностранному языку предполагает овладение письменной и устной речью как средством общения в реальных жизненных ситуациях. Коммуникативная направленность в процессе изучения русского языка как иностранного проявляется в таких формах, как подготовка

языкового материала, характер упражнений, выбор методов и приёмов обучения, организация учебного процесса.

При обучении говорению на русском языке выделяют две формы общения: диалогическую и монологическую. Освоение диалогической формы общения предполагает умение учащихся отвечать на вопросы собеседника и при этом правильно задавать вопросы. Обучение монологической форме общения осуществляется с помощью основных единиц: предложения, сверхфразовых единств и связного текста.

В методике преподавания РКИ отмечают следующие виды деятельности, способствующие развитию навыков устной речи учащихся: ролевые игры, дискуссии, информационные пробелы, имитационные модели, мозговой штурм, завершение рассказа, описание по картинкам, интервью. Опираясь на учебник по русскому языку как иностранному для 6 класса под научной редакцией Хамраевой Елизаветы Александровны, рассмотрим наиболее интересные и эффективные методы и приёмы обучения русскому языку как иностранному.

Для создания дискуссий на уроке можно использовать провокационные тезисы. В этом случае учащиеся должны либо опровергнуть утверждение учителя, либо согласиться. Цель учителя – создать на уроке обстановку, при которой обучающиеся забудут о страхе сделать ошибку и свободно включатся в живую дискуссию, тем самым совершенствуя навыки говорения.

Так, например, после прочтения текста «Флорист [1, с. 8] учащиеся 6 класса опровергают или соглашаются с высказываниями учителя.

Провокационные тезисы по теме «Профессии».

Флорист – скучная профессия или Флорист – самая нужная профессия.

Чтобы стать флористом, не надо иметь талант.

Чтобы стать флористом, не надо учиться.

Флористом может стать каждый.

Флорист ничего не умеет делать.

Флорист – самая интересная профессия [1].

Возможный ответ ученика: «Флорист – это совсем не скучная профессия. Очень приятно и интересно работать с цветами. Каждый день человек чувствует чудесный аромат роз, тюльпанов, гвоздик и дарит людям праздник». Учитель может спросить мнение других ребят по поводу услышанного ответа, стимулируя их к отрицанию или согласию.

Гортензия Цветкова, флорист.

Когда я училась в школе, я серьёзно занималась английским языком и хотела стать учителем, но стала флористом.

Я очень люблю работать с природными материалами и цветами. Я делаю букеты из различных цветов – из роз, ромашек, тюльпанов. Я очень люблю ландыши и пионы.

А ещё я украшаю помещения цветами и растениями. Мне очень нравится создавать букеты для невест [1].

Ролевая игра на уроках РКИ играет большую роль в формировании, прежде всего, речевых навыков. Именно в игровой форме учащиеся смогут эффективно закрепить любой лексико-грамматический материал.

Так, после изучения темы «Путешествие в мир творческих профессий» [1, с. 9–10] учитель делит класс на две группы, для каждой из них подготовлены карточки с описанием проблемы. Например: «Я не знаю, какую профессию выбрать: художника или флориста?»; «Трудно выбрать самую важную профессию»; «Хочу стать иллюстратором, но не умею рисовать»; «Хотел бы стать музыкантом, но плохо играю на гитаре»; «Мне нравится профессия флориста, но я ничего не знаю о цветах». Участник первой команды выбирает карточку и читает проблему, а участники другой команды по очереди дают советы, как лучше поступить в данной ситуации. Советы следует начинать со слов:

«Тебе надо/не надо...», «Я не советую/советую...», «Тебе можно/нельзя».

Варианты ролевых игр по теме «Профессии».

- Врач – пациент.
- Учитель – ученик.
- Флорист – покупатель.
- Знаменитый писатель – журналист.
- Знаменитый музыкант – журналист.

Метод диалога в процессе изучения иностранного языка способствует развитию не только навыков говорения относительно определённой ситуации, но и расширению ментального сознания обучающихся в целом.

Для обучения диалогической речи рекомендуются следующие виды диалога.

1. Обмен информацией.
2. Запрос информации или ее уточнение.
3. Планирование совместных действий.
4. Обмен впечатлениями, мнениями.
5. Спор, полемика.

Возможные варианты заданий, направленных на развитие навыков диалогической речи [2]:

- найдите из двух предложенных ответных реплик подходящую по смыслу к опорной;
- назовите опорную реплику к данной ответной;
- отреагируйте согласием на предложение, приветствием на приветствие;
- выразите согласие или несогласие со сказанным;
- потребуйте уточнить сообщение;
- дополните, дайте обоснование, уточнение сказанному.

С целью развития навыков говорения педагог может успешно использовать в образовательном процессе метод ситуационных задач. В этом случае предлагать учащимся на уроке следует только практические ситуации, которые позволят детям уверенней использовать в речи изученный лексико-грамматический материал.

Возможные варианты ситуационных задач по теме «Профессии» [1, с. 9–14].

Вы окончили школу и хотите стать флористом (музыкантом, художником, врачом, учителем, IT-специалистом). Убедите своих родителей в том, что эта профессия вам подходит (приносит пользу обществу; имеет большое значение).

Ваш друг хочет стать профессиональным музыкантом (врачом, художником, флористом, учителем). Объясните, что ему нужно для этого сделать.

Попросите флориста оформить для вас букет, расскажите, кому и когда вы хотите его подарить, каким должен быть букет.

Разыграйте диалог по теме «Профессии».

- Флорист – творческая профессия.
- Музыкант – самая позитивная профессия.
- Художник – интересная профессия.
- Врач – востребованная профессия.
- Учитель – это друг и наставник.

Учебная ситуация может быть создана:

- с помощью ссылки на какое-то реальное событие (спектакль, концерт);
- с помощью зрительной наглядности (картины, кинофильмы, мультфильмы);
- на основе устного словесного описания и стимуляции воображения;
- с помощью текста, который даёт представление о предмете возможного обсуждения.

Итак, на каждом уроке учитель должен акцентировать внимание на формировании у обучающихся навыков и умений устной речи, различными способами погружать инофона в среду изучаемого им языка [3]. Чтобы образовательный процесс был эффективным, каждый преподаватель РКИ может использовать разнообразные методы и приёмы вовлечения учащихся в процесс непосредственного межкультурного речевого общения. Создание близких обучающимся диалогических ситуаций и коммуникативно-речевых с опорой на учебный текст помогут вовлечь в процесс говорения и преодолеть языковой барьер [4].

Литература

1. Русский язык как иностранный: 6 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / Д. Р. Бобоева, Н. М. Муллаахунова, О. Ю. Рязова; под науч. ред. Е. А. Хамраевой. – Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. – 144 с.
2. Пустовит, Т. Н. Русский язык для иностранных студентов / Т. Н. Пустовит, Н. Л. Ключко. – Воронеж: ВТУ, 2014. – 143 с.
3. Зацепин, А. В. Изучение РКИ в рамках национально-ориентированного подхода / А. В. Зацепин // Наука и Образование. – 2022. – Т. 5, № 4. – С. 55.
4. Зацепин, А. В. Методические рекомендации для учителей РКИ национальных школ Республики Узбекистан: методическое пособие / А. В. Зацепин, Г. И. Каипова, Н. А. Усманова. – Ташкент: SUNRISE-PRO, 2023. – 47 с.

УДК 81'37:811.161.1'243:378.147

Игошина О. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИЗУЧЕНИЕ ПАРОНИМОВ В РАМКАХ КУРСА «ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ»

В статье рассматриваются вопросы, связанные с методикой преподавания темы «Паронимы» для студентов начального уровня, планирующих свое дальнейшее обучение в вузах филологического профиля; характеризуются этапы изучения данной темы, рассматриваются возможные варианты семантизации данной лексической группы слов, приводятся подстановочные упражнения, направленные на закрепление знаний, полученных студентами в рамках данной темы.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ; паронимы; способы семантизации лексики; язык специальности.

O. A. Igoshina

Herzen Russia State Pedagogical University

Study of paronyms in the course "Specialty language for students of philology"

The article deals with the issues related to the methodology of teaching the topic "Paronyms" for the students of the initial level of studying Russian as a foreign language, planning their further education in universities of philological profile; the stages of studying this topic are outlined, possible variants of semantization of this lexical group of words are considered, substitution exer-

cises aimed at strengthening the knowledge obtained by students within the framework of this topic are given.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language; paronyms; ways of semantization of lexicon; specialty language.

В рамках начального курса по РКИ «Язык специальности для будущих студентов - филологов» одной из традиционно сложных тем является изучение паронимов, которые представляют собой разные по значению лексические единицы, характеризующиеся родством корней и сходным морфемным составом.

В первую очередь будущие филологи должны понять особенности данной лексической группы слов в сравнении с такими явлениями, как полисемия и антонимия. Поэтому целесообразно познакомить учащихся с основными теоретическими положениями, которые позволят им понять семантические различия слов одного паронимического ряда. Учащиеся знакомятся с наиболее простым определением паронимов, в котором под этим термином понимаются однокоренные слова, относящиеся к одной части речи и различающиеся по значению.

Следующим этапом работы над данной темой становится изучение словарных статей в словаре паронимов. При этом студентам для анализа предлагаются такие паронимические ряды, которые соответствуют лексическому минимуму, предусмотренному первым сертификационным уровнем. Работа со словарной статьей позволяет сделать вывод о том, что различия в значении проявляются прежде всего в сочетаемости того или иного паронима. Поэтому для правильного употребления паронимов необходимо выявлять наиболее распространенные случаи их сочетаемости. При этом сопоставление лексической сочетаемости будет являться одним из самых эффективных способов семантизации слов данной лексической группы. Наряду с этим способом может быть использовано толкование слов на русском языке, подбор си-

нонимов для каждого слова из паронимического ряда, перевод.

Следующим этапом работы с данной темой становится выполнение подстановочных упражнений, в которых учащиеся смогут попрактиковаться в правильном использовании паронимических пар. Приведем пример такого упражнения.

Упражнение 1. Выберите пароним и поставьте его в правильную форму.

Старый – проживший много лет,

Старинный – созданный в старину, давний, старый (старинный ковер, старинная книга).

1. Этой книге 300 лет. Она2. Я хочу купить новый телевизор. Мой телевизор сломался. 3. В музее я увиделкольцо.

Соседний – расположенный рядом (соседний дом, соседняя страна).

Соседский – относящийся к соседу, принадлежащий ему (соседские дети, соседская собака).

1. Я люблю играть во дворе с детьми.
2. Каждое утро мама покупает молоко в магазине.
3. Нам нравится есть на завтрак пирожки.

Добрый – обладающий добротой (добрый человек, добрый дедушка).

Добротный – хорошо сделанный (добротный костюм, добротная мебель).

1. У меня былабабушка. Каждое утро она готовила мне вкусный завтрак. 2. Больше всего мне запомнилась его улыбка. 3. Этот стол сделал еще мой дедушка.

Предлагаемая в данной статье модель изучения паронимов в начальном курсе русского языка, ориентированном на будущих филологов, включает в себя следующие этапы:

1. Знакомство с теоретическими положениями, связанными с данной лексической категорией.

2. Анализ словарных статей в словаре паронимов.

3. Семантизация слов – участников паронимической пары.

4. Анализ сочетаемости паронимов.

5. Выполнение подстановочных упражнений.

Такая последовательность этапов работы позволяет студентам начального уровня разобраться в одной из самых сложных тем РКИ и успешно подготовиться к дальнейшему обучению в российских вузах по филологическому профилю.

Литература

1. Лексический минимум по русскому языку как иностранному: первый сертификационный уровень: общее владение / Н. П. Андрушина [и др.]. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 200 с.

2. Вишнякова, О. В. Словарь паронимов русского языка / О. В. Вишнякова. – Москва : Рус. яз., 1984. – 352 с.

УДК 372.881.161.1:81'42:811.161.1'243:378.147:001.891

Ли Цинго, Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА ТЕКСТОВ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

В статье рассматривается роль структурно-смыслового анализа текстов опубликованных научных статей по лингвистике как важного этапа подготовки учебных материалов для обучения иностранных магистрантов-лингвистов написанию собственных научных статей. В процессе анализа выделены строго структурированные статьи и статьи, структура которых четко не выражена. Обосновано решение о необходимости обучать иностранных магистрантов написанию строго структурированных научных статей. Представлены выявленные в ходе структурно-смыслового анализа разделов статьи типовые смысловые фрагменты, которые могут вы-

ступать в качестве единиц обучения иностранных магистрантов-лингвистов на занятиях по русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика обучения; написание научных статей; типология научных статей; смысловые фрагменты научных статей.

Li Qingguo, Moskovkin L. V.

St.-Petersburg State University

Methodological significance of structural and semantic analysis of texts of scientific articles

The article examines the role of structural and semantic analysis of the texts of published scientific articles in linguistics as an important stage in the preparation of educational materials for teaching foreign master's students-linguists how to write own scientific articles. During the analysis, strictly structured articles and articles whose structure is not clearly expressed were identified. The decision on the need to train foreign master's students in writing strictly structured scientific articles is justified. Typical semantic fragments identified during the structural and semantic analysis of sections of the article are presented, which can act as units of training for foreign master's students-linguists in Russian language classes.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching methods; writing scientific articles; typology of scientific articles; semantic fragments of scientific articles.

Одним из компонентов подготовки магистрантов-лингвистов в российских вузах является научная составляющая, предполагающая не только освоение широкого круга научных знаний по программе подготовки, но и выполнение диссертационного исследования, а также опубликование его результатов. Несмотря на то, что требование обучать написание научных статей в системе подготовки магистрантов может быть эксплицитно не выражено, многие обучающиеся заинтересованы в научных публикациях, особенно если предполагают в дальнейшем обучаться в аспирантуре. Поэтому исследование вопросов обучения магистрантов-лингвистов написанию научных статей на русском языке является актуальным.

Для организации такого обучения было необходимо отобрать тексты опубликованных статей, фрагменты которых можно предъявлять студентам для анализа. В процессе исследования были изучены тексты более 30 статей по проблемам лингвистики и определены два подхода к их написанию. Одни статьи являются строго структурированными, в них выделяются разделы и подразделы (см., например, статью Е. Н. Виноградовой и Л. П. Клобуковой [1]), в других четкая структура не просматривается, и можно сказать, что они написаны в виде научного эссе (см., например, статью И. В. Нечаевой [2]).

Сосуществование в российской лингвокультуре двух разных типов текстов с точки зрения их структурированности ранее отмечалось в работе Н. Д. Бурвиковой, которая выделяла построенные и непостроенные тексты, и отмечала, что работа с ними в иностранной аудитории должна строиться по-разному [3, с. 5–8].

Разграничение построенных и непостроенных научных статей может быть связано с отражением в них тевтонского и саксонского стилей научного изложения, описанных в работе М. Ванхала-Аншиевски [4, с. 22–23]. Для российской науки всегда был более характерен тевтонский стиль, однако в последние десятилетия начинает преобладать саксонский. Это отражается в редакционных требованиях научных журналов к оформлению научных статей. В таких журналах, как «Русистика», «Научный диалог», «Филологический класс», в инструкциях для авторов указывается не только необходимая структура статьи, но и рекомендуемое содержание каждого из его разделов. Поскольку в настоящее время такие строгие требования выдвигает большая часть российских научных журналов, следует обучать иностранных магистрантов написанию построенных, строго структурированных статей. Вторая причина выбора этого типа статей состоит в том, что работа с ними более удобна в иностранной аудитории: отдель-

ные разделы научной статьи и характерные для них языковые средства можно изучать на разных учебных занятиях.

Анализ строго структурированных статей позволяет выделить в них не только разделы, но и подразделы – смысловые фрагменты научной статьи. К ним относятся обоснование актуальности исследования, обоснование важности научного направления, в рамках которого осуществляется исследование, сравнение своего исследования с другими, указание на нерешенные проблемы в этой области исследований, доказательство новизны исследования, указание цели, материала и методов исследования, представление результатов исследования, их взаимосвязей и логики их получения, обобщение и интерпретация основных результатов исследования, соотнесение результатов с научным контекстом, соотнесение результатов с целью исследования или с гипотезой.

Анализ этих смысловых фрагментов позволяет определить типичный набор речевые клише, необходимых для их написания. Приведем в качестве примеров речевые клише, которые соотносятся с тремя основными смысловыми фрагментами Заключения к статье:

Вывод о достижении цели исследования: В работе выполнен системный анализ...; Описаны свойства...; Обобщены и проанализированы данные о ...; Представлены и интерпретированы результаты ...; В ходе исследования был выяснен механизм...; было исследовано...; поставленная цель достигнута...; Посредством ... анализа можно выяснить Например: Детальный анализ имеющихся фактов показывает, что для лингвистики текста важной составляющей являются связность текста и лингвистические средства ее осуществления.

Вывод об основных результатах исследования: В статье разработаны / теоретически обоснованы / обобщены / выявлены / определены / уточнены ...; В статье представлены результаты критического анализа; Данные анкетирования позволяют объяснить.... Например: Результаты эксперимента

показывают, что для решения данной задачи следует учитывать влияние информационных технологий на развитие лингвистических норм.

Окончательные выводы: Подводя итог, отметим...; Итак, после проведения сравнительного описания и анализа, можно сделать следующие выводы: ...; Таким образом, ...; Из этого / На основании проделанной работы можно сделать вывод ...; В заключение можно отметить...; Подводя итоги данному исследованию, мы бы хотели отметить... . Например: Таким образом, особое место в комментарии играет авторская оценка.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

Структурно-смысловой анализ научных статей по лингвистике является необходимым этапом разработки методики обучения иностранных магистрантов-лингвистов написанию научных статей на русском языке. В ходе этого анализа были выделены как строго структурированные статьи, так и статьи, структура которых четко не выражена. Было принято решение о том, что необходимо обучать иностранных магистрантов написанию строго структурированных научных статей. Это обусловлено, во-первых, тем, что большинство российских журналов принимает именно такие статьи, предъявляя строгие требования к их структуре и к содержанию каждого раздела, а во-вторых, тем, что в процессе обучения удобнее работать именно с этими статьями.

Анализ разделов структурированных статей позволяет выделить в них типовые смысловые фрагменты с характерными для них речевыми клише. Эти смысловые фрагменты могут выступать в качестве единиц обучения иностранных магистрантов-лингвистов на занятиях по русскому языку.

Литература

1. Виноградова, Е. Н. Грамматика русского предлога: теоретические аспекты / Е. Н. Виноградова, Л. П. Клубукова Л. П. // Русистика. – 2022. – Т. 20, № 1. – С. 84–100.

2. Нечаева, И. В. К типологии орфографической вариантности в русском языке // Русская речь. – 2022. – № 3. – С. 47–59.

3. Бурвикова, Н. Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. – Москва : Русский язык, 1988. – 116 с.

4. Ванхала-Аншиевски М. Логико-смысловая структура русского научного текста в ее восприятии студентами-иностранцами // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. № 4. С. 21–26.

УДК 811.161.1'243:378.147:008:82-1:81'42

Максимова О. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

АНАЛИЗ ИНТОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматривается возможность совершенствования интонационных навыков иностранных учащихся, владеющих русским языком на высоком уровне, на примере ритмико-интонационного анализа разных интерпретаций стихотворения А. С. Пушкина «Я вас любил». В ходе анализа исполнения стихотворения актерами Ю. Рутберг и А. Белым студенты выявляют роль интонации и нестандартных пауз при прочтении поэтического текста.

Ключевые слова: развитие интонационных навыков; интонационное оформление поэтического текста; поэтический текст на занятиях по РКИ; продвинутый этап обучения РКИ; методика обучения РКИ.

O. V. Maksimova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Analysis of intonation of a poetic text at an advanced stage of training Russian as a foreign language

The article considers the possibility of improving the intonation skills of foreign students who speak Russian at a high level, analyzing the rhythm and intonation of different interpretations of A. S. Pushkin's poem "I loved you". During the analysis of the poem read by the actors Yu. Rutberg and A. Bely students identify the role of intonation and non-standard pauses when in a poetic text.

Keywords: development of intonation skills; intonation of a poetic text; poetic text at the lessons of Russian as a foreign language; advanced stage of train-

ing Russian as a foreign language; teaching methodology of Russian as a foreign language.

Формирование фонетических навыков инофонов является одной из важных составляющих обучения русскому языку как иностранному. В рамках методики преподавания РКИ проблему формирования и совершенствования фонетических и интонационных навыков рассматривали такие исследователи, как Е. А. Брызгунова, И. В. Одинцова, Е. Г. Сафронова, Н. Д. Светозарова, И. Л. Муханов и др. Тем не менее на подвинутом этапе обучения совершенствованию фонетических и интонационных навыков обычно уделяется меньше внимания, чем работе с лексикой и грамматикой.

В то же время студенты, владеющие русским языком на высоком уровне, часто проявляют интерес к русской поэзии. Анализ русских стихотворений в иностранной аудитории на занятиях по фонетике дает возможность привлечь внимание инофонов к роли ритмико-интонационных средств, которые делают текст более выразительным и создают дополнительные смысловые оттенки.

К вопросам ритмико-интонационного оформления текста в разное время обращались многие лингвисты и литературоведы (В. М. Жирмунский, Ю. М. Лотман, В. Ф. Огнев, Б. В. Томашевский, В. Е. Холшевников и мн. др.) На основе анализа ряда исследований, посвященных данному вопросу, Е. А. Шанина выделяет наиболее важные параметры, «которые обычно используются поэтами для фиксации на письме интонации (причем ясно, для разных типов стиха их соотношение будет различным): повышения и понижения голоса (мелодия); расстановка фразовых ударений (динамика речи); относительное ускорение и замедление отдельных групп слов (темп); ритм (метр, рифма, перерывы в речи – паузы); пунктуация». [5, с. 236-237]

При работе с поэтическим текстом в иностранной аудитории студентам проще всего выделить при прослушивании

и в дальнейшем воспроизвести при самостоятельном чтении такие составляющие интонации, как мелодика, темп и паузы. И именно на эти элементы уместно в первую очередь обращать внимание инофонов. Важно отметить, что, хотя паузация часто определяется пунктуацией [5 и др.], при авторском прочтении стихотворения паузы могут появляться между словами, не разделенными пунктуационными знаками, что может влиять на восприятие слушателем смысла текста. Так, В. Ф. Огнев еще в XX веке подчеркивал, что «то, что мы называем поэтической интонацией, есть свойственное и вообще всякой человеческой речи выделение одних слов на фоне других для привлечения к ним особого внимания. Достигается это ударениями, повышением тона речи или, напротив, его понижением, изменением темпа (убыстрение, замедление), что в свою очередь вызывает разное размещение пауз <...> Это подчеркивание, выделение слов, нужных для выражения мысли стиха, отличается от бытового, разговорного интонирования фразы». [1, с. 169–170]

Для анализа разных интерпретаций поэтического текста целесообразно выбирать стихотворения, которые хорошо известны и понятны учащимся. Одним из таких текстов является стихотворение А. С. Пушкина «Я вас любил». Так, на примере этого стихотворения студенты смогут определить, как ритмико-интонационное оформление текста может повлиять на восприятие поэтического текста, прослушав текст в исполнении разных людей. Работая с каждым вариантом, инофоны сначала слушают стихотворение и отмечают в тексте паузы, повышение и понижение интонации. При необходимости текст прослушивается несколько раз. Потом учащиеся сравнивают расположение пауз с пунктуационным оформлением и структурой текста. При этом первый вариант текста, представляющий собой традиционное и не слишком эмоциональное прочтение стихотворения [4], не вызывает у учащихся вопросов. Но затем инофонам предлагаются нестандартные варианты прочтения известного стихотворения,

и в этих случаях неоднозначное ритмико-интонационное оформление пушкинского текста не только становится предметом анализа авторской интонации, но и поводом для споров по поводу интерпретации классического текста.

Когда студенты слушают, как стихотворение читает актриса Юлия Рутберг [3], то сразу обращают внимание на интенсивность понижения интонации, на категоричность тона, мимику, отмечают, что она «растягивает» согласные звуки [л'] и [р'], поджимает губы и будто выплевывает слова. Такое непривычное прочтение известного текста заставляет учащихся искать причины негативных эмоций актрисы. Студенты находят в тексте нестандартные паузы, слишком интенсивное понижение тона и приходят к выводу, что герой в исполнении Юлии Рутберг обижен, зол, он еще любит, ревнует, но отказывается от своих чувств (например, «Я вас... [пауза] любил»; «...в душе моей угасла не совсем, но... [пауза]»).

Работая с интерпретацией Анатолия Белого [2], стоит обсудить со студентами первую минуту клипа. И музыка, и видеоряд создают особую атмосферу. Размеренная, немного печальная музыка создает настроение, наводит на размышления. Видеоряд также подчеркивает, что герой в данный момент погружен в себя, он кажется отрешенным от мира, от спешащих куда-то людей. Он заходит в троллейбус, садится и задумчиво смотрит в окно. Здесь можно поспорить о том, куда же смотрит герой: скорее всего не смотрит на город, но полностью погружен в себя, в свои воспоминания и переживания.

В дальнейшем видеоряд часто дополняет текст, а паузы, не совпадающие с пунктуацией в тексте стихотворения, показывают, что слова стихотворения рождаются прямо сейчас: герой ролика анализирует свои чувства, осознает свое отношение к данной ситуации. Например, актер делает нехарактерные для классического прочтения стихотворения паузы в первых двух строках: «Я вас любил. Любовь еще, быть может, // В душе моей... [пауза] угасла... [пауза] не совсем...». Первая пауза обрывает предложение, и фраза может быть

воспринята так, как будто любовь еще осталась в его душе. Мужчина видит, как гаснет свет в окнах, и сравнивает это со своими ушедшими чувствами (вторая пауза отделяет глагол «угасла» от окончания фразы), но тут же смотрит в глаза своему отражению и опровергает свое предположение, заканчивая вторую строку стихотворения.

Далее герой играет со светом, «выключая» безнадежную любовь, ревность, робость, «стирая» ладонью свои чувства и сомнения. Когда герой произносит «как дай вам бог», окно девушки вспыхивает, как звезда, что позволяет провести параллели и с различными реализациями концепта «любовь» в языке и культуре (любовь как звезда (яркая, может вспыхнуть, пылать, светить), как путеводная звезда, как божественное чувство). Пауза перед словами «любимой быть» создает впечатление, что он думает, что пожелать бывшей возлюбленной. Наконец, перед словом «другим» актер также делает паузу, подчеркивая, что уже не он будет любить ее.

Анализируя каждый вариант прочтения стихотворения и сравнивая разные интерпретации, студенты на конкретных примерах видят роль пауз в ритмико-интонационном оформлении поэтического текста и начинают более уверенно и смело использовать интонационные средства как при подготовке выразительного чтения других стихотворений, так и в разговорной речи. Такой вид работы не только позволяет усовершенствовать ритмико-интонационные навыки инофонов, но и стимулирует развитие творческих способностей учащихся, что в свою очередь способствует совершенствованию коммуникативной компетенции студентов.

Литература

1. Огнев, В. Ф. Поэтическая интонация / В.Ф. Огнев // Вопросы литературы. – 1961 – № 4. – С. 169-185.

2. Пушкин, А. С. «Я вас любил». Исполняет А. Белый. Проект «Кинопоэзия» // Культура Оренбуржья : [сайт]. – URL: <https://kultura.orb.ru/video/view?id=19&ysclid=loyjculqog666888257> (дата обращения: 28.03.2024).

3. Пушкин, А. С. «Я вас любил». Исполняет Юлия Рутберг // ОК.RU : [социальная сеть]. – URL: <https://ok.ru/video/1712246884970> (дата обращения: 28.03.2024).

4. Пушкин, А. С. «Я вас любил: любовь еще, быть может ...» // Дзен : [блог-платформа]. – URL: <https://dzen.ru/video/watch/60da20606f2c3c131a67c6e8?f=d2d> (дата обращения: 28.03.2024).

5. Шанина, Е. А. Поэтическая интонация и перевод (на примере стихотворения Ахматовой «Это просто, это ясно» и его английской версии) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 114. – С. 236-241.

УДК 811.161.1'243:37.026.4:378.147

Малышев Г. Г., Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н. А. Римского-Корсакова

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ И ЗНАЧЕНИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена потребностям учёта культурологического аспекта в обучении русскому языку иностранных учащихся в условиях учебного процесса в творческих вузах России.

Ключевые слова: культура; история; литература; музыкальное искусство.

G. G. Malyshev, N. G. Malysheva

St. Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov

On the question of the place and importance of the cultural aspect in teaching Russian as a foreign language

The article is devoted to the needs of taking into account the cultural aspect in teaching Russian to foreign students in the educational process in creative universities of Russia.

Keywords: culture; history; literature; musical art.

Методическая целесообразность включения культурологического аспекта в структуру обучения иностранных учащихся русскому языку признаётся всеми педагогами и не подвергается сомнению. Язык и культура так же, как и язык и мышление, представляют собой неразрывное целое. Язык служит для обмена мыслями, а культура – в её широком понимании – составляет содержание человеческого мышления.

В практическом отношении учёт культурологического аспекта при обучении РКИ предполагает сосредоточение на способах и методических приёмах реализации данного аспекта в структуре обучения. Для того, чтобы органично связать факты культуры с конструктивными особенностями самого языка, следует, прежде всего, уточнить, что мы понимаем под феноменом культуры. Как ни странно, понятие культуры носит несколько расплывчатый характер и понимается разными толкователями по-разному. Иногда, к примеру, под понятием культуры подразумевается искусство, что, на наш взгляд, не является вполне корректным, так как искусство следует рассматривать как частный случай проявления культуры, как более широкого и всеобъемлющего явления.

Позволим себе дать собственное толкование понятия культуры. По нашему мнению, культуру следует рассматривать как всеобъемлющий коллективный опыт той или иной нации, накопленный ею за века своего существования. Таким образом, приняв подобный взгляд на культуру как на объективное явление, следует говорить о различных способах фиксации культуры как данного опыта в сознании общества и отдельных его индивидов.

Культура как общественный национальный опыт имеет разные и разнообразные формы своего закрепления в сознании людей. Среди главных форм существования культуры можно назвать такие, как национальные традиции, юридические законы, по которым и согласно которым строится правовая жизнь общества, наука, искусство и наконец степень развития ремесленного и производственного мастерства. В этом смысле искусство и является лишь частным, хотя и очень важным инструментом существования данного опыта и передачи его последующим поколениям.

Заметим также, что в этом смысле существует некорректное противопоставление понятий культура и цивилизация, причём – в пользу цивилизации как более высокой формы развития культуры, рассматриваемой в качестве суммар-

ного опыта национальной жизни. Поэтому цивилизацию стоит рассматривать вне её положительной или отрицательной коннотации. Цивилизация есть лишь констатация того или иного уровня национальной культуры как общественного опыта и общественного развития. Поэтому, на наш взгляд, некорректно сравнивать народы по признаку более высокого или менее высокого уровня цивилизованности – следует признать разность цивилизационного развития, но без допущения оценочных ярлыков.

Применительно к условиям обучения русскому языку иностранных учащихся важнейшую роль играют такие из перечисленных выше аспектов культуры, как научное знание, рассмотренное в соответствии с научно-производственной направленностью вуза или иного учебного заведения, а также искусство, особенно актуальное в условиях обучения в так называемых творческих вузах – литературных, театральных и музыкальных.

Рассмотрим место и значение аспекта культурологии в обучении иностранных учащихся русскому языку на примере Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова. Обучение иностранных учащихся в условиях нашего музыкального вуза имеет ряд специфических особенностей в области активной лексики, включающей в себя необходимость знания как названия музыкальных инструментов, так и целого ряда специфических музыкальных, а также сценических терминов.

Особенно наглядно выглядит в этом смысле, например, обучение на вокально-режиссёрском факультете консерватории. В данной области искусства наиболее ярко проявляется неразрывное переплетение целого ряда оказавшихся взаимосвязанными отношений различных видов и жанров искусства. Рассмотрим несколько примеров. Обратимся к первой классической опере основоположника русской классической музыки Михаила Ивановича Глинки «Иван Сусанин» («Жизнь за царя»). Здесь с необходимой убедительностью

проявляется связь с живой русской историей, которую в данном случае следует рассматривать как важный аспект культурологии. Ещё более убедительным примером может служить и вторая опера Глинки – «Руслан и Людмила», написанная композитором на сюжет поэмы самого Александра Сергеевича Пушкина.

В ряду музыкальных произведений, иллюстрирующих важность погружения учащихся в культурологический контекст, стоит, безусловно, и историческая драма Модеста Петровича Мусоргского «Борис Годунов». Уникальность данного сочинения заключается не только в отражении конкретных исторических событий, но в интерпретации их двумя гениями разных эпох – Пушкиным, на сюжет которого написана опера, и Мусоргским, творившим в так называемый пореформенный период, с его особым взглядом на народ как на субъект истории,

Надо сказать, что поэту и писателю Пушкину особенно повезло: здесь можно назвать большое количество романсов, написанных на его бессмертные стихи, а также оперы Петра Ильича Чайковского – «Евгений Онегин» и «Пиковая дама». Ещё одним ярким примером синтетического слияния различных видов искусства могут служить опера Сергея Сергеевича Прокофьева «Война и мир», написанная на сюжет знаменитого одноимённого романа Льва Николаевича Толстого, и 7-я, или «Ленинградская», симфония Дмитрия Дмитриевича Шостаковича. Перечень музыкальных произведений, сопряжённых как с историей, так и с известными литературными произведениями, может быть продолжен.

Важным обстоятельством, с точки зрения русского языка, представляется тот факт, что в нашем музыкальном вузе традиционно и систематически осуществляются постановки указанных выше опер силами учащихся, при условии широкого привлечения к данному виду обучающей деятельности также и иностранных учащихся. А для успешности и эффективности включения в этот процесс иностранного контин-

гента необходимо создание целого набора учебных пособий, призванных и направленных на овладение иностранными студентами целого пласта русского языка, напрямую связанного с задачами культурологического аспекта, способного обеспечить для иностранцев адекватное понимание содержания перечисленных произведений.

Следовательно, перед преподавателями РКИ стоит очень важная задача подготовки соответствующих учебных пособий, которые были бы в состоянии обеспечить указанное понимание благодаря овладению иностранными учащимися соответствующими содержательными и формальными особенностями русского языка, продиктованными спецификой исторических и литературных фактов.

В этом смысле стоит указать на ряд учебных пособий, подготовленных авторами данной статьи. Помимо учебников и учебных пособий чисто языкового и речевого характера, следует иметь и использовать учебные пособия именно культурологического, точнее, лингвокультурологического содержания. К числу подобных пособий можно отнести такие опубликованные издания, как «О России и русских» (издательство «Златоуст»), а также «Санкт-Петербург – культурная столица России».

Отметим, что последнее из названных изданий было подготовлено совместным коллективом преподавателей и консерватории, и Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (Издательство СПбГУПТД и издательство «Златоуст»). Авторами статьи подготовлено также и издано учебное пособие «Тексты для чтения и развития речи» (издательство консерватории), включающие в себя ряд текстов биографического характера о наиболее известных русских композиторах.

Авторами статьи подготовлены и находятся на стадии разработки также следующие учебные пособия: «Тексты по русской истории», иллюстрированное учебное пособие, предназначенное для знакомства потенциального читателя с

романом в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин», а также «Стихи русских поэтов в русской музыке» (рабочее название). Приведённые в статье примеры, на наш взгляд, могут с достаточной степенью очевидности свидетельствовать о том, что лингвокультурологический аспект в обучении иностранных учащихся русскому языку в творческих вузах носит объективно значимый характер и должен целенаправленно включаться как в планирование самого учебного процесса, так и в планирование создания соответствующих учебных пособий.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:378.147

Мячина В. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ВИКТОРИНЫ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РОССИИ»)

В статье рассматривается вопрос об актуальности использования игровых интерактивных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному, предлагается методическая разработка страноведческой викторины для иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне А2, которая может быть использована в целях закрепления и контроля страноведческих знаний у студентов.

Ключевые слова: игровые интерактивные технологии; страноведческий компонент в содержании обучения РКИ; методы закрепления и контроля знаний; страноведческая викторина.

V. V. Miachina

Herzen State Pedagogical University

Use of game interactive technologies in RFL lessons (based on the example of the country studies quiz “Travel through Russia”)

The article discusses the relevance of using game interactive technologies during the classes of Russian as a foreign language and proposes a methodologi-

cal development of a country studies quiz for foreign students who speak Russian at A2 level. This development may be applied in order to consolidate and control country knowledge of the students.

Keywords: game interactive technologies; country studies component in the content of teaching RFL; methods of consolidation and control of knowledge; country studies quiz.

В основе современной методики обучения русскому языку как иностранному лежит коммуникативная направленность, в рамках которой язык рассматривается как инструмент общения, в связи с чем задачей преподавателя РКИ является создание таких условий, в которых учащиеся смогут использовать полученные на занятиях знания, навыки и умения для осуществления успешной коммуникации. Так, использование игровых интерактивных технологий может способствовать успешному вовлечению учащихся в коммуникацию [1].

Интерактивные методы обучения строятся по принципу взаимодействия «учитель – ученик» и «ученик – ученик» и предполагают такое обучение, в процессе которого учащиеся взаимодействуют друг с другом, оказывая влияние на мотивацию других учащихся, при этом преподаватель выполняет роль координатора, консультанта по вопросам и проблемам, возникающим в ходе выполнения работы учащимися, а также создает условия для самостоятельного овладения студентами знаниями и умениями в процессе познавательной деятельности через диалоговое общение [2].

Использование интерактивных методов в учебном процессе способствует формированию таких навыков и умений у обучающихся, как самостоятельный поиск и анализ информации, принятие решений; работа в команде, уважение чужого мнения, проявление толерантности к другой точке зрения; формирование собственного мнения и др. [3].

Что касается применения игровых технологий на занятиях по РКИ, то они выполняют важные функции не только в процессе обучения, но и воспитания. Игра на занятиях по языку представляет собой форму деятельности в условных

ситуациях, создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала. На языковых занятиях игра выступает в качестве источника повышения эффективности обучения и способствует усвоению знаний и приобретению речевого опыта по желанию самих учащихся, а не по необходимости. Кроме того, игра вносит разнообразие в учебный процесс и повышает интерес учащихся к самому предмету [4, с. 74].

Использование игровых технологий на занятиях по РКИ актуально на всех этапах обучения и для всех возрастных категорий обучающихся. Методисты классифицируют игры по цели, по способу выполнения, по уровню сложности, по количеству участников и по типу задач. Различают такие виды игр, как состязания, физические игры, сценарные, ролевые и др. [5], [2].

Известно, что методика обучения РКИ направлена не только на овладение учащимися русского языка как средства общения, но и на изучение истории, культуры страны изучаемого языка, образа жизни его носителей, на формирование адекватного представления о действительности России, что находит отражение в страноведческом аспекте изучаемого языка [6, с. 222].

Таким образом, страноведческий компонент является одним из важнейших при формировании содержания обучения русскому языку как иностранному, при этом исследователи в области лингвострановедения (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. Е. Чернявская, В. М. Шаклеин и мн. др.) описывают множество приемов введения лингвострановедческой информации. Однако задачей данной работы является описание педагогической технологии, позволяющей закрепить имеющиеся знания страноведческого характера о России у иностранных студентов, изучающих русский язык, и/или провести контроль этих знаний.

В качестве игровой интерактивной технологии, направленной на закрепление и/или контроль страноведческих знаний о России, предлагается проведение страноведческой

викторины «Путешествие по России», которая ориентирована на иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне А2.

Данную работу рекомендуется проводить в мини-группах. Викторина включает в себя 9 интерактивных заданий – от простого к сложному, которые содержат базовую страноведческую информацию о России.

Первое задание «*Правда или ложь?*» содержит 8 суждений, охватывающих знания из области географии, истории и литературы. Участникам викторины необходимо ответить, какие суждения являются верными, а какие – ложными. Даны следующие суждения: 1) *Россия расположена на двух континентах;* 2) *Официальное название России – Российская Федерация;* 3) *Москва была основана в XVI веке;* 4) *Более 200 лет столицей России был город Санкт-Петербург;* 5) *В России находится самое глубокое озеро в мире;* 6) *В России живет более 140 миллионов человек;* 7) *Русский язык – единственный язык, на котором говорят в России;* 8) *Александр Сергеевич Пушкин – известный русский композитор.*

Во втором задании «*Символы России*» студентам предлагается соединить наименования символов России с иллюстрациями. Даны слова: *валенки, матрёшка, самовар, берёза, медведь, балалайка* и соответствующие иллюстрации.

Третье задание «*Известные люди*» содержит имена известных людей России и их профессии. Задача участников викторины – установить соответствие между данными понятиями. Даны следующие имена: 1. *Пётр Первый;* 2. *Фёдор Михайлович Достоевский;* 3. *Илья Ефимович Репин;* 4. *Пётр Ильич Чайковский;* 5. *Дмитрий Михайлович Менделеев;* 6. *Юрий Алексеевич Гагарин.* Даны следующие профессии: а) *космонавт;* б) *император;* в) *писатель;* г) *учёный-химик;* д) *композитор;* е) *художник-живописец.*

В четвертом задании «*Достопримечательности*» студенты должны выбрать город или регион России из списка, где находятся указанные достопримечательности. Задание

сопровождается иллюстративным материалом и состоит из 5 вопросов: 1) Кремль находится в: а) Санкт-Петербурге; б) Москве; в) Владивостоке; 2) Музей Эрмитаж находится в: а) Москве; б) Казани; в) Санкт-Петербурге; 3) Монумент Родина-мать находится в: а) Волгограде; б) Екатеринбурге; в) Москве; 4) Мечеть Кул Шариф находится в: а) Сочи; б) Иркутске; в) Казани; 5) Озеро Байкал находится в: а) республике Карелия; б) Сибири; в) республике Алтай.

Пятое задание «Что? Где? Когда?» состоит из трех блоков вопросов, относящихся к знаниям из области географии, культуры и истории России. Задача участников – ответить на все вопросы каждого блока.

Вопросы к блоку «География»: 1) Что такое Эльбрус? 2) Где находится река Нева? 3) На каких континентах расположена Россия?

Вопросы к блоку «Культура»: 1) Что такое «Лебединое озеро»? 2) Кто написал роман «Евгений Онегин»? 3) Где находится музей Эрмитаж?

Вопросы к блоку «История»: 1) Как раньше назывался Санкт-Петербург? 2) В каком году Юрий Гагарин полетел в космос? 3) Где был основан первый в России университет?

Шестое задание «Отгадайте слова» включает в себя три части, в каждой из которых студентам необходимо угадать недостающие буквы в слове, тем самым давая определение понятиям, предложенным в задании:

1. Культурная столица России. Дано следующее слово с пропущенными буквами: _ е _ р _ _ р _ (Ответ: Петербург)

2. Великий русский поэт. Дано: П _ ш _ и _ (Ответ: Пушкин)

3. Главная площадь России. Дано: _ р _ _ н _ я (Ответ: Красная)

В **седьмом** задании «Кто это? Что это?» участникам предлагается познакомиться с рядом лексем, обозначающих различные реалии российской действительности, и дать определение каждой из них одним словом. Даны лексемы:

православие, Енисей, МГУ, Борщ, Екатерина II, Масленица, Арбат, Кунсткамера, Толстой (например: православие – религия, Енисей – река и т.д.).

В **восьмом** задании студенты должны разгадать загадку: «Здесь родился, живешь, уезжаешь – скучаешь, как зовут это место, знаешь?» (Ответ: Родина).

Девятое задание «Из песни слов не выкинешь» знакомит студентов с первым куплетом песни «С чего начинается Родина» (слова М. Л. Матусовского), который представлен в виде аудиозаписи. После прослушивания данного фрагмента песни студенты должны ответить на следующие вопросы: 1) Что такое Родина для русских? 2) Что значит слово «Родина» для Вас?

После выполнения последнего задания викторины преподавателю необходимо подсчитать количество полученных каждой командой баллов, определить победителей и объявить результаты.

На наш взгляд, проведение такой страноведческой викторины на уроках РКИ способствует вовлечению студентов в процесс игры, тем самым активизируя у них страноведческие знания, а также коммуникативные навыки и умения; закреплению изученного материала страноведческого характера; проведению контроля полученных на занятиях по русскому языку знаний, навыков и умений; последующему самостоятельному поиску и изучению студентами информации страноведческого характера, получению более глубоких знаний по интересующим их темам; обучению работе в команде; формированию умений, необходимых для принятия как самостоятельных, так и коллективных решений.

Таким образом, данная разработка поможет преподавателям русского языка как иностранного не только внести разнообразие в учебный процесс, но и повысить эффективность занятий, мотивировать студентов к изучению российской действительности, закрепить изученный материал и провести контроль базовых знаний о стране изучаемого языка.

Литература

1. Интерактивные технологии в образовательном процессе Университета ИТМО : учебно-методическое пособие / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, О. В. Харитоновна, А. Ш. Багаутдинова, Е. С. Джавлах. – Санкт-Петербург : ИТМО, 2017. – 100 с.

2. Тихоненко, Е. В. Игровые технологии на занятиях по русскому языку как иностранному: методический аспект / Е. В. Тихоненко // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : мат-лы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 нояб. 2017 г. – Минск, 2017. – С. 390-393.

3. Стефаненко, С. Н. Викторина как один из видов интерактивных игровых технологий // Продленка : [образовательный портал]. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/496313-viktorina-kak-odin-iz-vidov-interaktivnyh-igr> (дата обращения: 27.03.2024).

4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

5. Дзюба, Е. В. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения / Е. В. Дзюба, А. Э. Массалова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 46-55.

6. Капитонова, Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – Москва : Рус. яз., 1987. – 230 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКРИНШОТОВ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена описанию специфики использования снимков экрана (скриншотов) как способу оптимизации работы с текстом. Как отмечают исследователи, современный читатель, в том числе и иностранный учащийся, характеризуется фрагментарностью и поверхностностью восприятия информации, т. н. "клиповым мышлением", что приводит к проблемам с восприятием объемных текстов художественной литературы. Комбинирование традиционных и современных способов работы с текстом призвано содействовать решению данной проблемы. В качестве примера рассмотрены методические рекомендации по работе с текстом А. С. Пушкина "Станционный смотритель".

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ); чтение; предтекстовый этап; снимки экрана (скриншоты).

Nekora N. E.

St.-Petersburg State University, Higher School of International Educational Programs
Peter the Great St.-Petersburg Polytechnic University

Use of screenshots as a way to optimize work with text in RFL classes

The article is devoted to describing the specifics of using screenshots as a way to optimize work with text. According to researchers, modern readers, including foreign students, are characterized by fragmentation and superficiality of information perception, so-called "clip thinking", which leads to problems with the perception of voluminous texts of fiction. Combining traditional and modern ways of working with the text is intended to help solve this problem. As an example, we consider methodological recommendations for working with the text of A.S. Pushkin's "The Station Keeper".

Keywords: Russian as a foreign language; reading; pre-text stage; screenshots.

Оптимизация традиционных видов работы с помощью современных технологий относится к основным задачам современной методики РКИ. На любом этапе обучения работа с текстом традиционно занимает важное место, а методика работы с чтением на данный момент проработана в достаточной степени. Однако изменение в способностях восприятия напечатанного текста самим учащимся диктует необходимость разнообразить данный вид работы, повышать его эффективность. Исследования специфики восприятия печатной информации современным человеком интересуют широкий круг специалистов. Так, специалисты в области когнитивных исследований, преподаватели, работающие с художественным текстом, библиотекари, методисты и др. отмечают целый ряд особенностей современного читателя, обусловленных новой формой познания мира посредством электронных средств коммуникации. Среди основных особенностей современного читателя выделяются:

– "клиповое мышление" (фрагментарность и поверхностность восприятия информации);

– неспособность воспринимать и удерживать в сознании сложные смыслы и значительные блоки информации длительное время (развита преимущественно краткосрочная память);

– быстрая утомляемость при работе с объемными линейными текстами.

В контексте РКИ дополнительную трудность вызывает необходимость работать с текстом неродного для обучающегося языка.

В связи с этим методисты приводят ряд рекомендаций по работе с текстом, которые стоит учесть в процессе обучения, чтобы повысить эффективность восприятия читаемого материала. Это особенно актуально при работе не с коротким учебным текстом, а с адаптированным или аутентичным художественным произведением. К таким рекомендациям можно отнести, например, необходимость сочетать традиционные и новейшие способы получения информации и знаний [1], разделять текст на несколько частей, к каждой из них подбирать иллюстративный материал, привлекать мультимедиа и звуковое сопровождение для более глубокого восприятия текста [2].

В рамках данной статьи рассмотрим пример практической реализации указанных рекомендаций с помощью снимков экрана (т.н. скриншотов) для повышения степени понимания иностранными студентами текстов русской классической литературы, а именно повести А. С. Пушкина "Станционный смотритель".

Портал "Яндекс" дает такое определение: скриншот (от англ. screenshot) – это снимок экрана компьютера или мобильного устройства, сделанный с помощью стандартных средств или специальной программы [3].

В связи с тем, что речь идет именно о классической литературе, для получения скриншотов можно обратиться к многочисленным экранизациям произведений, входящих в коллекцию отечественного кинофонда. Для иллюстрирова-

ния повести "Станционный смотритель" были использованы кадры из одноименного х/ф 1972 режиссера С. Соловьева.

По своей сути скриншот является неподвижным изображением, что приближает их по свойствам к иллюстрациям. Безусловно, иллюстрации традиционно использовались для облегчения восприятия содержания текста. В этом отношении использование скриншотов можно считать логическим развитием данного инструмента. Важной чертой скриншотов, отличающей их от иллюстраций, можно считать их количественный фактор и широта (неограниченность) выбора, т.е. возможность сделать любое число снимков любого момента фильма, в том числе последовательность кадров. Кроме того, можно отметить простоту и быструю скорость создания снимков экрана. Технически это позволяет осуществить любая программа, например, Яндекс скриншот, Скриншотер, Фотоскрин и др.

Рассмотрим свойства скриншотов, отличающие их от художественных иллюстраций и позволяющие преодолевать указанные выше трудности восприятия текстов современными читателями:

– возможность выбора любых фрагментов фильма (в том числе таких, которые редко попадают на иллюстрации);

– неограниченность количества кадров;

– возможность "вырезать" не только целый кадр, но и его части, акцентируя внимание на деталях (лица персонажей, предметы и т. п.);

– возможность делать последовательность близких по времени кадров, создавая подобие "комиксов" для пересказа фрагментов текста (тогда как иллюстрации обычно рассредоточены по всему произведению).

Рассмотренные особенности расширяют также выбор упражнений, отобранных для работы с текстом. Далее представлен ряд рекомендаций по работе со скриншотами, эффективность которых была проверена опытным путем в про-

цессе работы с иностранными студентами среднего и продвинутого уровней.

Как известно, важным этапом работы с текстом являются предтекстовые задания. Кроме традиционных лексико-грамматических заданий, с помощью скриншотов можно создавать целый ряд ознакомительных упражнений. Это особенно важно при работе с иностранными студентами, так как способствует погружению в историко-культурный контекст. Так, при ознакомлении с повестью "Станционный смотритель" учащимся разных стран может быть трудно представить себе географические особенности России (степи, бездорожье), а также особенности быта того времени. Демонстрация кадров первой части фильма наглядно демонстрирует такие важные явления для понимания текста, как "скверная дорога", "скучная езда", "тройка", станция (дом станционного смотрителя) и др.

На послетекстовом этапе можно использовать задание на сравнение двух (или более) однородных кадров, иллюстрирующих произошедшие изменения. Так, при работе с текстом Пушкина можно предложить учащимся сравнить два кадра-портрета Самсона Вырина (до и после отъезда его дочери), объяснить произошедшие в нем изменения. Дополнительно можно попросить соотнести кадры с описанием в тексте. Более легким вариантом данного задания может быть соотнесение персонажей текста и их экранных вариантов (так, можно предложить обучающимся найти на представленных изображениях персонажей повести А. С. Пушкина и объяснить свой выбор: Самсон Вырин – рассказчик – Минский).

Еще одним продуктивным заданием можно назвать восстановление порядка кадров в соответствии с событиями повести. Это можно делать как по содержанию целого произведения, так и его фрагмента, что удобно, если чтение осуществляется по частям. Для проверки понимания содержа-

ния повести Пушкина это особенно актуально, так как повествование имеет несколько временных пластов.

Последовательность кадров может быть хорошей опорой для пересказа текста. При этом можно варьировать частотность кадров для более подробного или краткого пересказа. Скриншоты стоит пронумеровать, далее их можно распределить между учащимися. Визуальная опора позволит не потерять нить повествования, даже если учащийся невнимательно слушал других студентов.

Сочетание традиционных форм работы с текстом с визуальной поддержкой позволяет также сохранить содержание произведения в памяти дольше, т. е. задействовать не только краткосрочную память ввиду наличия разных источников получения информации. Опытным путем было установлено и то, что демонстрация скриншотов различных изученных произведений через некоторый промежуток времени позволяла быстрее восстановить в памяти хотя бы самые общие фрагменты текста/содержания.

Таким образом, в статье был рассмотрен такой современный инструмент работы с текстом, как скриншоты, позволяющий повысить степень осознания содержания изучаемого текста современным читателем – обладателем "клипового мышления", которому иначе трудно воспринимать объемные линейные тексты.

Литература

1. Цветкова, В. А. Стали ли мы меньше читать? / В. А. Цветкова // Науч. и техн. б-ки. – 2015. – № 7. – С. 51-59.
2. Маркова, Т. Б. Изменение образа жизни человека под воздействием новых технологий / Т. Б. Маркова // Библиография и книговедение. – 2015. – № 4. – С. 21–25.
3. Как сделать скриншот // Яндекс. Справка : [сайт]. – URL: <https://yandex.ru/support/common/troubleshooting/screenshot.html> (дата обращения: 10.03.2024).

Розова О. Г.

Российский гидрометеорологический университет

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ АФФРИКАТ И ШИПЯЩИХ ЗВУКОВ В РУССКОЙ РЕЧИ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

Данная работа посвящена изучению особенностей фонетической интерференции консонантных систем русского и туркменского языков. На основе их сопоставления был составлен прогноз возможных произносительных нарушений, которые носители туркменского языка могут допустить в своей русской речи. Исследовались аффрикаты и шипящие согласные [ç], [čʰ], [š], [ž].

Ключевые слова: консонантная система; туркменский язык; русский язык; фонетическая интерференция; аффрикаты; шипящие согласные.

Rozova O. G.

Russian Hydrometeorological University

Phonetic interference of affricates and sibilants in Russian speech of Turkmen students

This research focuses on the analysis of cross-language phonetic transfer of consonant systems of Russian and Turkmen languages. Based on their comparison, the prediction of possible pronouncing mistakes that native speakers of the Turkmen language may make in their Russian speech was made. Affricates and sibilants were studied.

Keywords: consonant system, Turkmen language, Russian language, phonetic interference, affricates, sibilants.

В настоящее время наблюдается тенденция к востребованности русского языка в условиях межнационального общения. В связи с этим становится актуальным преподавание русского языка как иностранного (далее РКИ), идет активный процесс развития этой сферы - пишутся и усовершенствуются пособия по русскому языку для носителей все более широкого круга языков. Одной из основных задач, стоящих перед авторами пособий, является нахождение возможных путей преодоления фонетической интерференции.

Следует отметить, что сфера преподавания фонетики русского языка носителям туркменского языка и по сей день является мало разработанной. В этой статье в рамках методики преподавания РКИ проводится сравнительный анализ консонантных систем русского и туркменского языков, на основе которого делаются выводы о потенциальных трудностях, с которыми могут столкнуться носители туркменского языка в процессе усвоения фонетических норм русского языка.

По мнению Н. А. Любимовой, межъязыковая фонетическая интерференция представляет собой скрытый и трудоёмкий механизм взаимодействия в сознании человека фонетических систем и артикуляционных норм двух или более языков, используемых им при общении [2, с. 13]. Фонетическая интерференция тормозит формирование фонетической базы изучаемого языка, что в свою очередь затрудняет его использование как средства общения.

В методике преподавания иностранных языков явление фонетической интерференции рассматривается прежде всего как причина нарушений в устной речи студентов при их общении на изучаемом неродном языке. И, соответственно, для эффективного предупреждения и ликвидации этих нарушений требуется детальное изучение явления фонетической интерференции для конкретных взаимодействующих языков.

Система согласных звуков русского языка насчитывает 36 фонем, в то время как система согласных звуков туркменского языка – 31 фонему.

Классификация согласных звуков русского языка строится на следующих признаках:

1) по месту образования звука (выделяются губные (губно-губные и губно-зубные), язычные (переднеязычные (зубные и переднеязычные), среднеязычные и заднеязычные);

2) по способу образования звука (выделяются смычные (взрывные, носовые и аффрикаты), щелевые (серединые и боковые) и дрожащие (вибранты));

3) по уровню шума или по его интенсивности (выделяются сонорные и шумные);

4) по принципу твердости – мягкости звука;

5) по принципу звонкости – глухости звука.

В основу классификации согласных звуков туркменского языка положена классификация Э. А. Груниной [1, с. 19]. Эта классификация строится на следующих признаках:

1) по месту образования звука (выделяются губные (губно-губные и губно-зубные), переднеязычные (межзубные, зубные и передненёбные), среднеязычные (средненёбные) и заднеязычные (задненёбные и гортанные));

2) по способу образования звука (выделяются смычные (взрывные и аффрикаты), щелевые и смычно-щелевые (носовые, боковые, дрожащие));

3) по уровню шума или по его интенсивности (выделяются сонорные и шумные);

4) по принципу звонкости – глухости звука.

Из этого следует, что система согласных фонем в русском языке характеризуется наличием оппозиции по признаку твердости – мягкости, в то время как в туркменском языке данная категория фонологического значения не имеет. Однако важно заметить, что в соседстве с гласными звуками переднего ряда согласные туркменского языка произносятся с некоторой палатализацией, однако слышатся они значительно тверже, нежели мягкие согласные звуки в русском языке.

Классификация согласных звуков по способу образования в обоих языках имеет большое количество сходств. Эти сходства и различия показаны в таблице 1).

Таблица 1. Сопоставление согласных звуков в русском и туркменском языках по способу образования

По способу образования		В русском и туркменском языках	Только в русском языке	Только в туркменском языке
смычные	взрывные	p b t d k (q) k' g (ğ) g'	p' b' t' d'	v
	носовые		m m' n n'	
	аффрикаты		ç ç'	j ɟ
щелевые	серединные		v v' f f' s s' z z' š š': ž j h h'	
	боковые		l l'	
	фрикативные (спиранты)			w β f θ δ s z ʃ ž ý γ' x γ h
смычно-щелевые	носовые			m n ñ
	боковые			l l'
	дрожащие	r	r'	

Так, к взрывным звукам в русском и туркменском языках относятся аналогичные согласные [p], [b], [t], [d], [k] (в туркменском языке [q]), [k'], [g] (в туркменском языке [ğ]), [g']. Как в русском, так и в туркменском языках звук [r] является дрожащим.

В туркменском языке нет аналогов русским взрывным звукам [p'], [b'], [t'], [d'], носовым звукам [m'], [n'], серединным звукам [v'], [f'], [s'], [z'], [š], [š':], [h'], аффрикатам [ç], [c] и дрожащему звуку [r']. В русском же языке нет аналогов туркменским фрикативным звукам [w], [β], [θ], [δ], [ʃ], [γ], [γ'], [h] и аффрикатам [j], [ɟ].

Русским смычным носовым звукам [m], [n] соответствуют туркменские смычно-щелевые носовые согласные [m], [n], серединному звуку [v] – взрывной [v], серединному звуку [f] – фрикативный [f]. Также серединным русским зву-

кам [s], [z], [ž], [j], [h] соответствуют туркменские фрикативные согласные (s), (z), (ž), [ý], [x], а русским щелевым боковым звукам [l], [l'] – туркменские смычно-щелевые боковые согласные [l], [l'].

В обоих языках в классификации согласных звуков по признаку преобладания шума есть как сходства, так и различия (см. таблицу 2).

Таблица 2. Сопоставление согласных звуков в русском и туркменском языках по признаку преобладания шума

Преобладание шума	В русском и туркменском языках	Только в русском языке	Только в туркменском языке
шумные	p b v f h(x) t d s z ž k(q) k' g(ğ) g'	p' b' v' f' h' t' d' s' z' š š': č' c	w β θ δ j ç ş ý γ γ' h
сонорные	m n l l' r	m' n' r' j	ñ

Так, к шумным согласным в русском и туркменском языках относятся аналогичные звуки [p], [b], [v], [f], [h] (в туркменском языке [x]), [t], [d], [s], [z], [ž], [k] (в туркменском языке [q]), [k'], [g] (в туркменском языке [ğ]), [g']. В туркменском языке нет аналогов русским шумным звукам [p'], [b'], [v'], [f'], [h'], [t'], [d'], [s'], [z'], [š], [š':], [č'], [c]. В русском же языке нет аналогов туркменским шумным согласным [w], [β], [θ], [δ], [j], [ç], [ş], [γ], [γ'], [h].

К сонорным согласным в русском и туркменском языках относятся аналогичные звуки [m], [n], [l], [l'], [r]. В туркменском языке нет аналогов русским сонорным звукам [m'], [n'], [r']. В русском же языке нет аналогов туркменскому сонорному согласному звуку [ñ]. Русскому сонорному звуку [j] соответствует туркменский шумный согласный [ý].

В туркменском языке нет аналогов русским звонким звукам [b'], [m'], [v'], [d'], [z'], [n'], [r'] и глухим звукам [p'], [f'], [t'], [s'], [h'], [š], [š':], [č'], [c]. В русском же языке нет аналогов туркменским звонким согласным [w], [β], [δ], [j],

[ñ], глухим согласным [θ], [ş], [h], [ç] и полувзвонким согласным [γ], [γ']. Русскому звонкому звуку [v] соответствует туркменский глухой согласный [v].

Итак, системы согласных звуков русского языка и туркменского языка, бесспорно, являются обширными и развёрнутыми.

Как в системе русских, так и в системе туркменских согласных звуков важны способ и место образования звуков, а особое значение имеют уровень шума и оппозиция по звонкости – глухости. Важная в русском консонантизме оппозиция по признаку твердости – мягкости в туркменском языке не имеет фонологического значения. Однако важно заметить, что в соседстве с гласными звуками переднего ряда согласные туркменского языка произносятся с некоторой палатализацией, однако слышатся они значительно тверже, нежели мягкие согласные звуки в русском языке.

При изучении русского языка как иностранного проблематичным может быть произнесение апикального или дорсального двухфокусного шипящего [š].

Туркменский согласный звук [ž] привычен в позиции абсолютного конца слова, поэтому в русской речи туркмен возможно звонкое произношение согласного [ž] на конце слова (*[nož]* вместо *[noš]*).

Артикуляция [š':] может подменяться среднеязычным щелевым согласным или русским [s']. В обоих случаях слова «щели» и «сели» не различаются.

В речи туркменских учащихся при произнесении [c] возможна либо утрата смычного элемента аффрикаты и произнесение щелевого [s], либо утрата щелевого элемента и произнесение смычного [t].

Произнесение непалатализованной глухой [č'] аффрикаты или ее смешение со смычной взрывной фонемой [t'] также возможны.

Итак, может показаться, что произношение многих согласных звуков русского языка не должно вызывать трудно-

стей при обучении, так как имеются аналогичные звуки в туркменском языке. Однако для корректного произнесения согласных фонем русского языка необходимо обратить внимание на качество произношения и способ артикуляции звуков.

Литература

1. Грунина, Э. А. Туркменский язык : учебное пособие / Э. А. Грунина. – Москва : Восточная литература, 2005. – 288 с.

2. Любимова, Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция / Н. А. Любимова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2011. – 242 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:[81'373:796]

Рыбина Я. О.

Военная академия связи

ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА "СПОРТ" В ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается лексико-тематическая группа «спорт», анализируются лексические минимумы для иностранных студентов с целью выявления того, какие единицы рассматриваемой группы представлены на определённых уровнях владения русским языком. Предлагается расширить минимум для второго сертификационного уровня путём включения в него специально отобранных лексических единиц.

Ключевые слова: лексико-тематическая группа; лексическая единица; лексический минимум; методика обучения русскому языку как иностранному.

Rybina Y. O.

Military Telecommunications Academy

The lexico-thematic group «Sport» in the lexical minimum of Russian as a foreign language

The article considers the lexico-thematic group "sport", analyzes the lexical minimum for foreign students in order to identify which units of the group are represented at the certain levels of the knowledge of Russian language. It is

proposed to extend the minimum for the second certification level by including specially selected lexical units.

Keywords: lexical-thematic group; lexical unit; lexical minimum; methodics of teaching Russian as a foreign language.

Изучение лексико-тематических групп (далее – ЛТГ) помогает раскрыть общие процессы развития лексики, так как для лингвистики совсем не безразлично то, как членится в каждом конкретном языке эта предметно-смысловая область, какие признаки предметов показаны в отдельных названиях и, следовательно, характеризуют отдельные члены той или иной тематической группы. ЛТГ можно разделить на группы поменьше — лексико-семантические группы (далее – ЛСГ), которые тесно связаны с заявленной темой, так как семантическая значимость выявляется не только контекстно, но и благодаря системным связям лексической единицы. В связи с этим представляется необходимым обратиться к понятию *лексико-семантическая группа* и развести данные термины.

Тематические группы включают лексические единицы разных частей речи, не однородные с точки зрения их «внутриязыковых особенностей, трудностей усвоения, в настоящее время общепризнанным положением является то, что наиболее продуктивными способом описания и презентации лексики в теории и практике русского языка как иностранного является ее группировка в ЛСГ [2, с. 125].

В каждой ЛТГ можно выявить доминантную единицу. Для данного исследования такой единицей в глагольной группе является глагол *заниматься (спортом)* как стилистически нейтральный и наиболее часто используемый для обозначения регулярных тренировок. В ЛСГ существительных – «спорт»; в ЛСГ прилагательных – «спортивный».

Как уже было сказано, наиболее продуктивными для обучения иностранцев русскому языку являются разделения на лексико-тематические группы. Но количество слов и их лексическое значение должно соответствовать уровню вла-

дения языком. Для каждого такого уровня составляются лексические минимумы.

Существует пять сертификационных уровней общего владения языком. В каждый из них входит определенный лексический минимум, т.е. лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток времени.

Количество и качество состава лексического минимума зависит от целей и этапа обучения языка. В современной методике лексические минимумы ориентированы на уровни владения русским языком как иностранным и одновременно служат одним из критериев их выделения.

Нами были проанализированы лексические минимумы по русскому языку как иностранному под ред. Н. П. Андрушиной с целью выявления того, какие единицы рассматриваемой группы представлены на определённых уровнях владения русским языком.

В лексическом минимуме элементарного, базового и I сертификационного уровня по тематическому критерию составлены лексико-тематические группы слов.

Рассмотрим лексико-тематические группы, которые приведены в «Лексическом минимуме по русскому языку как иностранному».

Элементарный уровень. В него входит 20 слов, принадлежащих нашей лексико-тематической группе. Спортсмен, футболист, чемпион, спорт, баскетбол, волейбол, теннис, футбол, хоккей, шахматы, бассейн, клуб, игра, стадион, играть (во что?), заниматься (чем?), ехать, сильный, быстро, далеко.

Базовый уровень

Ко всем словам элементарного уровня добавляется ещё 17 слов: хоккеист, шахматист, лыжи, мяч, зал, встреча, участвовать (в чём?), выступать-выступить, победить (кого?), бегать, бежать, плавать, плыть, спортивный, вперёд, высоко.

Первый сертификационный уровень.

К базовому уровню добавляется 28 слов, 4 из которых составляют видовременные пары глаголов.

Спортсменка, тренировка, баскетболист, волейболист, теннисист, борьба, гимнастика, фигурное катание, болельщик, велосипед, лодка, коньки, матч, соревнования, чемпионат, бороться, готовиться – подготовиться (к чему?), тренироваться, выигрывать – выиграть, кататься, прыгать, болеть (за кого? За что?), слабый, впереди, успешно, гимнастка; р.п. мн.ч. гимнасток, гимнаст, гонка; р.п. мн.ч. гонок,

Во втором сертификационном уровне отсутствует разделение на лексико-тематические группы, но можно из всего списка вычленить слова (только те, которых не было в предыдущих уровнях), относящиеся к теме «спорт»:

Альпинист, бадминтон, баскетболистка; р.п. мн.ч. баскетболисток, бильярд, бокс, боксёр, борец, борьба (соревнования по борьбе), волейболистка; р.п. мн.ч. волейболисток, вратарь, гибкий, гибко, гимнаст, каток, лыжник, проиграть (СВ) – проигрывать (НСВ), счёт, сыграть (СВ), тренер.

Как видно, в «Лексическом минимуме» для иностранцев, изучающих язык (второй сертификационный уровень), добавляются наименование спортсменов и спортсменов, некоторые виды спорта и видовременные пары глаголов.

Так как ранее в работе из лексического минимума второго сертификационного уровня были выписаны все слова, связанные с ЛТГ «Спорт», и разделены на ЛСГ, то именно они и будут взяты за основу при обучении иностранцев русскому языку. Однако стоит добавить несколько слов, которые могут входить в «Лексический минимум второго сертификационного уровня».

В Большом толковом словаре существительных под ред. Л. Г. Бабенко [1] присутствует деление на ЛСГ, среди которых выделяются подгруппы. Рассмотрев их, можно добавить те слова, которые имеют такую же сочетаемость и частотность употребления среди носителей русского языка, как и

слова, находящиеся в «Лексический минимум второго сертификационного уровня».

Так, к ЛСГ *название видов спорта* следует добавить биатлон, плавание и фехтование. К ЛСГ *наименования спортсменов* – биатлонист, пловец. К ЛСГ *наименование спортивного оборудования* – шайба, ракетка, кий, шар, клюшка.

При обучении иностранцев языку спорта необходимо знать конкретные цели и специальность обучающегося. В данной работе была отобрана лексика из «Лексического минимума второго сертификационного уровня», относящаяся к лексико-тематической группе «Спорт», после чего список был дополнен наиболее распространёнными словами по данной теме, что позволило бы использовать эту лексику при обучении профессионалов в области спортивной журналистики, легионеров, тренеров и комментаторов.

Литература

1. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы, Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. – 2-е изд., стер. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 864 с.

2. Зиновьева, Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного : учебное пособие / Е. И. Зиновьева ; отв. ред. К. А. Рогова. – Изд. 2-е, дополн. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2005. – 125 с.

3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному : базовый уровень : общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. – 3-е изд. – Москва : МГУ, 2006. – 116 с.

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному: первый сертификационный уровень: общее владение / Н. П. Андрияшина [и др.]. – 3-е изд., испр. – Москва : МГУ, 2005. – 200 с.

5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному : второй сертификационный уровень: общее владение / под ред. Н. П. Андрияшиной. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017. – 164 с.

6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному: элементарный уровень: общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. – 3-е изд. – Москва : МГУ, 2006. – 80 с.

УДК 811.161.1'243:028.4:378.147

Сеничева Л. А.

Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И. И. Мечникова.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

В статье предлагается общий обзор особенностей восприятия художественного текста иностранной аудиторией. При анализе особенностей восприятия были рассмотрены языковые явления, которые должны быть освещены в учебной деятельности при работе с художественным текстом. С помощью рассмотренных методов работы с художественным текстом была выявлена необходимость комплексного подхода к анализу художественного произведения.

Ключевые слова: восприятие; воспринимание; образ; лексика; синтаксис; культурно-этический код; самоидентификация; лингвистический компонент; литературоведческий анализ; соотнесение; сравнение; навык чтения; отражение; декодирование культурного кода; фоновое представление; целостное восприятие; комплексный подход.

L. A. Senicheva

North-West state medical university named by I. I. Mechnikov

The important features of Russian writing oeuvre's perception in foreign auditory during the elementary stage

In the article is offered general analysis of writing oeuvre's perception in the foreign auditory. There were considered language phenomenon which should be studied during classes of oeuvre's texts. By the assistance of reviewed methods the comprehensive approach was disclosed.

Keywords: perception; apperceive; mode; vocabulary; syntax; cultural-ethical code; self-identifier; linguistics component; literary criticism; analysis; correlation; comparison; skill; reflection; decoding; background knowledge; holistic perception; comprehensive approach

Восприятие художественного текста иностранной аудиторией является, в конечном счете, восприятием культурно-этического кода нации и традиционных ценностей. Для формирования адекватного восприятия художественного текста решающую роль играет организация учебной деятельности

по формированию образа, раскрываемого в данном произведении. Образ есть результат процесса актуального восприятия. «Я смотрю» – происходит процесс воспринимания. «Я увидел» – у меня возник образ данной вещи. Образ – это продукт прошедшего процесса воспринимания. Нужно осуществлять учебные действия для того, чтобы получить образ или образы, заложенные автором в тексте. Понимание природы восприятия, природы воспринимания, природы образа дает возможность организовать эффективную учебную деятельность для усвоения художественного произведения.

Текст художественного произведения, по сути, представляет собой отступление от правил, которые были изучены и изучаются на занятиях в иностранной аудитории. Однако такое отступление не является спонтанным, оно прожито и продумано автором художественного произведения, а значит, и функционально оправдано.

Так, например, для художественного литературного произведения характерна постоянная смена порядка слов: нейтральный порядок слов сменяется эмоционально-экспрессивным и наоборот. Нейтральный порядок слов не обладает художественными экспрессивными возможностями, не заражает читателя своей энергией. Автор художественного произведения располагает слова в предложениях таким образом, чтобы вывести текст из нейтрального состояния, обозначая этим смысл и идею, которую он стремится донести до читателя. Процесс воплощения идей автора в языковые структуры затрагивает все уровни языка – от фонетики до синтаксиса сложного предложения, с учетом комплексного характера их взаимодействия, что и обеспечивает работу над анализом текста на всех этих уровнях в иностранной аудитории.

В процессе работы над анализом художественного текста проявляется необходимость вовлечения лингвистического комментария и экстралингвистических факторов. Философию автора, его концептуальные установки необходимо

изучать вместе с анализом исторических, социальных и мировоззренческих предпосылок появления анализируемого текста. Фундаментальные вопросы классической русской литературы освещаются в ходе анализа художественного текста. Это вопросы самоидентификации русского народа, поиска смысла жизни, поиска сущности происходящего, поиска своей роли в мироздании.

При обучении иностранных студентов анализу художественного текста первым этапом работы является изучение лексики, как компонентного анализа семантики слова, его словарной, затем контекстной формы употребления, так и эстетической или поэтической формы. Изучение синтаксиса художественной речи включает в себя как конкретный анализ всех компонентов сложноподчиненного предложения, так и целостный анализ художественной семантики фрагментов текста, сложных синтаксических конструкций. Сама система подхода к овладению пониманием лексики и синтаксиса художественного текста предусматривает последовательность анализа по принципу от простого к сложному, что обеспечивает восприятие культурологических особенностей на более глубоком уровне.

Отечественный опыт анализа художественного литературного произведения показывает, что российская наука использует эффективную методику литературоведческого анализа. Литературоведческий анализ опирается на историко-биографические данные, психологические и лингвистические особенности художественного текста, а также на «подтекстовые» явления и контекстуальную семантику. В связи с этим при анализе художественного текста следует следовать правилам комплексного подхода к речевой, эстетической и философской природе текстовой структуры. При анализе текста в иностранной аудитории преподаватель использует синкретический подход в достижении понимания речевого целого и восприятия художественного образа.

Необходимо отметить, что для формирования восприятия художественного образа и понимания речевого целого большое значение имеет соотнесение одного художественного произведения с другими. При наличии опыта анализа нескольких художественных произведений появляется возможность находить параллели и пересечения между разными и тождественными артефактами и течениями русского искусства. Это может стать путем к формированию нового литературоведческого и лингвистического мышления. Сформированное новое восприятие текста сможет помочь иностранному студенту научиться правильно вычленять ключевые и дополнительные смыслы, свободно ориентироваться в аксиологической парадигме текста (ценностном ряду), достигнуть адекватного понимания фрагментов текста и всего произведения в целом.

При анализе художественного текста специфика русского литературного менталитета проявляется в особом сравнении нескольких сходных артефактов, в их дивергенции и конвергенции по оси: «выходящее за рамки языковое явление – традиционное». Благодаря формированию художественного вкуса, изучению исторических, культурных явлений страны изучаемого языка восприятие конкретного произведения искусства становится более углубленным и многосторонним. Учитывая предыдущие литературные сюжеты, проблематику, языковые явления, иностранный реципиент обретает способность замечать новое и отступление от канонов повествования, что в большинстве случаев несет смысловую нагрузку.

Формирование навыка чтения художественных произведений является принципом адекватного восприятия всей совокупности доминантных и дополнительных смысловых уровней текста, в том случае, если студент получил информацию фонового рода, то есть прочитал не одно, а несколько произведений одного исторического периода, данного жанра, то он скорее сможет правильно воспринять и понять значение данного художественного произведения.

Иностранная аудитория не имеет возможности самостоятельно понять смыслы многоуровневой структуры текста русской классической прозы, так как имеет иной культурно-этический код и мышление сформировано иной семиотической системой. Иностранцы изначально не имеют достаточных знаний и навыков по декодированию русского культурного и семиотического кода. В связи с этим необходимо использовать методику последовательного подведения к адекватному восприятию и пониманию художественного текста.

Отличительные черты работы с художественным текстом в иностранной аудитории предусматривают: обеспечение учащихся фоновым представлением об исторической эпохе, личности автора; вычленение проблемного и социального смысла текста; представление об оценочно-экспрессивной стороне текста. Необходимо обеспечить понимание лингвистических и эстетических сложностей текста. Для адекватного восприятия текста иностранным студентам необходимо «выводить из подтекста», объяснять, акцентировать и эксплицировать то, что имплицировано понятно носителям родной культуры. Отсутствие фоновых знаний об этикете, традиционных ценностях, концептуальной природе социально-речевого контекста – это экстралингвистическая проблема для иностранцев при декодировании художественного текста. Необходимо отводить первостепенную роль лексической и смысловой структуре текста, обеспечить получение опыта анализа нескольких произведений, проводить тщательный анализ психологической, мировоззренческой подструктуры текста и в итоге подводить к пониманию главной идеи и главного смысла произведения, заложенного автором.

Эффективность целостного восприятия текста осуществляется в переходе от исследования внешних языковых явлений к внутренним явлениям. Главная роль в характере обсуждения и анализа текста принадлежит преподавателю, а

не студентам. Преподаватель имеет своей целью сформировать необходимые знания по семиотике и аксиологии и привить навыки анализа художественного текста. Преподаватель обеспечивает вовлечение в коммуникацию всех участников процесса обучения.

Для адекватного восприятия художественного текста большое значение имеют межкультурная коммуникативность и междисциплинарность. Данная деятельность является неотъемлемой частью обучения иностранных студентов навыкам литературного и лингвистического анализа художественного текста. Межкультурная коммуникативность говорит о том, каким образом выражается данная проблематика в культуре иностранного студента, а также имеет ли она место быть в его культуре. Междисциплинарность выражается в организации поля взаимодействия разных этнических, эстетических, культурологических миров, организации семиотического диалога между различными этносами и видами искусства. Культурологический комментарий необходим для применения на каждом занятии при работе с художественным произведением.

Таким образом, комплексный подход к анализу русского художественного текста является методом обучения адекватному восприятию художественного текста, а вместе с этим и восприятию культурно-этического кода, традиционных ценностей страны изучаемого языка, получение лингвистических и междисциплинарных знаний, умений и навыков.

Литература

1. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогическое общество России, 2000.
2. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике. Ч. 1-2 / сост. А. Потебня. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Харьков, 1988.
3. Возьневич, В. Изучение иностранного языка как процесс постижения иноэтнической культуры / В. Возьневич // *Studia Rossika Poznaniensia*. – Poznan, 1988. – XXVIII.

УДК 811.161.1'243:81'367.625:811.161.1: 81'276.6:61

Тираспольская А. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

ГЛАГОЛЫ КОНКРЕТНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ, АКТУАЛЬНЫЕ ДЛЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СТОМАТОЛОГИЯ», В КУРСЕ РКИ

Статья посвящена описанию ряда глаголов конкретного физического действия и их производных, а также специфики их употребления в области стоматологии, незнание которой может вызвать затруднения у иностранных студентов при освоении языка изучаемой специальности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; язык стоматологии; грамматика; глаголы конкретного физического действия.

A. Yu. Tiraspolskaya

St.-Petersburg State University

Verbs of concrete physical action relevant for the language of the speciality "Dentistry" in the course of Russian as a foreign language

The article is devoted to the description of a number of verbs of concrete physical action and their derivatives, as well as the specificity of their use in the field of dentistry, ignorance of which may cause difficulties for foreign students in mastering the language of the studied speciality.

Keywords: Russian as a foreign language; language of specialty; language of dentistry; grammar; verbs of concrete physical action.

Язык стоматологии, с одной стороны, как язык науки, с другой – как язык профессионального общения, имеет ряд ярких специфических черт, в чём-то отличных в том числе и от языка общей медицины, даже если не принимать в расчет собственно терминологию. В рамках вузовского изучения языка специальности иностранными студентами в курсе РКИ речь идет в основном о работе с научно-учебным и, в качестве дополнения, с научно-популярным подстилиями (подробнее о данных подстилиях см. в [1, с. 147, 236–248]) науч-

ной речи, а предпочтение отдается преимущественно учебно-научным текстам, наиболее адекватным задачам обучения (подробнее см., например, [2, с. 46–47]). При этом одной из важнейших конечных целей курса является умение создавать собственные учебно-научные тексты в письменной и устной форме. В ходе составления собственных текстов по зубо-врачебной тематике учащиеся должны, помимо правильного использования стоматологической (и шире – медицинской) терминологии, правильно организовывать его грамматическую составляющую. Здесь, несмотря на ярко выраженный именной характер научной речи (см.: [2, с. 63–66]), студентам необходимо овладеть навыками употребления глаголов, тем более что научный стиль изобилует в том числе и отглагольными существительными.

Особое место в изучении языка зубо-врачебной специальности должно отводиться глаголам, обозначающим *конкретное физическое действие*. Представляется важным описать специфику использования глаголов с данным общим значением в стоматологической науке (по крайней мере, на уровне вузовского обучения): частотность и актуальность употребления тех или иных глагольных единиц в профессиональной речи, разделение данных глаголов на тематические группы и т.п. Понимание особенностей использования означенных глаголов в речи зубного врача может помочь в первую очередь самому преподавателю выстроить курс языка специальности для студентов-иностранцев максимально эффективным образом с точки зрения обучения грамматике глагола, четко определить критерии лексического отбора и т.д. Следует отметить, что вопросы обучения иностранных учащихся грамматике, в том числе глагольной, на конкретном материале языка стоматологической науки, безусловно, ранее поднимались исследователями (см., например: [3]–[5]), однако внимание при этом уделялось иным аспектам (например, образованию императивных форм, использованию глагольных приставок и т. д.); к тому же количество работ, по-

священных исключительно (или хотя бы преимущественно) языку именно зубо-врачебной деятельности, на сегодняшний день малочисленно и не может полностью удовлетворить запросы преподавателей русского языка как иностранного в данной области как с точки зрения предлагаемой методики, так и охвата представленного материала.

Приступая к целенаправленному изучению глаголов конкретного физического действия (и дополнительно его дериватов – причастий и деепричастий) в иностранной аудитории, представляется целесообразным рассмотреть в качестве отдельной большой группы глаголы физического действия, совершаемого самими зубами и другим органам ротовой полости и направленного на самих себя или на другие объекты (чаще всего – на другие органы полости рта).

Ни в коем случае не претендуя здесь на рассмотрение полного списка для указанной выше группы, обратимся в качестве примеров к некоторым глаголам, актуальным для курса языка стоматологии, в том числе к глаголам, ведущим себя в этой области не вполне обычно по сравнению с языком общего владения.

ВОСПАЛЯТЬСЯ (НСВ) / ВОСПАЛИТЬСЯ (СВ). Данный глагол вместе со своими дериватами (причастиями и деепричастиями), вкуче с образованным от него отглагольным существительным ВОСПАЛЕНИЕ – один из наиболее частотных глаголов стоматологии, так как воспаление пульпы (пульпит), периодонта (периодонтит) и пародонта (пародонтит), а также воспаления десен и слизистой оболочки полости рта различной этиологии являются широко распространенными заболеваниями, требующими научного описания и лечения. В качестве обязательного комментария для иностранных студентов следует указать на то, что данный глагол не используется без собственно-возвратного суффикса -СЯ. Также необходимо подчеркнуть крайне высокую частотность использования полного страдательного причастия прошедшего времени СВ в языке стоматологии – ВОСПАЛЕННЫЙ

и, в противоположность ему, полное отсутствие причастия ВОСПАЛЯЕМЫЙ.

ТРАВМИРОВАТЬ(СЯ) (НСВ и СВ). Как и предыдущий глагол, является частотным как непосредственно для стоматологии, так и для медицины в целом. В области стоматологии в предложениях с глаголом ТРАВМИРОВАТЬ без суффикса -СЯ, как правило, субъектом активного действия выступают зубы, а объектом их воздействия – мягкие ткани (*кто? что? травмирует кого? что?* «зуб травмировал десну, слизистую щеки»), реже – твердые ткани ротовой полости («при прорезывании моляр травмировал соседний зуб» и т. п.). Необходимо особо разьяснить учащимся, что в предложениях с глаголом ТРАВМИРОВАТЬСЯ (страдательное значение суффикса) грамматическим субъектом выступает «страдающий» орган, который при этом является логическим объектом воздействия на него другого «агрессивного» органа (*кто? что? травмируется кем? чем?* – «десна травмировалась осколком зуба», «язык травмируется зубами» и т. п.).

ОПУСКАТЬСЯ (НСВ) / ОПУСТИТЬСЯ (СВ). Необходимо подчеркнуть, что данный глагол в обоих его видах является частотным в языке зубоврачебного дела, в отличие от его полного антонима ПОДНИМАТЬСЯ (НСВ) / ПОДНЯТЬСЯ (СВ), который используется значительно реже. Обусловлено это существованием в стоматологии такой крайне распространенной проблемы как опущение десен («десны опускаются / опустились», «опускающаяся / опустившаяся десна»).

Антонимическая пара глаголов ОТКРЫВАТЬ / ОТКРЫТЬ – ЗАКРЫВАТЬ / ЗАКРЫТЬ, применяемая при описании действий не человека-пациента («открыть – закрыть рот»), а самих органов полости рта: «В норме десна должна закрывать шейку зуба», «Десна открывает шейку зуба». В данном случае глагол (НЕ) ЗАКРЫВАТЬ / (НЕ) ЗАКРЫТЬ более частотен, нежели его антоним, поскольку у глагола ОТКРЫВАТЬ / ОТКРЫТЬ имеются синонимы

ОБНАЖАТЬ / ОБНАЖИТЬ и ОГОЛЯТЬ / ОГОЛИТЬ («Десна оголила / обнажила корень зуба»), которые, как показывает анализ стоматологических текстов, используются даже несколько чаще.

РЕЗАТЬСЯ (НСВ), ПРОРЕЗЫВАТЬСЯ (НСВ) / ПРОРЕЗАТЬСЯ (СВ). Будучи далеко не самыми частотными в общеупотребительном языке, в сфере стоматологии, особенно детской и подростковой, эти глаголы чрезвычайно популярны. Наибольшее предпочтение среди производных от глагола в профессиональных текстах отдается действительному причастию прошедшего времени СВ («прорезавшийся клык»), на втором месте – действительному причастию настоящего времени («режущиеся молочные зубы»).

Глаголы со значением изменения цвета ЧЕРНЕТЬ, ПОЧЕРНЕТЬ, ТЕМНЕТЬ, ПОТЕМНЕТЬ и КРАСНЕТЬ, ПОКРАСНЕТЬ, активно употребляемые врачами при описании ухудшения состояния зубов, десен и слизистой оболочки рта («зубы почернели», «коронка зуба потемнела», «десна покраснела» и т. п.), а также глаголы, чаще используемые в контексте обсуждения «косметического» вида зубов – ЖЕЛТЕТЬ, ПОЖЕЛТЕТЬ и БЕЛЕТЬ, ПОБЕЛЕТЬ («зубы пациента желтеют», «Почему пожелтели зубы?», «зубы заметно побелели после чистки»), но говорящие о болезни, когда речь идёт о мягких тканях ротовой полости («язык побелел», «десна побелела»). При этом надо обращать внимание студентов на то, что глагол НСВ БЕЛЕТЬ, а также причастия от него БЕЛЕЮЩИЙ, БЕЛЕВШИЙ (в отличие, например, от ЖЕЛТЕЮЩИЙ) используются крайне редко (в случае с БЕЛЕТЬ) или даже практически никогда (в случае с причастиями) не употребляются в профессиональной речи стоматологов.

Литература

1. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва, 2006. – 696 с.

2. Основы научной речи : учебное пособие / под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. – Санкт-Петербург, 2003. – 272 с.

3. Коробкова, А. В. Формирование грамматических навыков у иностранных студентов-стоматологов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 121-126.

4. Коробкова, А. В. Лингводидактические основы обучения иностранных студентов-стоматологов профессиональной речи (на материале императивных высказываний) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2011. – 20 с.

5. Чиркова, В. М. Обучение языку специальности иностранных студентов-стоматологов // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 74-76.

УДК 378.147.88:811.161.1'243

Толмацкий М. А.

Российский государственный аграрный университет МСХА им. К. И. Тимирязева

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИГРЕ “ЭРУДИТ”

В статье рассматривается теоретическое обоснование необходимости выполнения самостоятельной работы с целью формирования необходимых навыков для участия в игре, а также анализируются приёмы, способствующие выполнению такой работы студентами при подготовке к участию в игре “Эрудит”. Описываются правила игры “Эрудит”. Также делается предположение, что обсуждение игры студентами может стать путём к мотивированной речевой деятельности.

Ключевые слова: игровые технологии; самостоятельная работа; Эрудит.

M. A. Tolmatskiy

Russian State Agrarian University MSHA named after. K. I. Timiryazeva

Independent work in preparation for the game “Scrabble”

In the article the theoretical justification for the need to perform independent work is discussed. The techniques that facilitate the implementation of such work by students in preparation for participation in the Scrabble game are analyzed. The rules of the game “Scrabble” are described. It is also assumed that discussion of the game by students can become a path to motivated speech activity.

Keywords: gaming technologies; independent work; Scrabble.

В первую очередь определим, что мы относим к самостоятельной работе: «те виды учебной работы, которые студенты выполняют индивидуально: чтение и написание текстов, выполнение письменных грамматических упражнений, заучивание слов, словосочетаний и фраз, подготовку пересказов текстов и т. д.» [1, с. 295]. Самостоятельная работа считается необходимой частью освоения языка. Эту деятельность можно отнести к организационным формам работы, которая выполняется при отсутствии прямого контакта с преподавателем (чаще в домашних условиях). Применение самостоятельной работы вызвано ограниченным количеством часов аудиторной работы и необходимостью предоставления некоторым студентам времени для усвоения изученного материала. «Кроме того, самостоятельная работа развивает волевые качества студентов, формирует у них умение планировать своё время, умения самоконтроля, самооценки и самокоррекции» [1, с. 297].

В современном образовании укоренилось мнение, что игра – это вид деятельности, не требующий специальной подготовки. Но ведь даже при наблюдении за какой-либо детской игрой (иногда не очень сложной) можно заметить, что у одного участника какое-то действие получается легче, а у другого труднее. Это может быть связано с отсутствием развитого навыка у второго. Похожее явление объясняет то, что в современной молодёжной среде популярны командные игры. Каждый участник выполняет задания, которые получают у него лучше всего. Поэтому подготовка к игре, требующей от участника владения определённым навыком или даже системой навыков, подразумевает самостоятельную работу студентов. Часто внимание обучающихся не акцентируется на цели самоподготовки.

Способствование развитию самостоятельной деятельности обучающихся во многом зависит от преподавателя.

При самостоятельной работе необходимо учитывать стратегии овладения материалом (в частности, лексикой).

Например, А. Н. Щукин предлагает обучать студентов следующим стратегиям: ассоциированию слова с контекстом, использованию карточек (с написанием иностранного слова и слова на родном языке; в наше время существуют интерактивные словари, в которые можно добавлять не только слово и его перевод, но и предложения, а также иллюстрации. Подобные словари имеют плагины (дополнительные функции) для создания электронных карточек с разными типами заданий) [2, с. 423].

Для проведения игры “Эрудит” важно, чтобы обучающиеся владели необходимым активным словарным запасом для составления слов по определённой тематике. То есть к началу проведения игры у студента должны быть развиты ассоциативные родовидовые связи. Следовательно, преподавателю необходимо найти средства воздействия на студентов, не выполняющих самостоятельную работу.

Отметим такие средства:

1) составление памяток о невозможности участия в общественной активности при отсутствии самостоятельной работы;

2) интересные материалы для подготовки к игре: кроссворды, филворды, задания “Расположите буквы, чтобы получились слова” и пр.;

3) создание клуба по обсуждению игры “Эрудит” (может относиться к внеаудиторной работе). Подобная форма взаимодействия студентов между собой создаёт условия для реальной коммуникации.

Опишем организацию игры “Эрудит” на занятиях по русскому языку на подготовительных факультетах вузов. Отличительными особенностями проведения игры в описанных условиях является определённая тема и возможность добирать фишки, посмотрев перед этим, какие буквы на них изображены. В остальном ход игры соответствует основным правилам: первое слово располагается так, чтобы оно пересекало клетку в центре поля (обычно слово выставляется до начала игры). Слова составляются по вертикали или гори-

зонтالي и должны читаться сверху вниз либо слева направо. За один ход можно составить любое количество слов из имеющихся на руках фишек. Новые слова составляют на базе существующих, т. е. в новые слова, помимо новых фишек, обязательно должны входить уже имеющиеся на поле слова или буквы. После подсчёта очков составленное слово игрок добывает недостающие до 7 количество фишек. Если игрок использовал за один ход все семь фишек, он получает премию 25 очков.

Очки за один ход образуются из трёх слагаемых:

1) сумма очков букв, входящих в новое слово;

2) премии для букв: количество очков букв, расположенных на красных клетках, удваивается, а на синих – утраивается.

3) премии для слова: сумма очков всего слова удваивается, если одна из букв слова попадает на жёлтую клетку, и утраивается, если на зелёную.

Сначала подсчитывают премию за буквы, затем за слово. Каждая из премиальных клеток используется при подсчёте только один раз. Фишка с буквой «е» используется и в словах с буквой «ё». Фишка со звёздочкой может заменять любую фишку и при подсчёте давать соответствующее количество очков. По базовым правилам используют только существительные в именительном падеже и единственном числе, за исключением слов, существующих лишь во множественном числе (ножницы) либо имеющих самостоятельное значение во множественном числе (вес – весы). Это правило распространяется на уменьшительно-ласкательные и другие производные формы. Отдельно оговаривают использование существительных без самостоятельного значения, обозначающих процесс действия по значению глагола, узкоспециальных терминов, жаргонизмов и разговорных слов, имён собственных и т. п.

Использование данной игры на подготовительных факультетах вузов (уровень обучающихся А0-В1) предполагает

снисходительное отношение к орфографическим ошибкам студентов.

Рассмотрим проведение игры “Эрудит” среди студентов. Участниками игры были студенты подготовительного факультета филологического профиля с уровнем владения языком А1. В рамках занятия обучающимся разрешалось использовать разные части речи. Игра была завершающим этапом изучения темы «Что у вас болит?». Студенты были ограничены лексикой данной темы. Целью игры было закрепление нового лексического материала, а также развитие умения спонтанного формулирования высказываний, так как в процессе деятельности студенты комментировали действие других участников и положительно отзывались о составленных ими словах.

Следует отметить, что в процессе игры студенты активно и уверенно составляли слова. Трудно точно определить, что больше мотивирует студентов: процесс игры или результат. Возможно, в дальнейшем мы проведём опрос для выяснения мотивов игровой деятельности, чтобы отобрать наиболее подходящие материалы для эксперимента. Планируется сформировать экспериментальную и контрольную группы, организовать самостоятельную работу среди студентов экспериментальной группы и провести игру. После сбора данных планируется сравнить результаты экспериментальной и контрольной групп.

В аудитории студентами была изучена лексика, которая включена в тематику игры. При этом в рамках самостоятельной работы был дан филворд с данной тематикой. По нашим наблюдениям, это способствовало активности студентов. В дальнейшем мы подтвердим это статистическими данными.

Литература

1. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015.

2. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – Москва : Флинта, 2017.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'342(=612.91)

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Статья посвящена выявлению фонетических ошибок, возникающих в речи вьетнамских студентов на начальном этапе обучения. Кроме того, дается система упражнений, которые способствуют формированию фонетической компетенции учащихся.

Ключевые слова: акцент; фонетическая интерференция; фонетическая система; гласный звук; согласный звук; ударение.

V. A. Ukrainsky

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching of Vietnamese students in the Russian pronunsiation

The article is devoted to the determination of phonetic errors that occur in the speech of Vietnamese students at the initial stage of training. In addition, a system of practical exercises that contribute to the formation of phonetic competence of students from Vietnam is given.

Keywords: accent; phonetic interference; phonetic system; vowel sound; consonant sound; intonation construction; stress.

На подготовительных факультетах для иностранных учащихся российских вузов обучается достаточно много студентов из Вьетнама. Увеличение числа данной категории учащихся происходит благодаря тому, что между Россией и Вьетнамом приняты соглашения, способствующие развитию многостороннего сотрудничества между обеими странами. Кроме того, увеличивается поток российских туристов в эту страну.

Известно, что вьетнамский язык принадлежит к австроазиатской семье языков, а русский к индоевропейской языковой семье. Именно поэтому различия между данными языками наблюдаются на всех уровнях языковых систем: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. По мнению А. Д. Юдиной, «Фонетическая система вьетнамского языка значительно отличается от русской фонетической системы. Русский язык является языком консонантного типа. Ведущую роль в нем играют согласные звуки» [1, с. 87]. Действительно, в фонетической системе русского языка 36 согласных звуков. В фонетической системе вьетнамского языка только 19 согласных фонем, из которых 5 дополнительных согласных фонем используются в южном диалекте вьетнамского языка. Мы видим, что в русском языке на 17 согласных звуков больше по сравнению с вьетнамским языком. Рассмотрим более подробно различия между согласными фонемами обоих языков.

В родном языке вьетнамских учащихся отсутствуют, например, такие звуки, как [ж], [ц], [щ], [й]. Вьетнамцы не могут различать русские шипящие согласные звуки. Из-за этого согласные фонемы [ж], [щ] и [ц] в устной речи учащихся заменяются на [з], [зь], [с], [сь]. Например: *покажу-пока[з]у, скажу-ска[з]у, нож-но[с], жарко-[з]алко, ложка-ло[с]ка; ещё-е[с]ё, щека-[с]ека, плащ-пла[с], борщ-бор[с]; отец-оте[с], месяц-меся[с], конец-коне[с]*.

Данное неправильное произношение не только создает сильный акцент, но и приводит к искажению смысла высказывания. Например: «У тебя новый нос?» (вместо слов «нож»). Или другой пример: «Я люблю зелёный свет» (вместо слова «цвет»).

Следует отметить, что во вьетнамском языке есть разные диалекты. В одних шипящий [ш] есть, а в других его нет. Поэтому данный звук вызывает затруднения у тех учащихся, в диалекте которых он отсутствует. В устной речи на русском языке он заменяется согласным [с]. Например: *ваш-ва[с],*

шок-[с]ок, уши-у[с]ы, шумно-[с]умно, пошёл-по[с]ёл, шапка-[с]апка, пешком-пе[с]ком. Следует обратить внимание учащихся на постановку артикуляции данного шипящего звука.

В фонетической системе русского языка 15 согласных фонем (б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х) противопоставляются по твердости/мягкости. Во вьетнамском языке данное противопоставление отсутствует. Поэтому вьетнамцы не различают такие пары слов, как: *угол-уголь, мил-мыл, галка-галька, мать-мять, сад-сядь, нить-нить, нос-нёс, быть-бить, вес-весь, ел-ель, лук-люк, стал-сталь.*

Неразличение согласных по твердости/мягкости является причиной непонятности, запутанности смысла высказывания.

Характерной чертой структуры слова в русском языке является стечение согласных (консонантный комплекс) фонем в отдельной лексической единице. Стечение согласных характеризуется тем, что из-за отсутствия гласного звука согласные не всегда произносятся четко. Например: *всплеск, знакомство, взгляд, встреча.*

У большинства вьетнамских учащихся подготовительного факультета вызывает значительные затруднения произношение слов, в которых несколько согласных букв, следующих друг за другом. Например, если фонема [с] предшествует согласным фонемам [т] или [п], то искажения будут выглядеть следующим образом: *и[п]анский-испанский, и[п]олнение-исполнение, про[т]орный-просторный, ра[п]остранение-распространение.*

Также согласная фонема [р] перед согласной фонемой [п] в речи вьетнамцев не будет произноситься: *сю[п]риз-сюрприз.* Если в русских словах произносятся вместе согласные [р] и [г] (орган, организация, организм и т. д.), то вьетнамцы будут менять местами эти согласные (огран, организация, организм).

Во вьетнамском языке не произносится («съедается») последний согласный звук. Именно этой особенностью объ-

ясняется исчезновение конечных согласных в русских словах. Например: *аэропо...* (*аэропорт*), *Эрмита...* (*Эрмитаж*), *факульте...* (*факультет*), *эта...* (*этаж*), *туале...* (*туалет*).

В языке вьетнамцев нет гласного звука [ы]. Постановка и артикуляция этого звука вызывает значительные затруднения. В практике преподавания РКИ иностранцам есть два наиболее удачных, на наш взгляд, способа постановки этой гласной фонемы. Можно отталкиваться от артикуляции звука [и] и объяснять, что язык просто отодвигается назад. Либо произнести гласный [у], потом исключить лабиализацию, растянуть губы и произнести [ы].

Таким образом исчезает непонятность, запутанность в значении слов, отличающихся только двумя гласными [и] и [ы]. Например: *были – били, выть – вить, мыли – мили, мыши – у Миши, мы – мир, нить – нить*.

Довольно трудно вьетнамцам усваивать русское словесное ударение. В русском языке оно не фиксированное и может быть на любом слоге. Напротив, во вьетнамском языке ударение падает на начальную часть слова. Из-за этого учащиеся очень часто делают акцент на первый слог в русских словах. Например: *вода, словарь, проспект*.

Многосложные слова у вьетнамцев включают в себя, как известно, два-три слога. Первый из них ударный, а другие могут иметь побочное ударение. По этой причине учащиеся часто допускают два ударения в одном многосложном русском слове. Например: *он работает, они повторяют* и т. д.

Для вьетнамских студентов овладение абсолютно правильным произношением в русском языке – цель, которую очень трудно достичь. Поэтому, на наш взгляд, следует отрабатывать те трудности русской фонетики, которые влияют на смысл слова или высказывания. В иных случаях может допускаться произношение, приближённое к привычному.

1. Юдина, А. Д. Особенности обучения вьетнамских учащихся русскому произношению / А. Д. Юдина // Terra Linguistica. – 2021. – Vol. 4, № 160. – С. 87.

УДК 372.881.1:811.161.1'243:[378.147:004.738.5]

Усаченко Н. А., Филатова В. И.

Российский государственный институт сценических искусств

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САЙТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье рассматриваются дидактические возможности поликодового экранного текста в контексте профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному. Авторы предлагают новый источник аутентичных материалов для обучения устной речи (онлайн-платформу для покупки театральных билетов), выделяют его особенности и представляют различные типы упражнений на его основе.

Ключевые слова: поликодовый текст; аутентичный материал; экранный текст; профессиональная коммуникация на иностранном языке; аутентичная задача; упражнения для развития устной речи; онлайн-платформа; русский как иностранный.

N. A. Usachenko, V. I. Filatova

Russian State Institute of Performing Arts

Didactic potential of a website in professionally oriented teaching of RFL

This article explores the didactic possibilities of multimodal screen text in the context of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language. The authors propose a new source of authentic materials for teaching oral speech (an online platform for purchasing theater tickets), highlight its features, and present various types of exercises based on it.

Keywords: multimodal text; authentic material; screen text; professional communication in a foreign language; authentic task; oral speech development exercises; online platform; Russian as a foreign language.

Различные форматы семиотически гетерогенных текстов (инфографика, презентация, интеллект-карта, постер,

видеолекция и др.) в начале XXI в. стали неотъемлемой частью аудиторной и самостоятельной работы в образовательной среде. В наши дни количество подобных текстов растет, поскольку технические возможности позволяют любому опытному пользователю компьютера создавать высказывания, объединяющие коды нескольких семиотических систем, а также легко варьировать их сенсорную модальность.

В русскоязычном исследовательском пространстве это явление на начальных этапах изучения обрело множество разнообразных номинаций [1], что само по себе свидетельствовало о большом интересе к нему. Позже, в попытке унифицировать классификацию, было предложено закрепить понятия мультимодального текста (использующего несколько сенсорных каналов) и поликодового (использующего разнообразные коды) [2]. В этой работе по отношению ко всем семиотически осложненным текстам мы будем применять термин «поликодовый текст», поскольку в контексте лингводидактики поликодовость включает в себя мультимодальность, являясь категорией более высокого порядка.

Уже первые исследования поликодовых текстов показали положительное влияние гетерогенных стимулов на процесс обучения [3]. Впоследствии эти результаты неоднократно подтверждались. В эксперименте было установлено, что письменное сообщение в среднем усваивается лишь на 7 %, аудиосообщение – на 38%, а визуальный образ – на 55 % [4]. Поликодовый текст, способный объединить все эти типы сообщений, получил признание как универсальный дидактический материал, а распространение онлайн-обучения сделало его еще более востребованным: возможность трансляции видео и демонстрации экрана немало этому способствовали. Опыт показал, что такой текст, кроме прочих достоинств, оптимален для поддержки мотивации студентов при обучении иностранному языку [5].

Поликодовый текст доказал свою дидактическую эффективность, однако создание качественных материалов та-

кого рода требует от преподавателя дизайнерских навыков и немалых временных затрат. Поиск готовых экранных текстов семиотически гетерогенной природы привел нас к сайтам, которые тематически связаны со специализацией студентов и созданы профессиональными дизайнерами.

Для занятий по РКИ с будущими актерами и режиссерами мы выбрали интернет-платформу «Яндекс Афиша» [6], на которой собраны сведения и отзывы об идущих в России спектаклях, а также есть возможность купить на них билеты. Мы рассматриваем страницы этого сайта в качестве поликодовых текстов, где в аспекте лингводидактики важны следующие вербальные и невербальные знаки:

- письменная русская речь: название театра и спектакля, время начала, списки действующих лиц на “афише” спектакля, аннотация спектакля, отзывы зрителей;

- письменная речь на родном языке: в браузерах доступен немедленный перевод страницы на множество языков;

- внешний вид актера на фото (грим, прическа, костюм);

- язык жестов на фото (движения, позы, выражения лиц);

- элементы дизайна сайта: графическое решение “афиши” спектакля, анимированная схема зала с всплывающей ценой билета, интерактивный тест «На что сходить в театр именно вам?», интерактивная 3D-панорама зрительного зала и т. д.

Различные коды, донося одну и ту же информацию разными способами, дополняют друг друга и помогают студенту ликвидировать культурологические и языковые лакуны. Изображения театральных залов, актеров, мизансцен помогают быстрее вспомнить или усвоить тематический вокабуляр. Встроенные в браузер сервисы позволяют одним кликом сделать перевод на родной язык, что дает немедленную поддержку студентам, испытывающим трудности.

У этой онлайн-платформы имеется еще одно достоинство: это не просто аутентичный текст, на основе которого создаются упражнения, а фрагмент реальной жизни. Работа с таким материалом помогает студенту решать не учебные, а аутентичные задачи профессионального и личного свойства: исследовать современный русский театр, узнать, когда будет ближайший спектакль определенного режиссера и как относятся к нему зрители, выбрать по отзывам спектакль для свидания, купить билеты. Практическая польза упражнений, а также привлекательный и интуитивно понятный дизайн сайта позволяют преподавателю без труда поддерживать высокую мотивацию на занятии.

Для преподавателя важно также, что сайт содержит большое количество однородного лингвистического и изобразительного материала, позволяющего быстро создавать упражнения достаточного объема для успешной отработки грамматических и лексических конструкций, создания разнообразных упражнений по обучению речевому общению.

Воспользовавшись типологией, предложенной В. Л. Скалкиным [7], мы предлагаем классифицировать их следующим образом.

1. Имитативные упражнения, основанные на воспроизведении модели. Это краткие, клишированные ответы на вопросы по поводу расписания, жанров, афиш. Например, преподаватель показывает студенту афишу и последний отвечает на следующие вопросы: *Как называется театр, в который вы пойдете? Какой жанр вы выбираете? Какого числа вы хотите пойти в театр? Когда будет спектакль? Во сколько спектакль начинается? Какой адрес у театра? Сколько стоит билет? Где вы хотите сидеть?*

К имитативным упражнениям также можно отнести и обсуждение фотографий на элементарном уровне с опорой на заранее предложенный вокабуляр и синтаксические модели: *Кто на фотографии? Как вы думаете, о чём этот спектакль?*

Эти вопросы могут быть адресованы студентам уже на начальном уровне обучения (A0-A1). Их цель – отработка уже известных моделей и грамматических конструкций в дополнение к упражнениям из различных УМК. Огромное количество фотографий и схем залов, представленных на сайте, дает возможность преподавателю обойтись минимальной предварительной подготовкой, что можно считать отдельным достоинством подобных заданий.

2. Аналоговые и имитативно-аналоговые упражнения, строящиеся на сочетании речевых образцов.

Этот пласт заданий предназначен для студентов уровня A2-B1, нацелен на продолжение работы с театральной лексикой и на освоение синтаксических моделей, необходимых для:

– передачи общей информации о фильме или спектакле: Это спектакль для ... Он дает возможность отдохнуть / задуматься / обсудить... Пьеса написана... Спектакль поставлен...

– разговора о времени и месте: Спектакль состоится в ... Спектакль начинается и заканчивается в ...

– описания внешности, одежды, расположения в пространстве: На фотографии мы видим... Слева / справа / посередине находится... Герои носят (одежду)...

Освоение необходимых лексико-семантической групп: названий театральных жанров, описания внешности и одежды, пространственных отношений – обеспечивается выполнением следующих видов упражнений, не требующих предварительной подготовки от преподавателя:

– прохождение онлайн-теста (также представленного на платформе) “На что сходить в театр именно вам?” Тест предлагает варианты ответов на такие вопросы, как: *Идете в театр с детьми? Какие постановки вам нравятся? Хотите увидеть экспериментальные спектакли?...* Работа с этим тестом позволяет актуализировать тематический вокабуляр в игровой форме. Тест завершается списком рекомендованных

спектаклей, который можно использовать в дальнейшей работе.

– обсуждение с опорой на афишу и интерактивную схему зала. Студенты открывают случайные афиши и в парах задают друг другу вопросы: *Когда и где состоится / пройдет спектакль? Каков жанр спектакля? Во сколько начинается спектакль? Как вы думаете, это традиционная постановка или современная? Как вам кажется, для какого зрителя этот спектакль? Если у вас 1000 рублей, можете ли вы сидеть в партере?*

– описание афиш и фотографий, описание внешности, одежды, расположение в пространстве: Что мы видим на фотографии? Сколько человек мы видим? Что слева / справа / посередине? Как выглядят герои?

Некоторые методически целесообразные упражнения требуют от преподавателя предварительной подготовки. Приведем примеры заданий такого рода:

– вставить пропущенные слова в текст о спектакле, заранее составленный преподавателем;

– составить диалог «Куда пойти в воскресенье?» (в качестве предречевого упражнения можно предложить студентам работу с готовым диалогом, например, восстановить порядок реплик, а затем на основе материалов сайта составить свои диалоги);

– найти и исправить ошибки в описании фотографии, составленном преподавателем;

– заполнить пропуски в описании фотографии, составленном преподавателем;

– сделать самостоятельный лексико-грамматический анализ аннотаций к спектаклям и отзывов, представленных на сайте. Они очень разнообразны по объему и содержанию и являются ценным источником лексико-грамматических конструкций. Если распределить эти тексты между студентами для самостоятельной работы по поиску практически полезных слов и выражений, то в результате обмена наход-

ками появится «банк» конструкций, которые можно использовать для последующего разговора о просмотренных спектаклях.

3. Творческие задания, по Скалкину, - это упражнения, выполняемые с большей степенью свободы, на первом этапе на основе плана, схем, ключевых слов, а затем с использованием механизмов долговременной памяти, мышления и воображения. Такие задания мы предлагаем для студентов уровня В1 и выше.

К ним можно отнести описание и обсуждение спектакля (сюжета, идей режиссера), по ключевым словам из отзывов и рецензий, представленных на сайте. Здесь мы используем следующие варианты упражнений:

– преподаватель выбирает страницу сайта, на которой одновременно представлено несколько фотографий, один студент загадывает картинку, другие отгадывают ее по описанию;

– студент самостоятельно выбирает афишу и старается убедить однокурсников посетить спектакль;

– если сюжет пьесы знаком студентам, они обсуждают, какие персонажи изображены на фотографиях и почему они выглядят именно так (прически и костюмы);

– студенты обсуждают расстановку актеров на сцене (мизансценирование), анализируют световое решение и декорации.

Сайт позволяет делать подборки спектаклей по жанрам, по темам, по названиям, что открывает дополнительные возможности. Например, студенты могут прочесть отзывы на спектакли, поставленные по одной пьесе и сравнить их. Студентам можно предложить развернуто ответить на вопросы: *Если бы я ставил спектакль, как бы выглядели персонажи? Какие чувства и мысли раскрывал бы внутренний монолог персонажа на фото? Какой была бы моя режиссерская экспликация этой сцены?*

Подход к созданию упражнений, предложенный нами на основании лингводидактического анализа поликодовых текстов сайта, обеспечивает поддержку как преподавателя, так и студента. Для преподавателя значительно облегчается подготовка к занятию: упражнения большого объема составляются быстро. Студентов легче мотивировать, а с мотивированной группой работается продуктивно. Даже отстающие студенты чувствуют себя увереннее благодаря поликодности текста, которая облегчает понимание и запоминание. Успешно решая аутентичные задачи в безопасной учебной среде, иностранцы быстрее адаптируются к жизни в России.

Используя описанные нами приемы, можно работать и с другими информационно-рекламными и даже торговыми платформами: музейным, инженерно-техническими, риэлторскими и т.п. Они содержат множество поликодовых текстов, на основе которых преподаватель при минимальных затратах времени может создать комплекс упражнений, подходящих любой группе, используя разнообразные техники поддержки студентов и обеспечивая необходимый грамматически-коммуникативный баланс.

Литература

1. Галкина, С. Ф. Поликодовые и полимодальные тексты в профессионально ориентированном обучении РКИ / С. Ф. Галкина, В. И. Филатова, А. С. Юсаяев // Мир русского слова. – 2021. – № 3. – С. 103-112.
2. Баранов, А. Н., Паршин П. Б. О метаязыке описания визуализаций текста / А. Н. Баранов, П. Б. Паршин // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. – 2018. – Т. 17(3). – С. 6-15.
3. Moreno, R. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity / R. Moreno, R. E. Mayer // Journal of Educational Psychology. – 1999. – № 91(2). – С. 358-368.
4. Попова, Т. И. Визуализация информации как тенденция развития современного текста / Т. И. Попова, Д. В. Колесова // Медиалингвистика. – 2015. – № 4 (10). – С. 84.
5. The Implementation of Multimodal Approach to Teaching English Online in The Covid – 19 / I. P. Sari, R. Kh. Sormin, A. Purba, Setiawati, E. S. Siregar // Journal of Applied Linguistics. – 2023. – № 3. – С. 7-19.

6. Яндекс Афиша: сервис по продаже билетов на зрелищные мероприятия. 2005–2024 : [официальный сайт]. – URL: <https://afisha.yandex.ru/saint-petersburg> (дата обращения: 15.03.2024).

7. Скалкин, В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – Москва : Русский язык, 1981. – 248 с.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:616.89-008.434.53:378.147

Хан Н. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Каким образом наличие дислексии у студента может повлиять на формирование у него навыка чтения? В настоящей статье рассматривается ряд трудностей, которые следует учитывать в преподавании русского языка как иностранного на элементарном уровне.

Ключевые слова: русский как иностранный; элементарный уровень; дислексия; навык чтения.

N. A. Khan

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Acquisition of the Russian language reading skills by non-russian speakers with dyslexia

How can dyslexia affect acquisition of reading skills? This article examines several difficulties that should be considered in teaching Russian as a foreign language at the elementary level.

Keywords: Russian as a foreign language; elementary level; dyslexia; reading skills

Школьные учителя и преподаватели вузов сталкиваются с разными формами нарушений навыков чтения и письма у учащихся, а именно с *дислексией* и часто сопутствующей ей *дисграфией*. Подавляющее большинство отечественных исследований, посвященных дислексии, проводилось среди детей и подростков на примере изучения русского или иностранного, как правило английского, языков [1]–[2], [4]–[5],

[7]. Литературы, описывающей специфику работы со студентами-дислексиками в аспекте русского как иностранного (РКИ) по-прежнему мало. В связи с этим цель настоящей статьи – выделить ряд трудностей, характерных для дислексиков, и предложить возможные способы работы с ними на этапе освоения иностранными студентами фонетической системы русского языка.

Ссылаясь на результаты международных исследований в области неврологии, педиатрии, психологии и педагогики Всемирной федерации неврологии, доктор педагогических наук Р. И. Лалаева определяет *дислексию* как нарушение, при котором возникают трудности овладения чтением, выражающиеся в «многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера» [6, с. 16–17]. В научной литературе выделяется ряд ошибок, часто встречающихся среди людей с дислексией, например замена и смешение букв, которые соответствуют фонетическим близким звукам; замена букв по графическому сходству; побуквенное чтение [6]. При этом, как справедливо отмечает Р. И. Лалаева, необходимо дифференцировать ошибки, типичные при дислексии, и ошибки, которые в целом закономерны на начальном этапе овладения навыком чтения.

Первое, с чем сталкивается преподаватель РКИ в работе со студентом-дислексиком на базовом уровне изучения языка, – это сложности в усвоении звукобуквенной системы, а именно запоминание графической формы новых букв и последующее их соотнесение с соответствующими звуками. На данном этапе преподаватель уже может значительно облегчить задачу студенту-дислекснику за счёт правильного оформления материала и его подачи. Учитывая трудности в визуальном распознавании букв (а букв, схожих в начертании в русском алфавите много, ср. *Н - П - И, Ь - Р; Ь - Ы, З - В, Р - В, А - Л, Д - Л* и др.), рекомендуется использовать тексты, напечатанные определённым шрифтом. К сожалению, на данный момент не существует кириллического шрифта, раз-

работанного специально для людей с дислексией (для латинского алфавита были созданы шрифты *Dyslexie* и *Open Dyslexic*) [3]. Альтернативным решением в данной ситуации могут послужить тексты, напечатанные более крупным шрифтом (14 кегель) без засечек (*Arial, Calibri*) с полуторным или двойным междустрочным интервалом. По возможности следует избегать выделений в тексте с помощью подчёркивания, используя вместо этого цвет. Дополнительные графические элементы создают лишний «шум» в тексте, а прописные буквы, которые «сливаются» знаки, ещё больше запутывают студента.

После знакомства с общей структурой русского алфавита дальнейшее «традиционное» заучивание последовательности букв для студента с дислексией не представляется особо эффективным. Так как название букв, главным образом согласных, не является прямым отражением соотносимых с этими буквами звуков, то при заучивании алфавита задача для студента-дислексика удваивается. Сначала студент осваивает и без того новые для себя буквы кириллицы, а потом выясняет, что слова складываются не из названия букв, а из соответствующих звуков, позиционных аллофонов. Также замечено, что людям с дислексией в целом довольно трудно даётся запоминание последовательностей, в том числе чисел и названий. Поэтому внимание студента следует сразу фокусировать непосредственно на звуках, а не на алфавитном названии букв.

Ещё одним способом работы со звукобуквенной системой может быть распределение букв по тематическим группам. Например, парная разбивка гласных *а-я, у-ю, о-ё, э-ё, ы-и* с указанием на особенности произношения йотированных гласных; выделение звонких и глухих парных согласных *б-п, в-ф, г-к, д-т, ж-ш, з-с* с попутным комментарием правил чтения звонких согласных в конце слова и перед глухими согласными; отдельный комментарий и демонстрация шипящих *ж, ш, ч, щ*. Для иностранных студентов, владеющих ла-

тинским алфавитом, можно также предложить для анализа два «слова» *КОМЕТА* и *ВРСНУХ*. В первом случае собраны буквы, чьё звукобуквенное представление схоже в кириллическом и в латинском алфавитах. Во втором «слове» собраны буквы, чья графическая форма в печатном виде совпадает в обоих алфавитах, однако звуки, связанные с этими буквами, различаются. Опыт показывает, что студенты с дислексией дольше, чем те, у которых дислексии нет, перестраиваются и привыкают к новым звукам давно им знакомых букв, продолжая путать русские курсивные *в, д, н, р, т, х* с похожими в английском *b, g, h, p, t, x* буквами. Отдельным блоком стоит показывать буквы, графическая форма которых представлена именно в русском алфавите: *д, ё, з, и, й, л, ф, ц, ч, ш, щ, ь, ы, э, ю, я*. Дробя алфавит таким образом, преподаватель снимает общий страх студента перед большим списком сливающихся незнакомых знаков, точно обращает внимание на особенности каждой из букв и соответствующих ей звуков. Такой способ может помочь студенту научиться быстрее и правильнее идентифицировать новые буквы как в самом алфавите, так и в процессе овладения навыком чтения.

Часто в учебниках по РКИ обучение алфавиту сопровождается изучением курсива. Здесь преподаватель сталкивается сразу с несколькими трудностями, которые необходимо учитывать. В век развития современных технологий, стремительной скорости передачи информации, цифровизации информации потребность в письме рукой, тем более курсивом, сводится на нет. Также иностранные студенты более молодого поколения из стран Западной Европы и Северной Америки всё чаще не владеют навыком курсивного письма даже на своём родном языке. Также, как было сказано выше, чтение текста, написанного курсивом, дислексику даёт сложнее. Вопросы о необходимости владения навыком письма на русском языке не возникает, однако, если речь идёт о работе со студентом-дислексиком, прежде мало или никогда не писавшем курсивом, то настаивать на скорейшем

переходе с печатных букв на письменные не стоит. На этапе овладения алфавитом преподаватель может делать письменные комментарии в текстовых программах, используя компьютер с демонстрацией на большом экране, либо писать на доске печатными буквами, постепенно подключая письменные.

Студенту с дислексией, овладевшему фонетическим строем языка, может по-прежнему тяжело даваться синтез звуков, то есть объединение звуков в слоги и далее в слово. Следуя принципу поступательности, учиться складывать слоги стоит на максимально простых и «прозрачных» примерах, где отрабатывается одна задача. Например, практика всех гласных в паре с одним согласным: *па-ня, по-нё, пэ-пе, пу-ню, пы-ни*. Таким образом, студент фокусирует внимание на одной трудности – воспроизведение гласных звуков, не перебирая в памяти для каждого слога нужный согласный. В этом же задании можно обратить внимание студента на разницу в произношении буквы *n* в сочетании с йотированными гласными, тем самым предвзяв введение категории твёрдости/мягкости согласных. Во всех заданиях, направленных на отработку чтения, важно давать учащемуся пример звучания звуков / слогов / слов до того, как студент будет пробовать произнести это самостоятельно.

В русском языке так же, как, например, в английском и французском, фонетическая форма слова часто не совпадает графической, ср.: *англ. vehicle* ['vi:k(ə)l], *choir* ['kwaɪə], *фр. bureau* ['bjʊərəʊ], *quincaille* [kɛ̃kajRi]. Правила чтения требуют комментария, дополнительной практики и времени на усвоение. К этим правилам относятся чтение и произношение: 1) безударного *о* (*она́*) 2) безударного *е* (*сестра́*) 3) безударного *я* (*Яку́тск*) 4) безударного *а* после *ч / щ* (*часы́, площадьь*) 5) звонких согласных в конце слова (*друг*) и перед глухими согласными (*автобус*) 6) твердых *ж/ш* в сочетании с гласными *и* (*жить, машина*), *е* (*жена, ваше*), *ё* (*жёлтый, дешёвый*) 7) *чт* (*что*), *ся* (*учиться*), *г* (*его, кого*). Для отра-

ботки данных правил чтения полезнее отбирать наиболее частотные слова, которые студент начального уровня вскоре сможет использовать в своей речи, активируя тем самым новую лексику, и за счёт повторов, запоминая звукобуквенную форму слова.

Чтение является сложным психофизиологическим процессом, в котором одновременно задействованы зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы. В связи с наличием в русском языке неочевидных правил чтения и произношения следует помнить, что фонетические и/или словарные диктанты студентам-дислексикам доставляют особую трудность и напряжение. Низкие результаты, полученные за диктант, могут исказить мнение о студенте, которому дали заведомо трудное для него задание. При отсутствии практики студент в лучшем случае напишет так, как слышит, а в худшем – откажется писать диктант вообще, так как распознать звук, соотнести его с графической формой, вспомнить и учесть правила чтения и, наконец, написать слово за несколько секунд студенту с дислексией будет крайне сложно. На начальном этапе более приемлемой формой проверки могут быть короткие диктанты слогов. Для проверки усвоения лексики можно давать задания на узнавание слов и их перевод.

Знание и учёт индивидуальных особенностей учащегося способны значительно повысить эффективность и скорость усвоения нового материала, а также психологически поддержать и мотивировать студента с дислексией. На начальном этапе изучения русского как иностранного важно уделить особое внимание вводно-фонетическому курсу, так как от качества его отработки будет зависеть последующая грамотность студента.

Литература

1. Афанасьева, Ю. Н. Проблема совершенствования технологий обучения английскому языку школьников с дислексией / Ю. Н. Афанасьева, М. Г. Ивлева // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2022. – № 1 (15). – С. 100–104.

2. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные всероссийского опроса / О. А. Величенкова, Т. В. Ахутина, М. Н. Русецкая, З. В. Гусарова // Специальное образование. – 2019. – № 3 (55). – С. 36–49.

3. Иванова, А. Ю. Дислексия: виды специальных шрифтов, и их применение к лицам с данной патологией в России / А. Ю. Иванова, К. В. Фомина // Современные научные исследования и разработки. — 2018. – № 10 (27). – С. 373-375.

4. Китаева, Н. Н. Особенности преодоления дислексии у учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков / Н. Н. Китаева, И. А. Николаева // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2013. – Т. 3, № 3. – С. 59-65.

5. Корнеев, А. А. Особенности чтения третьеклассников с разным уровнем развития навыка: анализ движений глаз / А. А. Корнеев, Т. В. Ахутина, Е. Ю. Матвеева. – doi: 10.11621/vsp.2019.02.64 // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 2. – С. 64-87.

6. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Союз, 1998. – 224 с.

7. Митник, Л. Обучение английскому языку детей с признаками дислексии в многоязычной среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Любовь Митник. – Москва, 2000. – 194 с.

8. Хомутская, Е. Ю. Проявления оптической дисграфии при изучении русского и иностранного языков / Е. Ю. Хомутская, А. О. Святошенко // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – Т. 5, № 1 (14). – С. 35-43.

УДК 811.161.1'243:378.147

Чжоу Синь

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ НА ОСНОВЕ РУССКОЙ ПЕСНИ

В статье изложены имеющиеся взгляды на проблемное обучение и проблемную ситуацию, описываются возможные алгоритмы решения проблемной ситуации, выделяются типы проблемных задач, используемые для обучения русскому языку как иностранному, предоставляется примерный материал на основе русской песни, который может быть использован в обучении иноязычных студентов уровня В1-В2.

Ключевые слова: проблемное обучение; проблемная ситуация; РКИ; русская песня.

Zhou Xin

Russian State Pedagogical University in the name of A. I. Herzen, Russia

Problem-based learning of Russian as a foreign language based on a Russian song

The article presents the existing views on problem-based learning and problem situations, describes possible algorithms for solving problem situations, and identifies the types of problem tasks used to teach Russian as a foreign language, provides exemplary material based on Russian songs that can be used in teaching foreign students of level B1 -B2.

Keywords: problem-based learning; problem situations; Russian as a foreign language; Russian songs

В настоящее время из-за стремительного развития искусственного интеллекта и доступа к широкому спектру информации человек теряет возможность самостоятельно мыслить. В то же время современное общество требует специалистов, обладающих не только навыками поиска информации, но и имеющих необходимые теоретические знания, а также обладающих инновационным потенциалом и способностью анализировать полученную информацию и делать выводы.

Мы предполагаем, что на занятиях по русскому языку как иностранному в ВУЗе и подготовке будущих филологов использование технологии проблемного обучения будет способствовать развитию творческой способности и повышению уровня познавательного интереса обучающихся.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют «проблемное обучение» как обучение, ориентированное на получение и развитие творческих способностей. В процессе обучения преподаватель создаёт проблемные ситуации, организует обсуждение возможных способов их решения на основе имеющихся знаний и навыков учащихся [1, с. 221]. Н. Н. Суртаева считает, что «проблема всегда субъективна» и что конечным результатом решения учебной проблемы является увеличение новых знаний у учащихся [2, с. 143]. Л. А. Богданова понимает «проблемное обучение» как обучение, предпо-

лагающее создание проблемных ситуаций под руководством педагога и организацию их самостоятельного решения обучающимися. Цель проблемного обучения – творческое овладение знаниями и развитие мыслительных способностей [3, с. 6].

Обобщая приведенные выше определения, можно вывести формулу проблемного обучения: проблемная ситуация + усвоенные знания, сформированные навыки и умения + самостоятельная деятельность учащихся = проблемное обучение.

В соответствии с реальной практикой И. Я. Лернер выделил три вида проблемного обучения, характеризующихся различными методами обучения [4, с. 35–42]:

1) проблемное изложение. Учитель создаёт проблемную ситуацию, раскрывает решение проблемы подробно по каждому шагу, показывает логику движения к конечному решению;

2) частично-поисковой метод. Учитель создаёт проблемную ситуацию, решает часть проблемы, остальное возлагается на учеников (типичной формой этого метода является эвристическая беседа);

3) исследовательский метод. Учитель создаёт ряд проблемных задач, ученики полностью самостоятельно выполняют творческий поиск, решают проблему.

Можно заметить, что от метода один до метода три степень участия учителей постепенно уменьшается.

В психологии успехи в исследовании проблемной ситуации представляют собой ключевую предпосылку рождения технологии проблемного обучения. Русские психологи С. Л. Рубинштейн, Т. В. Кудрявцев и А. М. Матюшкин характеризуют феномен проблемной ситуации как источник мыслительной деятельности [5, с. 4]. С. Л. Рубинштейн видит в понятии «проблемная ситуация» три важные компонента: неизвестное, противоречие и потребность. Соответственно, А. М. Матюшкин выделяет три основных признака проблем-

ной ситуации: неизвестное, возможности учащегося самостоятельно решить проблему и необходимость выполнения действия [**Ошибка! Закладка не определена.**, с. 10–12].

В педагогике Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин рассматривают проблемную ситуацию как совокупность условий, которые мотивируют обучающихся завершить действие. Для этого необходимо, чтобы в проблемной ситуации обучающиеся испытывали умеренные умственные затруднения [**Ошибка! Закладка не определена.**, с. 220].

О. Е. Тумакова и её коллеги раскрыли пятишаговый алгоритм решения проблемной ситуации на основе исследовательского метода [6, с.134]:

- шаг 1. постановка проблемы;
- шаг 2. актуализация знаний;
- шаг 3. выдвижение гипотез;
- шаг 4. проверка решения;
- шаг 5. введение в систему знаний.

Проблемная задача и проблемный вопрос представляют собой эффективные средства для создания проблемной ситуации. «Задача» обозначает «вид заданий, в которых есть условие и вопрос» [5, с. 28]. Поэтому проблемная задача обычно обладает особенной дидактической конструкцией. Проблемный вопрос имеет как лингвологическую форму, так и смысловое содержание, иными словами, первое значение вопроса – это тип предложения, второе значение вопроса – это нечто непознанное явление [5, с. 39–40].

Невзирая на то, что текст проблемной задачи часто заканчивается проблемным вопросом, всё-таки нельзя называть проблемный вопрос одной из форм проблемной задачи. Кроме того, проблемные вопросы используются в эвристической беседе, а проблемные задачи – во всех методах проблемного обучения [5, с. 42].

Исходя из логики рассуждений, И. Я. Лернер разделил проблемные задачи на два типа: проблемно-содержательные задачи и задачи на основе общенаучных методов. К про-

блемно-содержательным принадлежат такие задачи, как установление причинно-следственных связей, определение сущности явления, выявление тенденции развития явления и др. К последнему типу можно отнести сравнение, аналогию, описание и др. Типология Лернера считается самой продуктивной [5, с. 30].

В качестве аутентичного учебного материала в обучении РКИ могут быть использованы русские песни. Однако по нашим наблюдениям, на данный момент пока нет исследований на тему применения проблемного обучения РКИ на основе русской песни. Тем не менее мы считаем, что русская песня может играть большую роль в развитии познавательного интереса у иностранных студентов, так как она является сочетанием поэтического и музыкального искусств. А описанные в русских песнях художественные образы передают специфику историко-культурной картины мира русского народа, что может помочь развить лингвострановедческую компетенцию у иностранных студентов.

Приведём пример на основе песни «Мне нравится, что вы больны не мной» (стихи Марины Цветаевой):

Задача. Когда люди влюблены, они хотят проводить с любимым человеком как можно больше времени: встречать вместе закат, гулять под луной... Однако в конечной строфе песни поётся: «Спасибо Вам... за мой ночной покой, за редкость встреч закатными часами, за наши не-гулянья под луной, за солнце, не у нас над головами». Почему поэт так написал? Как вы думаете, каким человеком является лирическая героиня? Помогает ли музыка понять героиню песни?

Ответ. Здесь героиня благодарит возлюбленного за то, что эти счастливые моменты не произошли между ними, это является сарказмом. В её словах прослеживается скрытая обида. Поэт так написал, чтобы лучше передать тонкие чувства лирической героини. Я думаю, что героиня – гордый, сентиментальный человек. В этой строфе музыка изменилась со спокойной, медленной в немножко волнующую и быст-

рую, это полноценно показывает изменение эмоций героини и помогает слушателям понять переживания героини.

Противоречие в данной задаче наблюдается между сообщаемым фактом и жизненным опытом. В задаче содержатся следующие условия: по человеческой природе люди всегда хотят проводить время с возлюбленными. В песне героиня говорит, что ей нравится, что возлюбленный не любит её, но одновременно предаётся мечтаниям о свиданиях, и подчёркивает, что ничего не произошло и что это хорошо.

Неизвестное: Почему поэт так написал? Какой человек лирическая героиня?

Для ответа нужно выстроить следующие логические цепочки: 1) Лирическая героиня многократно благодарит за то, что эти возможные романтические моменты не произошли между ней и возлюбленным, что как раз и доказывает её страстные чувства к нему; 2) героиня в душе испытывает очень сильные чувства, но не хочет признаться себе в том, что влюблена. 3) Из этого можно сделать вывод, что героиня гордая и сентиментальная девушка.

Обобщение: по проблемно-содержательному основанию эта задача принадлежит к определению сущности явления, по методам науки – к анализу.

Приведём несколько примеров проблемного вопроса на основе русской песни.

1) Почему песня «Алые паруса» (У синего моря, где бушуют бураны...) так называется? Именно алые, а не другие цвета? 2) Почему у солдата в песне «Враги сожгли родную хату» катилась слеза «несбывшихся надежд»? Чем может быть это надежда?

Многие психологи и дидакты пытались систематизировать проблемные ситуации, но в настоящее время единая классификация отсутствует. Е. Мельникова предложила классифицировать проблемные ситуации по видам вызываемых эмоций и видам противоречий [**Ошибка! Залка не определена.**, с. 11]. С. И. Брызгалова тоже обращает внима-

ние на противоречие и рассматривает противоречие в проблемной ситуации как движущую силу обучения, которая активизирует познавательную деятельность учащихся [5, с. 13]. Именно наличие противоречия побуждает к активизации мыслительных процессов.

По мнению Е. Мельниковой, бывают проблемные ситуации, вызывающие у учащихся удивление и затруднение. Проблемная ситуация с удивлением включает в себя два типа противоречия – между двумя или несколькими положениями, между житейским опытом учащихся и научным фактом. Соответственно, проблемная ситуация с затруднением подвергается влиянию противоречия между необходимостью и невозможностью выполнить задачу учителя. В этой системе выделяются следующие приёмы создания проблемных ситуаций в обучении.

1) Преподаватель показывает противоречивые факты или теории.

2) Преподаватель вызывает дискуссию между студентами.

3) Преподаватель даёт относительно невыполнимую практическую задачу.

Для направления обучения языку создание проблемной ситуации происходит на основе моделирования имитационных жизненных ситуаций, которые могут захватить внимание студентов. Наиболее популярными формами являются ролевая игра и творческое сочинение [1, с. 221].

Самостоятельная деятельность обучающихся способствует эффективному пополнению запаса знаний. А с учетом того, что знания, приобретённые в ходе самостоятельного размышления, дольше остаются в памяти, их качество будет выше. Активные мыслительные процессы также развивают навыки анализа материала. Наряду с этим ознакомление с алгоритмами решения проблемной ситуации может воспитать в студентах смелость встретиться с неизвестностью как в учёбе, так и в жизни.

Таким образом, можно прийти к выводу, что, являясь утилитарным и эффективным способом активизации познавательной деятельности, проблемное обучение развивает внимание и творческие способности у студентов, повышает качества восприятия знания, улучшает самооценку у студентов и их активность на уроках.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР. — 2009. – 448 с.
2. Суртаева, Н. Н. Педагогические технологии: учебное пособие для вузов / Н. Н. Суртаева. – Москва : Юрайт, 2023. – 250 с.
3. Технология проблемного обучения: методические рекомендации / сост. Л. А. Богданова ; под ред. Т. С. Паниной. – Кемерово: КРИПО, 2007. – 46 с.
4. Лернер, И. Я. Проблемное обучение. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
5. Брызгалова, С. И. Проблемное обучение в начальной школе : учеб. пособие / под ред. А. М. Соколовой. – Калининград : КГУ, 1998. – 91 с.
6. Технология проблемного обучения в детском саду : учебно-метод. пособие / О. Е. Тумакова [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2012. – 154 с.

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.161.1:811.134.2:811.133.1:81'373

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «РЕКА» В РУССКОМ, ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье исследуются фразеологизмы с компонентом «река» в русском, испанском и французском языках, проводится их сравнительно-сопоставительный анализ, выявляются их сходства и различия.

Ключевые слова: фразеологизмы; природно-ландшафтный код культуры; языковая самобытность; испанский язык; французский язык.

O. K. Voiku

St.-Petersburg State University

O. I. Sannikova

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Phraseological units with the component "river" in Russian, Spanish and French languages

This article examines phraseological units with the component "river" in Russian, Spanish and French, conducts their comparative analysis, and identifies their similarities and differences.

Keywords: phraseologisms; natural-landscape code of culture; linguistic identity; Spanish, French.

Как известно, фразеологизмы помогают носителям разных языков и культур понимать друг друга. Во фразеологизмах, соотносящихся с природно-ландшафтным кодом, посредством данных компонентов отражается менталитет, мироощущение, а также глубоко укорененные в сознании стереотипы и ассоциации. Фразеологические единицы русского, испанского и французского языков выступают в качестве

комплекса культурных смыслов, которые придаются им в символической и эталонной сферах.

Река

Молочные реки (и) кисельные берега – подразумевается идеал, которого невозможно достичь, о котором можно только мечтать. Имеется в виду ситуация, характеризующаяся говорящим как сытая, обеспеченная, беззаботная, привольная жизнь.

В основе фразеологизма лежат древнейшие формы осознания мира и архетипические оппозиции *далеко/близко* и *свой/чужой*. Образ фразеологизма восходит к фольклорным сказочным текстам, согласно которым молочные реки и кисельные берега «находятся в царстве мертвых, на том свете, очень далеко от «мира своих» <...> там находятся несметные сокровища (золотые дворцы, хрустальные сады и др.), царит изобилие, никогда не кончается еда, текут реки из молока или пива» [1, с. 386].

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через элемент «река» и с гастрономическим кодом культуры через элементы «молочные» и «кисельные». Реки из молока, воспринимаемого в качестве пищи человека, «генетического» продукта, в составе образа фразеологизма предстают символом изобилия и достатка, а также указывают на связь с миром мертвых, поскольку река в славянской культуре воспринимается, в частности, как дорога в другой мир.

Слово «кисельные» указывает на самобытность образа, поскольку кисель является обрядовым блюдом, распространенным у восточных славян. Связь киселя с миром мертвых прослеживается в русских сказках, где герой попадает на тот свет и обнаруживает там молочные реки и кисельные берега [2, с. 226].

Фразеологизм является символом изобилия и благополучной жизни. В образе фразеологизма также отражено стереотипное представление русского народа о существующем

где-то идеальном, сказочном мире, поэтому фразеологизм может выполнять роль символа недостижимого идеала жизни.

Литься рекой означает «обильно, в большом количестве». Обычно жидкость или что-либо в прямом или переносном смысле выливается наружу в большом объеме.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «река» и восходит к архетипическим оппозициям *много/мало* и *движение/статичность*. Образ основан на метафоре, сочетающейся с гиперболой, – льющиеся в большом количестве жидкости уподобляются полноводной, быстро текущей реке. Фразеологизм выступает в роли эталона меры чего-либо.

RÍO

Río (de algo) (букв.: река чего-либо) означает «поток» чего-либо.

Río de sangre (кровь льётся рекой, море крови). Río de promesas (поток обещаний). Также реализуется в выражении *correr ríos de tinta* (букв.: пролились реки чернил). Означает то, о чём-либо много писалось [4].

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «река» (“río”) и восходит к архетипическим оппозициям *много/мало* и *динамичный/статичный*. Река по своим природным свойствам уподобляется чему-то обильному, быстро текущему. Фразеологизм в целом выступает в роли эталона, меры количества чего-либо.

A río revuelto (букв.: как в бурной реке) означает «в суматохе, в беспорядке», «под шумок». Также используется вариант **pescar a río revuelto** (букв.: ловить рыбу в мутной воде/бурной реке).

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «река» (“río”) и восходит к архетипическим оппозициям *хаос / порядок* и *движение/статичность*.

Фразеологизм происходит от пословицы *A río revuelto, ganancia de pescadores* (букв.: рыбакам выгодно, когда река неспокойна), которая пришла из языка рыбаков. Имеется в виду, что в неспокойных речных водах водится больше рыбы, и точно так же в сложных, запутанных ситуациях или в момент, когда происходят какие-либо значительные перемены, некоторые люди находят для себя выгоду [5].

Образ фразеологизма строится на метафоре, в которой бурное течение реки уподобляется беспорядочной ситуации. Таким образом, река является символом хаоса, изменчивости.

Como yo no soy río (atrás me vuelvo) (букв.: так как я не река, я поверну назад) означает «пойти на попятную», сменить точку зрения, отказаться от принятого ранее решения, сказанных слов. Обычно используется первая часть выражения [6].

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «река». В образе фразеологизма реализуется архетипическая оппозиция *движение/статичность*. Имеется в виду, что в силу своих природных свойств река не может течь в обратном направлении, тогда как человек властен в любой момент изменить свое решение, свое мнение.

RIVIÈRE

Во французском языке существует два слова для обозначения реки: *le fleuve* – большая река, впадающая в море или океан, и *la rivière* – небольшая река, речка, впадающая в другую реку. Интересно отметить, что во фразеологизмах используется только *la rivière*.

Porter de l'eau à la rivière (букв.: носить воду в реку) означает 1) совершать ненужные, бессмысленные действия, напрасно стараться; 2) привносить маленькое количество чего-либо туда, где этого уже достаточно [7].

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «река»

(“rivière”), который выступает эталоном полноты, достатка. В образе фразеологизма реализуется архетипическая оппозиция *много/мало*. Образ строится на метафоре, имеется в виду, что затраченные усилия не приносят результата ввиду изначальной бессмысленности действий человека, ведь бесполезно лить мизерное количество воды в полноводную реку.

Les petits ruisseaux font les grandes rivières (букв.: маленькие ручьи образуют большие реки) означает, что из маленьких, незначительных элементов складывается что-либо большое и значительное: «по зернышку – ворох, по капельке – море». Употребляется прежде всего по отношению к деньгам. Имеется в виду, что небольшие сбережения впоследствии выльются в огромное состояние [8]. Архетипические оппозиции *большой/маленький* и *много/мало* лежат в основе образа, который связан с природно-ландшафтным кодом культуры через компоненты «реки» (*rivières*) и «ручьи» (*ruisseaux*). Эти компоненты выступают количественными эталонами - река является эталоном большого количества, изобилия чего либо, а ручей, напротив, воспринимается как эталон малого количества чего-то.

La rivière a plus soif que le ruisseau (букв.: река испытывает больше жажды, чем ручей) также строится на противопоставлении большого и малого, полноводная река противопоставляется маленькому ручейку. Фразеологизм обозначает «чем больше имеешь, тем больше хочется». Также употребляется прежде всего по отношению к деньгам [9].

Ne pas trouver de l'eau à la rivière (букв.: не находить воды в реке) означает быть недотепой, не видеть чего-либо у себя под носом, не уметь использовать своих возможностей.

Образ фразеологизма связан с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «река» (“rivière”). В основе образа фразеологизма лежит «природная» метафора, в которой неспособность человека найти, заметить что-то очевидное уподобляется неспособности найти воду в реке.

L'eau va toujours à la rivière (букв.: вода всегда течет в реку) означает движение от малого к большому, непреодолимое движение вперед и переводится как «деньги к деньгам».

В результате проведенного анализа были выявлены некоторые сходства и отличия в реализации компонента «река» в русской, испанской и французской фразеологии.

Общее:

Русское «река», испанское “río” и французское “rivière” являются эталонами большого количества или объема, ассоциируются с обильностью.

Отличия:

В отличие от испанского “río” и французского “rivière”, в русской лингвокультуре «река» символизирует дорогу в другой, «чужой» мир, а также связана с представлением о сытой и благополучной жизни.

Русское «река» и испанское “río” реализуются в единицах, основанных на оппозиции *движение – статичность*, в которых отмечается такое природное свойство реки, как течение, непрерывное движение. Данное значение не обнаружено во фразеологизмах французского языка.

Знакомство с фразеологизмами, связанными с природно-ландшафтным кодом культуры, в контексте лингвокультурологии поможет показать самобытность языков, сформировать культурологическую компетенцию в ситуациях межкультурной коммуникации и предотвратить коммуникативные неудачи обучающихся, что способствует формированию коммуникативных компетенций обучающихся в области иностранных языков [3, с. 476].

Литература

1. Большой фразеологический словарь русского языка: значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
2. Славянская мифология : энциклопедический словарь / Ин-т славяноведения и балканистики РАН. – Москва : Эллис Лак, 1995. – 416 с.
3. Харламова, О. Ю. Методические аспекты использования фразеологизмов при обучении домашнему чтению в вузе / О. Ю. Харламова, Н. С. Спиридонова //

Коммуникативные стратегии информационного общества : труды XI Междунар. науч.-теор. конф. 25-26 октября 2019 г. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХПРЕСС, 2019. – 506 с. ; С. 476-478.

4. Diccionario de dichos y refranes // ACADEMIC : [сайт]. – URL: https://esacademic.com/contents.nsf/sp_sp_dichos_refranes/ (дата обращения: 20. 01. 2024).

5. Diccionario de la Real Academia Española // Dle.rae.es : [сайт]. – URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> (дата обращения: 15. 12. 2023).

6. Diccionario Salamanca de la lengua Española // ACADEMIC : [сайт]. – URL: http://sal_es.esacademic.com/ (дата обращения: 15. 12. 2023).

7. Dictionnaire de l'Académie française: Volume 1 // Google Play Store : [сайт]. – URL: <https://play.google.com/store/books/details?id=OQ8JAAAAQAAJ&rdid=book-OQ8JAAAAQAAJ&rdot=1> (дата обращения: 25.11.2023).

8. Dictionnaire français-russe des idiomes. 2013 // АКАДЕМИК : [сайт]. – URL: https://idioms_fr_ru.academic.ru/ (дата обращения: 25.11.2023).

9. Dictionnaire Glosbe : [официальный сайт]. – URL: <https://fr.glosbe.com/> (дата обращения: 16.12.2023).

УДК 378.147:811.111

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящается вопросам обучения студентов бакалавриата в СПбГУТД монологической речи на иностранном языке.

Ключевые слова: монолог; логическое высказывание; мыслительная деятельность; обоснование; выпускная квалифицированная работа; презентация.

O. P. Dedik

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching monologue in a foreign language at a higher school

The article is devoted to the issues of teaching monologue speech in a foreign language to undergraduate students at SPbSUITD.

Keywords: monologue; logical statement; thought activity; justification; graduation qualified work; presentation.

Любому специалисту понадобятся публичные выступления, начиная от разговора с группой сотрудников до презентаций перед огромными аудиториями на крупных мероприятиях. Выступления на публике относятся к так называемым мягким навыкам, которые требуют отличных навыков коммуникации, энтузиазма, увлечения своим делом и способности увлекать аудиторию. По количеству участников речи устная речь может быть диалогической и монологической. «Монолог – важнейшая форма речи. Монологическая речь обладает гораздо большей по сравнению с диалогом традиционностью и в выборе языковых средств для передачи содержания, и в своем построении» [1]. Ход развития устной речи идет от упражнений в диалоге к формированию навыков связной монологической речи. Таким образом, владение монологической речью всегда предполагает более высокий уровень языкового развития говорящего. Монологическая речь сложнее диалогической как по содержанию, так и по языковому оформлению. По мнению академика Л.В. Щербы, в монологической речи постоянно действует контроль сознания над словесным ее оформлением, потому что “монолог – это уже организованная система облеченных в словесную форму мыслей” [2].

Еще в свое время Александр Романович Лурия (1902–1977) – советский психолог, доктор медицинских и педагогических наук указывал на то, что происхождение речи осуществляется в процессе речевой деятельности, направленной на вербализацию мысли. Это путь от мысли к слову, и проходит он в четыре этапа: на первом этапе возникает мотив говорения и зарождается общий смысл; на втором этапе мысль проходит стадию внутренней речи, на третьем этапе осуществляется формирование глубинной синтаксической структуры; а на четвертом этапе происходит развертывание внутренне сжатого мыслительного речевого действия во внешне полную речевую структуру [3]. В связи с этим порождение речи проходит два этапа: довербальный, когда у

говорящего создается замысел для высказывания, и вербальный, когда замысел обретает словесное выражение.

В речи человека отражается его представление об окружающем мире и текущих событиях. Перед тем как произнести речь, человек осознает, о чем он хочет сказать окружающим, чем поделиться, почему считает это необходимым. «Предмет монологического высказывания определяется речевой ситуацией, которая, в свою очередь, обусловлена местом, временем, аудиторией и конкретной речевой задачей» [4].

На уроке иностранного языка преподаватель создает соответствующую коммуникативную ситуацию. Для формирования логичных сообщений на занятиях обучаем таким коммуникативным типам речи, как описание; сообщение; рассказ, заключающий в себе эмоционально-оценочные суждения; рассуждение (характеристика с выражением своей точки зрения и кратким ее обоснованием) по той или иной тематике с опорой на прочитанный и услышанный текст или данную коммуникативную ситуацию.

При построении высказывания студенту необходимо сосредоточиться на последовательности рассуждения. Ему потребуется вспоминать и хранить информацию по теме, то есть активизировать свою умственную работу.

По монологическому высказыванию можно судить об умении обучаемого пользоваться фонетическим, лексическим и грамматическим материалом. Навыки речи доводятся до автоматизма. Для высказывания по теме понадобится лексика, которую извлекаем из имеющегося материала – текстов сообщений и чужих высказываний. После этого на основе выработанных умений составляется собственное высказывание.

При определении особенностей обучения монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе рассматриваются три его этапа: 1) формирование языковых автоматизмов; 2) обучение отбору языковых средств, соответствующим

ющих цели коммуникации; 3) развитие навыков инициативной речи. Однако в практике преподавания иностранного языка в вузе наблюдается противоречие между требованиями, предъявляемыми к монологическому высказыванию студента, и недостаточной степенью владения обучающимися языковыми средствами и умениями монологической речи.

Целью работы с печатным текстом является его пересказ или изложение его основных идей, то есть монологическое высказывание на ситуативной основе (ситуации можно задавать), при этом применяется аутентичная модель вербального монологического высказывания. Для успешного решения задачи обучения устному монологическому высказыванию необходимым условием является наличие упражнений на отработку определенных речевых умений и навыков. На основе упражнений обучаемые учатся выделять в текстах и видео, а затем доводить до автоматизма употребление грамматических конструкций и разговорных фраз, клише, используемых для введения, развития беседы, выделения основных идей для выступления, связующие слова для перехода от одной идеи к другой. Именно преподаватель иностранного языка выстраивает все упражнения в последовательную систему, начиная от освоения языкового материала с развитием первичных речевых умений и навыков до овладения речевыми действиями и применением в моделируемых ситуациях профессионального общения согласно выбранному направлению подготовки.

Однако некоторые методисты отмечают, что у студентов зачастую нет возможности высказаться в связи с отсутствием необходимой информации, нужных знаний о предмете речи или речевой ситуации или нет желания самостоятельно узнавать что-либо об объекте обсуждения, что объясняется недостаточной мотивацией. Задача преподавателя еще и в том, чтобы научить обучаемого организовать материал, содержание своей речи. При этом важно разнообразить темы для дискуссий, которые стимулировали бы интерес обучающихся.

В рамках учебной программы студенты составляют такие монологические высказывания, как рассказ о себе и своей семье, друзьях. При выступлении проявляются их личностные качества, юмор, искренность, особенно когда приводятся примеры из жизни родных и знакомых. Далее, согласно учебной программе, проводятся презентации стран изучаемого языка, своей страны и родного города. Рассказывая об изучаемой науке, обучаемым следует обосновать свой выбор, привести примеры, аргументы. Часто на этом этапе ощущается недостаток информации. Информационной поддержкой выступает интернет-сайт вуза, а также вузовские газеты и журналы. На сайте изучаем описание своей специальности, основные сведения об университете и его истории, научной работе, академической мобильности, работе «Точки кипения» и различных студенческих проектах и мероприятиях. Получив подсказку, обучаемые в дальнейшем самостоятельно готовят высказывания о жизни университета, прошедших мероприятиях и конкурсах, кодексе по этике или летнем лагере.

Для обучения говорению на профессиональные темы рекомендованы следующие виды учебной деятельности:

1. Пересказы прочитанных текстов с собственной оценкой и выражением отношения к прочитанному. При пересказе текста важным моментом является умение замены слов и перефразирование, а также добавление собственной известной ранее информации. Недостающую информацию извлекаем из дополнительных текстов и видео.

2. Изучение разных видов монологических высказываний: приветственная речь; похвала или порицание подчиненных; лекции и презентации; выступление на собрании; описание продукта, предприятия, компании и т. д.

3. Изучение выступлений деятелей и специалистов в своей области. При этом выделяются профессиональные термины, ключевые слова и фразы, составляются собственные подобные выступления, записываются на камеру, проводится конкурс видеороликов или телемост.

4. Подготовка целевых тематических сообщений для организации учебно-речевого общения (дискуссии, пресс-конференции, «круглого стола») на основе текстов и справочных материалов.

В одном высказывании можно объединить разные функциональные типы, например обмен информацией, подтверждение какой-либо информации, напоминание о чем-то, выражение сомнения в правильности информации, запрос новой информации, описание факта и т.д. или, например, выражение отношений уверенности или неуверенности в чем-то, удивления, оптимизма, разочарования или волнения. В речи могут быть предложения, просьбы, жалобы или угрозы, обещание, требование, запрет, намек (так называемые «речевые действия») и многое другое. И на каждое функциональное средство также потребуются упражнения, включающие отработку произношения и интонации.

Многообразие тем для дискуссии пробуждает интерес у студентов. При этом каждое высказывание будет субъективным. Важно при обучении придерживаться принципа персонализированного обучения [5]. При составлении монологической речи обучаемый будет делиться своим неповторимым и уникальным опытом. Речь студента будет содержать как процессуально-действенный, так и мотивационно-ценностный и эмоционально-чувственный компоненты. Персонализированный подход позволит предоставить обучаемому свободу выбора фактов из собственного опыта, чувств и мыслей с одновременным выбором средств языка в соответствии с собственным уровнем его владения.

В целом подготовка монологической речи предполагает свободный творческий выбор самых разнообразных языковых средств. В обучении монологу используется, как правило, коммуникативный подход на основе речевого общения. Современные пособия содержат задания с различными речевыми интенциями.

Литература

1. Тлехурай, М. К. Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся / М. К. Тлехурай // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009 – № 3. – С. 121-123.
2. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 186 с.
3. Лурия, А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
4. Дроздова, Т. В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе / Т. В. Дроздова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2, № 2. – С. 30. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper> (дата обращения: 15.03.2024).
5. Дедик, О. П. Персонализация в обучении английскому языку / О. П. Дедик. – EDN UWZQFS // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин : мат-лы докладов и сообщений XXV Междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 07 февраля 2020 года. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2020. – С. 48-486. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42508743> (дата обращения: 15.03.2024).
6. Дедик, О. П. Защита ВКР на иностранном языке в СПбГУПТД // Современное образование: традиции и инновации. – 2023. – Вып. № 4. – С. 106. – URL: <https://cloud.mail.ru/public/CkDh/Jy22t3Zxc> (дата обращения: 15.03.2024).
7. Климова, С. В. Подготовка к защите диплома на английском языке: учебное пособие. – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2012. – 79 с. – URL: http://publish.sutd.ru/tp_ext_inf_publish.php?id=1096 (дата обращения: 15.03.2024).
8. Бурукина, О. А. Иноязычный лингвистический компонент в составе курсовых и выпускных квалификационных работ студентов неязыкового вуза / О. А. Бурукина // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2012. – № 1. – С. 14-18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnyy-lingvisticheskiy-komponent-v-sostave-kursovyyh-i-vypusknyh-kvalifikatsionnyh-rabot-studentov-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 15.03.2024).

УДК 811.111:371.147:028.4

Катан Л. М.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НАУЧНОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья содержит ряд практических рекомендаций по обучению чтению англоязычной научной и технической литературы.

Ключевые слова: научная литература; текст; интерпретация; анализ.

L. M. Catan

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Features of teaching to read scientific and technical literature in English

The article contains a number of practical recommendations for teaching reading scientific and technical literature in English.

Ключевые слова: scientific literature; text; interpretation; analysis.

Важным аспектом самостоятельной работы студента является чтение учебной и научной литературы. От его правильной организации во многом зависит успех обучения, поэтому на начальном этапе главной задачей является формирование механизмов чтения. «Студенты должны овладеть навыками синтагматического членения предложений; научиться устанавливать смысловые связи между компонентами предложения и внутри текста, навыками работы с англо-русским словарем» [1]. При этом необходимо помочь студентам в работе над научным текстом приобрести соответствующие навыки и умение чтения с различной глубиной понимания в зависимости от целей чтения. Правильно поставленные цели помогают полноте понимания текста. Чаще всего специалисты подразделяют чтение на следующие виды: просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение, чтение с элементами анализа. Ознакомительное чтение предполагает понимание общего содержания, причем читающего интересует не только проблема, поставленная в работе в целом, а конкретно то, что именно о ней говорится. Следовательно, специалист в любой области, следящий за публикациями, относящимися к сфере его профессиональной деятельности, должен обладать умением читать с охватом всего содержания.

При этом важно принять во внимание тот факт, что все виды чтения взаимосвязаны между собой, а коммуникативные потребности могут изменяться в процессе чтения, т.е. изменяются цель и объем извлекаемой информации, что тре-

бует умения переходить от одного вида чтения к другому. С. Н. Сергеева в своей статье «Проблемы обучения чтению научной и технической литературы магистрантов технического вуза» приводит следующий пример: «При поиске и подборе материалов для научно-исследовательской работы специалисту приходится просматривать большое количество источников информации и принимать решение об их полезности для своей будущей работы. В этом случае он пользуется просмотровым чтением для того, чтобы получить общее представление о содержании текста. Когда источник информации выбран, специалист переходит к поиску конкретных сведений, интересующих его, т. е. он приступает к поисковому чтению. В том случае, если текст или фрагмент текста оказывается полезным, специалист начинает внимательно его читать, стараясь как можно полнее и точнее понять не только основную, но и второстепенную информацию, т. е. прибегает к изучающему чтению» [2, с. 249–253]

Необходимо заметить, что результативность чтения определяется степенью усвоения материала и количеством затраченного на это времени, что, в свою очередь, зависит от наличия у студентов специальной стратегии, т. е. знаний и умений интерпретировать значения слов, понимание предложений и абзацев.

Самыми распространенными практическими методами работы с научным или техническим текстом при обучении чтению являются следующие:

1. Интерпретация вокабуляра.

При чтении на английском языке любого материала обнаруживается, что студенты не знают значения слов. Это ведет к непониманию того, что они читают, и первым шагом станет проверка значения слов по словарю. С одной стороны, это простой метод, он дает точное значение слова, с другой - нужно научить студентов выбирать правильные значения незнакомых слов. Определить значение незнакомых слов можно путем их анализа, разбивая их на основу, приставку, суф-

фикс, и затем интерпретировать каждый элемент для того, чтобы получить возможное значение всего слова.

Например: The author tries to foretell a general tendency rather than a particular development. Где for(e) суффикс, указывающий на предшествование; tell – говорить, сказать. Исходя из этого, слово «foretell» означает «предсказывать»;

2. Определение значения слов, исходя из контекста.

Студентов можно научить искать опорные точки, которые могут быть знакомыми словами и фразами вокруг незнакомых слов и помогут догадаться об их значении. Например: This text deals with the method of geological science, their historical background and development. Где Background – предпосылки; опорные точки – text, method, geological science, historical;

3. Работа с предложением.

При чтении статьи или другого материала на английском языке студенты знают значение каждого отдельного слова в предложении, но не могут понять его смысл и в целом что читают. В данном случае рекомендуется использовать:

1) анализ предложения

If the scientist (подлежащее) succeeds (сказуемое) in confirming his repeated observations it (подлежащее) may be stated (сказуемое) that an empirical law or rule of nature (подлежащие) has been discovered (сказуемое).

2) уточнение роли местоимений.

Местоимения часто используются, чтобы избежать повторений одного и того же слова, поэтому важно знать, к чему они относятся. К ним относятся слова: that, this, who, whom и др.

Two basic schemes of replica are possible, these are illustrated in Fig.1.

these=schemes=они

3) определение так называемых сигнальных слов. Это слова или фразы, служащие связкой между частями предло-

жения или между абзацами. Обычно студенты, читая английский материал, не осознают важности этих слов и, соответственно, возникают проблемы с пониманием прочитанного. Поэтому необходимо учить студентов интерпретировать то, что они означают. Некоторыми примерами таких слов являются:

– слова, обозначающие добавление: and, as well as, and also, besides, apart from, in addition to, moreover, father more;

– слова, обозначающие причинно-следственные связи: as, because, for;

– слова, обозначающие сомнение или гипотезу, предположение: maybe, possibly; и многие другие;

4. Анализ абзаца, отрывка.

Можно столкнуться тем, что студент понимает все предложения в читаемом материале, но не понимает, о чем говорится в целом. Это происходит из-за незнания того, как организован материал. Поэтому следующие стратегии помогают студентам в понимании прочитанного:

1) выбор ключевых слов, отражающих главную тему абзаца или текста;

2) выделение основной информации по теме текста: термины, определения, имена, даты;

3) поиск примеров и деталей, иллюстрирующих тезисы текста.

Для того, чтобы контролировать понимание всего текста используются следующие вопросы:

1) Какова главная мысль абзаца?

2) Связана ли эта информация по смыслу с информацией предыдущих абзацев?

3) Какие предложения служат для перехода от одной мысли к другой?

4) В каких абзацах автор высказывает свою позицию относительно того или иного явления?

5) Какие аргументы использует автор, чтобы обосновать свое мнение?

б) Представляет ли для вас данная статья профессиональный интерес?

Завершающей работой над текстом научно-популярной статьи является передача кратного содержания прочитанного, что крайне важно для подготовки аннотаций, презентаций и других видов научной деятельности.

В заключение можно сказать, что данные методы позволяют лучше понимать тексты научного и технического характера, развивают мышление студентов и помогают осознать особенности строя английского языка.

Литература

1. К вопросу обучения чтению научной и технической литературы на английском языке / Е. И. Андреева, Н. Е. Королева, Ф. Х. Сахапова, Н. А. Чернова // Современные наукоёмкие технологии. – 2017. – № 3. – С. 76-80. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36619> (дата обращения: 04.02.2024).

2. Сергеева, Н. А. Проблемы обучения чтению научной и технической литературы магистрантов технического вуза / Н. А. Сергеева, Н. А. Яковлев // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: мат-лы Междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Минск, 26 марта 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. : А. В. Торхова [и др.] ; отв. ред. О. Ю. Шиманская. – Минск, 2020. – С. 249-253.

УДК 811.111:801.631.5:81'373.611

Климов Е. А., Климова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СОКРАЩЕНИЯ КАК СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье изучаются пути пополнения словарного состава современного английского языка. Рассматриваются различные типы сокращений и причины их появления.

Ключевые слова: словарный состав; сокращение; сокращенное слово; словообразование.

Ye. A. Klimov, S. V. Klimova

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Clipping as a word formation process in the modern English language

The paper deals with the ways of enriching the vocabulary of the English language. Various types of clipped words are considered and the reasons for their coinage are highlighted.

Keywords: vocabulary; clipping; a clipped word; word formation.

Любой язык постоянно меняется под воздействием лингвистических и экстралингвистических факторов. Изменения касаются лексики, грамматики, фонетики. В данной статье хотелось бы рассмотреть словообразовательные модели, используемые в последнее время при создании неологизмов.

В работе [1] были рассмотрены 6 способов словообразования в современном английском языке: словосложение, слияние, полисемия, аффиксация, образование по аналогии и конверсия и был сделан вывод о том, что первые три являются наиболее продуктивными. В данной статье остановимся еще на одном способе, который является менее распространенным. Речь идет о сокращении, под которым понимается безаффиксальный способ словообразования путем усечения основы.

По мнению В. В. Елисейевой, на долю сокращений приходится всего 4 процента новых слов, появившихся в последнее время. К этому выводу она пришла, проанализировав неологизмы, зафиксированные в MacMillan English Dictionary [2].

Традиционно выделяют 3 типа сокращений:

– усечение первой части слова (phone – telephone; van – caravan; wig - periwig);

– усечение конца слова, что встречается чаще, чем усечение начала (exam – examination; fam – family; mag – magazine);

– усечение начала и конца слова, что встречается редко (jam – pajamas; flu – influenza; fridge – refrigerator).

Некоторые исследователи выделяют четвёртый тип – усечение середины. На самом деле, речь идёт о существительных во множественном числе, у которых сокращается конец слова, но сохраняется окончание –s (specs – spectacles; hols – holidays; abs – abdominals).

Что касается распределения по частям речи, чаще всего сокращенные слова являются существительными (91, 38 %), с большим отставанием идут прилагательные (6,9 %), глаголы (1,03 %) и наречия (0,69 %) [3].

Перейдем к рассмотрению вопроса о сосуществовании сокращенной и полной форм слова.

Сокращения могут

– использоваться наравне с полной формой слова (bike – bicycle);

– вытеснить полную форму слова из обихода (gym – gymnasium; blog – weblog; pub – public house);

– иметь более узкое значение (app – application);

– принадлежать неформальному стилю речи и часто быть эмоционально окрашенными (bro – brother; pro – professional; fab – fabulous; celeb – celebrity).

Как видно из примеров, слова могут принадлежать одному регистру, либо разным регистрам.

Остановимся подробнее на последнем случае. Это поможет понять, почему данный способ словообразования при всей своей продуктивности занимает одно из последних мест среди других зафиксированных словарями способов. Сокращенные слова обычно сначала появляются в устной речи и только потом регистрируются словарями. Как известно, слово попадает в словарь через несколько лет после появления в речи. К тому же, словари фиксируют только пятую часть неологизмов.

Проведем анализ сокращенных слов, появившихся в последнее время. При поиске сокращений в списке новых слов

за 2021, 2022 и 2023 гг. таких словарей, как Oxford Dictionary [5], Cambridge Dictionary [6], были найдены лишь отдельные малочисленные лексемы (mroх – monkeyroх; vax – vaccine or vaccination; rep – representative), в то время как списки сленговых неологизмов из словарей слэнга и других интернет-ресурсов были намного длиннее.

Все 70 отобранных сокращенных лексических единиц оказались существительными второго либо (реже) четвертого типа (simp – simpleton; bevvy – beverage; congrats – congratulations). Отметим, что при образовании сокращенной формы написание лексем может меняться (vax – vaccine; totes – totally; vegge – vegetable).

Представляется, что популярность данного способа словообразования вызвана целым рядом причин.

Во-первых, это стремление английского языка к моносиллабизму, о котором писали ещё в середине прошлого века такие лингвисты, как Ш. Балли и Г. Марчанд [4, с. 85]. В 21 веке тенденция к сжатию языковой формы стала играть всё возрастающую роль. В. В. Елисеева связывает переход на словообразовательные модели, обеспечивающие экономию языковых средств, с ускорением ритма жизни [2, с. 75].

Во-вторых, необходимо отметить увеличение потока воспринимаемой информации, что способствовало росту числа сокращений.

В-третьих, необходимость писать текстовые сообщения на небольших экранах смартфонов и желание ускорить процесс также повлияли на появление большого количества сокращенных слов.

И, наконец, нельзя не отметить распространенность клипового мышления, при котором информация воспринимается короткими кусками и для которого свойственен лексический минимализм.

Литература

1. Климов, Е. А. О способах пополнения словарного состава современного английского языка / Е. А. Климов, С. В. Климова // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе : мат-лы докладов и сообщений XXVII Междунар. науч.-метод. конф. 15 апреля 2022 г. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2022. – С. 338-343.

2. Елисеева, В. В. Английские неологизмы XXI в. : некоторые тенденции словообразования и функционирования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. – 2015. – Вып. 1. – С. 75-82. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-neologizmy-hhi-v-nekotorye-tendentsii-slovoobrazovaniya-i-funktsionirovaniya/viewer> (дата обращения: 05.02.2024).

3. Jamet, D. A morphophonological approach to clipping in English. Can the study of clipping be formalized? / D. A. Jamet. – doi.org/10.4000/lexis.884 // Lexicology & Phonology. – 2009. – № 1. – URL: <https://journals.openedition.org/lexis/884> (дата обращения: 10.02.2024).

4. Максимова, Т. В. Современные тенденции развития сокращения как способа словообразования в английском языке // Вестник ВолГУ. Сер. 2. –2003-2004. – Вып. 3. – С. 85-91. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-sokrascheniya-kak-sposoba-slovoobrazovaniya-v-angliyskom-yazyke/viewer> (дата обращения: 10.02.2024).

5. Oxford Learner's Dictionary. Browse new words in Oxford Advanced Learner's Dictionary : [официальный сайт]. – URL: [oxfordlearnersdictionaries.com](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com) (дата обращения: 20.02.2024).

6. Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionaryblog.cambridge.org/author/cambridgewords/> (дата обращения: 25.02.2024).

УДК 81'373.43(4)

Коханова А. В., Егорова О. Л.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СОПОСТАВЛЕНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ, СВЯЗАННЫХ С КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИЕЙ, В НЕМЕЦКОМ И ЧЕШСКОМ ЯЗЫКАХ

Прошедшая эпидемия коронавируса пополнила языки множества стран неологизмами, появившимися как в устной, так и в письменной речи. Благодаря интернету и значительному влиянию на нашу жизнь СМИ можно говорить о сходных тенденциях в лексикологии и фразеологии разных стран. В данной статье анализируются и сопоставляются неологизмы чешского и немецкого языка, возникшие в период пандемии. Многие из них являются окказионализмами, и их употребление сейчас в значительной мере снизилось.

Ключевые слова: иноязычные неологизмы; окказионализмы; контаминация; новообразования немецкого, чешского и русского языков; заимствования; лексикология; фразеология; коронавирус; медиадискурс.

A. V. Kochanova, O. L. Egorova

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Comparison of COVID-19 neologisms in German and Czech languages

The past coronavirus epidemic has enriched the languages of many countries with neologisms which have appeared both in oral and written speech. Thanks to the Internet and the significant influence of the mass media on our life, it is possible to observe similar trends in lexicology and phraseology of different languages. This article analyses and compares the neologisms in the Czech and German languages, which arose during the pandemic. Many of those are occasionalisms, and their usage has considerably decreased.

Keywords: foreign language neologisms; occasionalisms; nonce words; linguistic contamination; new words in the German; Czech and Russian languages; loanwords; loan words; borrowings; lexicology; phraseology; coronavirus; media discourse.

В 2020 г. вся планета пережила начало пандемии коронавируса, люди всех стран и языков поневоле стали использовать новые, непривычные для себя слова: «коронавирус», «ковид», «локдаун» и другие. По мере того, как кризис нарастал, язык каждого народа реагировал на возникшие изменения в социокультурных реалиях. Как итог, мы получили великое множество лингвистических экспериментов, часто основанных на феномене языковой игры. В данной статье приводится выборка из современного словотворчества на нескольких языках.

Многие исследователи отмечают, что активнее всего язык развивается именно в периоды социальных потрясений. Именно в это время появляется огромное количество новых слов и выражений, которые впоследствии либо остаются в словаре, либо с исчезновением явления, породившего «неологический взрыв», становятся неактуальными.

Во время пандемии коронавируса изменение реальности привело к интенсивному словотворчеству, которое оказалось широко распространено благодаря интернету и цифровым технологиям. Во многих странах филологи создали словари, в которые включены неологизмы, возникшие в «эпоху ковида». Так, в русском языке нужно упомянуть монографию «Русский язык коронавирусной эпохи» [1] и «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» [2] института лингвистических исследований РАН, в немецком «*Sprache in der Coronakrise*» *Leibniz-Institut für Deutsche Sprache* и *Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie* [3]. А электронная база данных Neomat (версия 3.0) Академии наук Чешской Республики насчитывает не менее 2500 лексических единиц, тематически связанных с коронавирусной пандемией. [8]

Все исследователи сходятся в одном – за время пандемии словари пополнились не одной сотней слов и выражений. Руководитель института немецкого языка Хенниг Лобин сообщает о расширении словаря на 2500 единиц, М. Н. Приемышева говорит о появлении в русском языке более 3000 новых слов и значений [1, с. 17].

Разумеется, в связи с глобализацией и распространённостью английского языка многие неологизмы возникли именно на основе англоязычной лексики. При этом некоторые из них остаются неизменными как *Lockdown*, другие изменяются, приобретая характерные для языка-реципиента суффиксы. Например, английский глагол *zoom*, в немецком превратился в *zoomen*, в русском преобразовался в «зумить», в чешском – *zoomovat*. Также в немецком образовались слова с этой основой: *Zoomfatigue*, *Zoom-Kater*, *Zoomprobe*, *Zoomyoga*. Интересно, что и в немецком, и в чешском нашло отражение такое явление как вечеринка, которую проводят по видеоконференцсвязи – *Zoomparty*, но в немецком используется англицизм, а в чешском *e-hospoda* - «онлайн-бар», т.е. совместное распитие алкоголя по видеосвязи (*hospoda* – кабак, трактир). Немецкое *Zoomschule* (занятия, проводимые

через зум, «зум-школа») в чешском превращаются в *Škola v pyžamu* – дословно «школа в пижаме», хотя одновременно существует английская калька *homeschooling* и смешанный неологизм *homeučení*. Выражение *Homeoffice*, обозначающее работу в удалённом формате, используется неизменным в обоих языках.

Лексемы английского происхождения (например, *Coronacut*; *Social Distancing*) также могут существовать параллельно с оригинальными окказионализмами (*Coronahaar*; *Coronafrisur* – стрижка, которую человек делает себе или своим близким в частном порядке, непрофессионально; *Distanzgebot*), являясь кальками англицизмов.

Нужно отметить, что большинство неологизмов представляют собой словообразовательную контаминацию (блендинг), которая понимается как «образование нового слова или выражения путём скрещивания, объединения частей двух слов или выражений, связанных между собой какими-либо ассоциациями» [4, с. 149–150].

Среди неологизмов периода пандемии лидируют слова с компонентом *corona*, *covid*, *Quarantine/ Quarantäne*, *Mask(e)*. Они могут быть

– полными заимствованиями:

Немецкий язык	Чешский язык
<i>Coronamanie</i>	<i>covidtest</i>
<i>Coronaisolation</i>	<i>koroizolace</i>
<i>Coronoia</i>	
<i>Covidiot</i>	<i>covidiot**</i>
<i>Covidapp</i>	
<i>Covidparty</i> (с немецким эквивалентом <i>Virenparty</i>)	<i>koronapárty, viruspárty</i>
<i>Superspreader*</i>	<i>covid-bus / covidbus / (автобус, в котором можно сдать ковид-тест)</i>
	<i>covid free / korona free</i> («без коронавируса»)
	<i>lockdown</i>

* в чешском – смешанное образование: *superpřenašeč* («суперраспространитель»)

– адаптированными (грамматически ассимилированными):

Немецкий язык	Чешский язык
<i>Coronakrise</i> <i>Prä-Corona-Zeit/Prä-COVID-Zeit</i> <i>Post-COVID-Zeit/Post-Pandemie-Zeit</i> <i>Coronahaar</i> <i>Coronapsychose</i> <i>Quarantänekontrolle</i> <i>Quarantänehotel</i> <i>Maskenskepsis</i>	<i>koronakrise</i> <i>předcovidí</i> <i>postcovidový</i> <i>koroháro / covid háro</i> (волосы, отросшие в период карантина) <i>koronapsychoza</i> <i>koronaskeptik</i> <i>digitální domád</i> "цифровой домосед" (сравн. <i>digitální nomád</i> "цифровой кочевник")

– смешанными образованиями:

Немецкий язык	Чешский язык
<i>Remote-Arbeit</i> <i>Pop-up-Radweg</i> (лексема существует наряду с англицизмом <i>Pop-up-Bikelane</i> – дополнительная временная велосипедная дорожка, созданная во время пандемии для обеспечения социальной дистанции и снижения нагрузки на общественный транспорт) <i>Take-home-Klausur</i> (=Take-home-Exam) <i>Drive-in-Testzentrum</i> (=Drive-in-Teststation) <i>Fußgruß</i> = <i>Fußshake</i> = <i>Wuhanshake</i>	<i>korobotizace</i> (роботизация рабочих мест, усиленная пандемией коронавируса) <i>koronastream</i> (прямая трансляция в интернете) <i>homeučení</i> (обучение на дому) <i>vakcibus</i> (автобус, в котором можно вакцинироваться)

– переносами:

Немецкий язык	Чешский язык
<i>Coronagenesener</i> человек, излечившийся от болезни, вызванной вирусом (в английском более интересная версия – <i>coronator corona+terminator</i>)	<i>nerouškovač</i> (безмасочник) <i>vakcinátor</i> (тот, кто проводит вакцинацию)

– псевдозаимствованиями:

Немецкий язык	Чешский язык
<i>Babyelefant</i> (расстояние между двумя людьми, которое рекомендуют соблюдать во время пандемии) <i>Weaning</i> (в англ. – отлучение от груди, в нем. – медленное отлучение пациента отделения интенсивной терапии от искусственной вентиляции легких) <i>Coronabonus*</i>	<i>Koronabomba</i> (место, в котором потенциально возможна вспышка COVID-19 ввиду, например, большой плотности населения) <i>Koronabonus</i> (компенсация предпринимателям от государства в период коронавирусных ограничений)

При этом *Coronabonus* в немецком получает 3 значения – 1) бонус за оценку для выпускников средней школы (перекликается с *Coronaabitur* – право на поступление в вуз без выпускных экзаменов на основании успеваемости за последние два года обучения, выданное в связи с закрытием школ в результате пандемии); 2) разовая специальная выплата для работников сферы здравоохранения, чтобы компенсировать особенно высокую нагрузку во время COVID-19; 3) специальная выплата без налогов и социальных сборов для работников других сфер за более высокую нагрузку во время пандемии.

Также в русском, немецком и в чешском появились слова-сращения из двух полных лексем: *Maskomat* (*Masken* + *Automat* – автомат по продаже медицинских масок), в чешском – *Dezimat* (*dezinfekce* + (*prodejní*) *automat* – автомат по продаже дезинфицирующих средств), *Covidiot* (во всех европейских языках, хотя второй элемент может заменяться соответствующей лексемой родного языка, например, *Kovidióta* в венгерском, *Covidiota* в испанском и итальянском), *Coronial* (*corona* + *millenial*) *coroniál* – в чешском (другое значение неологизма *koroniál* в чешском языке – работающий в период карантина магазин, в котором можно купить средства защиты от вируса или просто небольшой магазин у дома с правом оставаться открытым даже в режиме карантина), *panikdemie* (*Panik* + *Epidemie*), *koronapanika* – в чешском.

Другие примеры: *Corontäne* (нем. *corona* + *Quarantäne*), *korontěna*, *korolená* ‘коротпуск’ (*korona* + *dovolená* ‘отпуск’) – в чешском, *coronacation* (англ. *corona* + *vacation*), *карантикульы* (рус. *карантин* + *каникулы*).

Для приведенных выше контаминантов характерно выпадение слога.

Во всех трех языках отмечено появление понятия «маскне» (от англ. *mask* + *acne*) – раздражение кожи из-за ношения медицинской маски. Однако в немецком есть сращение без выпадения слога – *Maskenakne*, англицизм *Maskne* и перенос *Maskenpickel*. В чешском же это слово приобрело форму «*maskit*» по аналогии с медицинскими терминами, где латинское окончание *-it* означает воспаление.

И в русском, и в немецком, и в чешском наблюдается появление диминутивов – ковидик, ковидушка, коронушка, *Corönchen*, *Koroňák*, *Kovídek*.

При анализе словообразования интересно наблюдать не только возникновение заимствований, калькирования и контаминации, но и метафоризацию, при помощи которой также создаются неологизмы: *Coronamatte* (*Lockdownmatte*) – отросшая или испорченная стрижка (*Matte* – циновка, коврик, половик), *Lollipopstest* – медицинская процедура для выявления инфекции (*Lollipop* – леденец на палочке), *Coronatsunami* – угрожающий рост числа случаев заражения коронавирусом, *Herdenimmunität* – коллективный иммунитет (*Herde* – стадо), а также аллюзию: *Maskengate* – скандальный случай, когда политики участвовали в сомнительных финансовых сделках во время пандемии, прикрывая лицо медицинской маской, и не смогли внятно объяснить эту деятельность и связанные с ней доходы (отсылка к Уотергейтскому скандалу (*Watergate scandal*) в США 1972–1974 гг., закончившийся отставкой президента страны Ричарда Никсона). Кроме того, в немецком языке появилось ироничное *Mask-have*. Ирония заключается в том, что компания *Audi*, напоминая потенциальным покупателям о планируемом на 2019 г. выпуске нового

электромобиля *Audi E-tron Sportback*, незадолго до пандемии разместила рекламный билборд, на котором обыграла словосочетание «*must have*» с использованием имени основателя *Tesla* Илона Маска – получилось «*Musk-Have*». Так или иначе, «маски» достались всем...

Также отметим два связанных с политикой «ковидных» выражения из чешского инфополя. Ныне бывший премьер-министр Чешской Республики Бабиш имел неосторожность в период антикоронавирусных ограничений прийти на пресс-конференцию, небрежно надев маску. Таким образом, появилось выражение (*Nosit to*) *na babiše* («(носить маску) в стиле Бабиша», орфография сохранена). Вторая «политическая» чешская фраза *Jít ven na Čaputovou* («выйти на улицу в стиле Чапутовой») вдохновлена действующим президентом Словацкой Республики Зузаной Чапутовой, которая во время эпидемии COVID-19 сочетала защитные маски с остальными предметами гардероба по цвету и стилю (ср. с нем. *Designermaske u Trikini*, комплект состоящий из плавок, топа и (подходящей по цвету) медицинской маски).

Метафорические образы используются также в каламбурах и пословицах, которые изменяются и концентрируют внимание на ироничном переосмыслении устоявшихся понятий. К таким каламбурам можно отнести чешское *jasnocovidec* (ковид + ясновидец), немецкое *Coronacocooning* (корона + кокон) самоизоляция.

В разных языках появились и целые фразы-вариации уже существующих фразеологизмов. Так, выражение (*Jít*) *na adama* (досл. «(Идти) в костюме Адама, означающее «быть без одежды», с приходом ковида приобрело значение «быть без маски», «не надеть защитные средства против вируса».

Известны примеры чешских антипословиц, относящихся к пандемии: *Lepší rouška v hrsti, než respirátor na střeše*; (изнач. *Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše*) (≈Лучше маска в руке, чем респиратор на крыше»). *Rouška – půl zdraví*; (изнач. *Čistota (je) půl zdraví*) (≈Маска – половина (залог) здоро-

вья»). Примечательно, насколько эти антипословицы кажутся понятными и близкими в переводе.

О начале карантина чешские пользователи шутили: *Březem, do karantény vlezem. Dubem, ještě tam budem. Květen, je ze mě kretén* (≈ Март – попаду в карантин. Апрель – все еще карантин. Май – я кретин»). Вариант текста оригинальной приметы: *Březem - za kamna vlezem, dubem - ještě tam budem, až přijde máj, vyjdeme v háj* (≈ Март – залезем за печь, апрель – все еще будем там, май — выйдем в рощу).

Немцы также создали свои антипословицы: *Morgenstund hat Stab im Mund* ≈ Кто рано встает, тот пробу сдает (изнач. *Morgenstund hat Gold im Mund*), *Der Klügere impft nach* ≈ Умный прививается (изнач. *Der Klügere gibt nach* - Умный уступает), *Besser die Nadel am Arm, als den Zettel am Zeh* ≈ Лучше иголка в руке, чем бирка на ноге (изнач. *Besser ein Sperling in der Hand, als eine Taube auf dem Dach*).

Черный юмор тоже не обойти стороной. Изначальный смысл выражения *Mit doma Itálii* (досл. ≈ иметь дома Италию) – «быть в очень страстных романтических отношениях, часто с руганью, битьем посуды, громким выяснением отношений». Выражение приобрело мрачное значение, если обратиться к трагическим событиям в Италии весной 2020г., когда местная статистика смертности от COVID-19 была все возможные антирекорды.

Мы отдаем себе отчет в том, что большая часть приведенных выше языковых единиц скорее относятся к окказионализмам, которые в 2024 г. несколько утратили свою злободневность в связи с изменившейся новостной повесткой и новыми вызовами современности. Тем не менее, по прошествии нескольких лет такие лексические единицы, как, например, «ковид» и «локдаун», кажется, еще не скоро уйдут из употребления, тем более пока мы продолжаем рефлексировать над периодом 2020–2021 гг.

Литература

1. Русский язык коронавирусной эпохи : коллективная монография / ред. Н. М. Приёмшева. – Санкт-Петербург : ИЛИ РАН, 2021.
2. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / сост. Е. С. Громенко [и др.]. – Санкт-Петербург : ИЛИ РАН, 2021.
3. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie // Owid.de : [сайт]. – URL: <https://www.owid.de/docs/neo/> (дата обращения: 22.03.2024).
4. Полянская, Д. В. О контаминации и ее видах / Д. В. Полянская. – <https://doi.org/10.48612/govor/m3pd-d7tg-7865> // Русский язык: прошлое, настоящее, будущее (аннотированные доклады, презентации, статьи). – Санкт-Петербург, 2022. – URL: https://web.archive.org/web/20220916163415id_/https://dialects.ru/2022/20220909No0027.pdf (дата обращения: 22.03.2024).
5. Онлайн-словарь немецких неологизмов, связанных с эпидемией коронавируса // Owid.de : [сайт]. – URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#> (дата обращения: 22.03.2024).
6. Akayev, A. Neologismy v češtině vzniklé v době koronavirové epidemie 2020 – 2021. Bakalářská práce, vedoucí Škodová, Svatava. – Praha : Univerzita Karlova, 2022. – URL: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/177041/130345337.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 22.03.2024).
7. Danylenko, L. Коронавирусная эпоха и её новая лексика и фразеология в славянских языках / L. Danylenko. – doi.org/10.18690/scn.15.1.327–346.2022 // *Slavia Centralis*. – 2022. – 15 (1). – С. 327–346.
8. Databáze excerpčního materiálu Neomat. Verze 3.0. Praha: Oddělení současné lexikologie a lexikografie Ústavu pro jazyk český AV ČR // *Neologismy.cz* : [сайт]. – URL: <http://neologismy.cz/> (дата обращения: 22.03.2024).
9. Онлайн-словарь чешских неологизмов *Čeština 2.0*: [официальный сайт]. – URL: <https://cestina20.cz/> (дата обращения: 22.03.2024).
10. Чешская поисковая система seznam.cz : [официальный сайт]. – URL: <https://slovník.seznam.cz/preklad/rusky> (дата обращения: 22.03.2024).

УДК 811.111:[378.147:004.9]

Марницына Е. С.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВИДЕО-ВИЗИТКА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АРТЕФАКТ В КУРСАХ ESP

В статье рассматривается возможность создания видео-визитки студентами-магистрантами в рамках курса иностранного языка для специальных целей. Видео-визитка является современным средством коммуникации в цифровом мире и может стать удачным учебным артефактом, имеющим практическое применение в профессиональной жизни студен-

та. Дается краткое определение образовательного артефакта, объясняется роль видео-визитки в современном мире и приводится план работы над этим продуктом.

Ключевые слова: образовательный артефакт; видео-визитка; самопрезентация; магистратура; английский язык для специальных целей; магистратура.

E. S. Marnitsyna

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Video self-introduction as a learning artefact in ESP courses

The article focuses on developing learning artefacts, e.g. video self-introduction, in the frame of English for specific purposes courses at Master's degree level. Learning artefact is defined in the article. Video self-introduction is a modern communication tool in the digital era and its role is explained. The article recommends an educational plan to produce this artefact.

Keywords: learning artefact; self-introduction; Master's degree; video; self-introduction.

Наша жизнь стремительно меняется и ставит перед нами новые цели. Исследователи еще в конце 20 века обратили внимание, что преподаватель иностранного языка для специальных целей выполняет как минимум пять функций, от собственно преподавателя и разработчика курса и/или материала (самостоятельно или в команде) до специалиста по оценке и исследователя [1, с. 13]. Смена эпох и вхождение в цифровую эру этот список только расширили. Мы уже привыкли в образовательном процессе затрагивать профессиональные компетенции (например, заполнить заявку на грант или составить грамотное резюме) и обучать мягким навыкам (ведение переговоров, публичные выступления и ролевые игры на профессиональные темы). Но в профессиональной жизни наших студентов появляются новые реалии, и их нельзя упустить. Такими реалиями стали самопрезентация и видео-визитка. Видео-визитки широко используются в социальных сетях, при устройстве на работу, в рекламе конференций, на молодежных и профессиональных конкурсах – все это является уже достаточным основанием, чтобы заду-

маться над этим и вводить их в учебный процесс. Более того, в деловом мире уже набирает популярность настоящая видео-визитка: современный высокотехнологичный продукт в виде мини-книжечки размером с визитку, внутри которой находится мини-экран, батарейка и чип с коротким видео. Видео начинает проигрываться, как только книжечка открывается. Разумеется, это дает возможность бизнесменам записывать индивидуальное представление под каждого партнера или клиента. Очевидно, что этот тренд будет только набирать популярность и уже не уйдет с рынка.

Создание реальной видео-визитки в рамках учебного процесса можно рассматривать как образовательный артефакт. Образовательные артефакты на сегодняшний день рассматриваются как выгодное преимущество результатов обучения. Под образовательным артефактом здесь понимается реальный продукт, созданный студентами в ходе учебных занятий, образовательные артефакты должны иметь реальное применение в жизни студента и быть материальными, они не исчезают после окончания университета. Студенты могут к ним обращаться в своей дальнейшей профессиональной жизни, пользоваться ими, дорабатывать или видоизменять. Российские педагоги описывают артефакты как цифровые продукты, созданные студентами в процессе обучения [2, с. 97]. Зарубежные специалисты называют это «продукт», но соглашаются, что этот продукт должен служить доказательством образовательного процесса и призван научить пользоваться приобретенными навыками, а в некоторых случаях может использоваться и самим продуктом. Некоторые исследователи отмечают, что продуктом смогут еще неоднократно воспользоваться не только студенты, но и преподаватели, под руководством которых этот продукт создавался [3, с. 136]. Внедрение таких продуктов/артефактов в учебный процесс подтвердило их практическую значимость.

В рамках курсов иностранного языка для профессиональных целей видео-визитки лучше всего встраиваются в

программу курса второй и третьей ступеней обучения: магистратура и аспирантура. Видео-визитка – это отличный способ начать курс со студентами, которые чаще всего не знают друг друга, поскольку, поступая в магистратуру, обучающиеся часто меняют и вуз, и специальность. Видео-визитку нельзя путать с темой «О себе», к созданию видео-визитки необходимо подойти с другого ракурса и на другом уровне, это же необходимо объяснить и студентам. Темы, которые можно затронуть в виде-визитке, включают:

- оконченный бакалавриат (университет, факультет, специальность, форма обучения, важные предметы и преподаватели);
- специальность в магистратуре и учебное заведение, форма обучения;
- дисциплины в учебной программе, их содержание и значимость;
- профессиональные и научные интересы;
- обучение в России и за рубежом (стажировки, курсы, программы по обмену);
- баланс между работой и учебой;
- опыт работы или волонтерства;
- профессиональное развитие;
- мягкие и профессиональные навыки, необходимые в профессии;
- карьерные перспективы;
- дальнейшее образование – докторантура – «за» и «против».

Дискуссии и диалоги на подобные темы не только помогут повторить полезную лексику, это еще возможность потренировать имена выдающихся представителей данного направления, официальные названия вузов и учебных дисциплин и т. д. Полезный вокабуляр вводится через традиционные опорные упражнения, например: соединить вопрос и ответ. Это поможет ознакомиться с важной лексикой, научит выстраивать собственный ответ, студенты составляют похо-

жие диалоги в парах. После этого можно предложить любой тип упражнений на закрепление лексики: соединить слово с синонимом (именно с синонимом, а не с определением), заполнить пропуски, закончить предложение, переделать заданные предложения под себя и другие. В качестве домашнего задания должно появиться видео с представлением себя, длина видео от 60 до 120 секунд, по содержанию оно должно охватывать большинство пунктов, упомянутых выше.

В группах магистрантов не редкость разный уровень владения иностранным языком, и преподавателям приходится неизбежно к этому адаптироваться. В связи с этим на начальных этапах необходимо предоставить максимальное количество упражнений с полезными по содержанию предложениями и примерами, таким образом студенты с более низким уровнем владения смогут составить для себя текст из имеющихся шаблонов. Эффективным еще видится упражнение на соединение слов с их более простыми синонимами (to take part – to participate), тогда каждый студент сможет выбрать себе слово по уровню. Чтобы мотивировать обучающихся и помочь им создать продукт, полезный в дальнейшем, преподаватели могут рекомендовать TedTalks и статьи по теме.

Студенты-магистранты СПбГУПТД создают такой артефакт уже на протяжении многих лет. Все сданные видео всегда хорошие или очень хорошие. Опыт показывает, что даже если студент низкого уровня, то проработав материал на занятии и дома согласно плану, видео может быть не больше одной минуты, темп речи может быть медленным, там могут быть незначительные ошибки, но видео все равно содержит ключевую информацию, и с его помощью можно достичь необходимых коммуникативных целей. Интересны и комментарии студентов о том, что чувство неудовлетворенности своим видео ведет к многократному перезаписыванию видео, что помогает выучить и довести до автоматизма сам текст. Студенты, которые ведут свои социальные сети с акцентом на профессиональную деятельность, неоднократно

размещали эти ролики в своих аккаунтах, что еще раз подтверждает практическую значимость такого задания.

Литература

1. Dudley-Evans, T. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach / Tony Dudley-Evans and Maggie-Jo St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.

2. Смыковская, Т. К. Мероприятия и артефакты производственной педагогической практики бакалавров различных вузов с позиции цифровизации образования / Т. К. Смыковская, К. С. Крючкова // Современный ученый. – 2021. – № 5. – С. 96-100.

3. Cherner, T. S. Using Web 2.0 Tools to Start a WebQuest Renaissance / T. S. Cherner, E. M. Kokopeli // Handbook of Research on Mobile Devices and Smart Gadgets in K-12 Education. – [S. l.] : IGI Global, 2018. – С. 134-148.

УДК 81'243:372.881.1:028:821.134.3

Поповцева М. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ АТРИБУЦИИ РОМАНА ГАБРИЭЛЯ ДЕ ГИЙЕРАГА «ПОРТУГАЛЬСКИЕ ПИСЬМА»)

Данная статья посвящена истории атрибуции романа «Португальские письма» французского писателя 17 века Габриэля де Гийерага как возможного примера знакомства учащихся с культурным наследием страны изучаемого языка, его историей и культурой.

Ключевые слова: культурологический аспект; литература; иностранный язык.

M. V. Popovzeva

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design.

Culturological aspect of teaching foreign languages (based on the example of the history of attribution of Gabriel de Guillerag's novel «Portuguese letters»)

This article is devoted to the history of attribution of the novel "Portuguese Letters" by the 17th century French writer Gabriel de Guyerag as a possible

example of introducing students to the cultural heritage of the country of the studied language, its history and culture.

Keywords: cultural aspect; literature; foreign language.

В изучении иностранных языков очень важен культурологический компонент, без которого преподавание языка является неполным. Необходимо знакомить учащихся с историей, литературой, искусством страны изучаемого языка, пробуждая истинный интерес к предмету, стремясь получить эмоциональный отклик студентов на занятиях иностранного языка.

Являясь важной и неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам, домашнее чтение художественной литературы не только значительно обогащает словарный запас учащихся, но и расширяет их интересы и художественный вкус.

На примере истории атрибуции романа «Португальские письма» французского писателя 17 в. Габриэля де Гийерага можно продемонстрировать все многообразие литературного материала, которым предлагается воспользоваться учащимся для домашнего чтения, не ограничиваясь классическими, «каноническими» произведениями мировой литературы.

В первые дни 1669 г. известнейшим парижским печатником Клодом Барбеном была издана небольшая книга, неожиданно оказавшаяся в центре литературных споров всей Европы. Книга называлась «Португальские письма» и включала пять страстных любовных писем, написанных португальской монахиней по имени Марианна и адресованных покинувшему ее французскому офицеру. Это был роман о преданной любви, искренняя исповедь женщины, вся жизнь которой отдана страсти. Издание было анонимным. Отсутствие имени на обложке никого не удивляло – и до этого выходили романы, авторы которых по той или иной причине предпочитали оставаться неизвестными. Ведь кроме опасения скомпрометировать себя в глазах высшего общества, по представлению которого для светского человека было неприличным

заниматься литературным трудом, молодые писатели, опасаясь предвзятости, не называли себя, чтобы не повредить успеху книги.

Думать, что «Португальские письма» были поддельными, т. е. не подлинными документами, а вымыслом, плодом чьей-то фантазии, не было особых оснований, хотя нигде в тексте осторожная монахиня не сообщала своего полного имени. Но ее скрытность была вполне объяснима – Марианна слишком много выстрадала, так откровенно изливала свои чувства, что было совершенно естественно ее желание остаться неизвестной. Что же касается адресата писем, в обращении к читателю Барбен заявлял, что его имя ему неизвестно.

В течение того же 1669 г. в Кельне Пьер де Марто выпустил новое издание писем с несколько иным названием: «Любовные письма португальской монахини, адресованные шевалье де Ш., французскому офицеру в Португалии». В издании уточнялось, что «имя того, кому эти письма были написаны, – господин шевалье де Шамильи, а имя того, кто их перевел, – Кюйерак» [1, с. 246]. И Ноэля Бутоно, графа де Сен-Леже, маркиза де Шамильи возвели в прототип героя книги. Де Шамильи родился в 1636 году в знатной французской семье; в самом начале испанской компании в 1661 году отправился волонтером в Португалию, где участвовал во многих сражениях; всю свою жизнь посвятил военному ремеслу и умер маршалом Франции в 1715 году. Что касается переводчика Кюйерака, то это был, без всякого сомнения, Габриэль де Лавернь де Гийераг, дипломат и остро слов, приятель Расина и Буало.

Успех романа был таким, что «Португальские письма» в последующие десятилетия регулярно переиздавались. До 1725 г. вышло 63 издания, до 1800 – уже 81. О популярности романа говорит и появление продолжений и «ответов» на письма. Уже в августе 1669 г. Клод Барбен издал вторую часть «Писем», не имеющую ничего общего с первой. Одна-

ко сравнение первой и второй частей обнаружило в последней руку ремесленника, способного лишь на светскую болтовню. Во второй части дама не была разлучена со своим возлюбленным, она то назначала ему свидание, то виделась с ним в свете, за размолвками следовало примирение. Здесь перед нами представала не безудержная трагическая страсть, а скорее обычная светская игра в любовь, с совершенно микроскопическими поводами для ссор и примирений. Автором второй части называли литератора Адриена-Тома де Сюблиньи, немало писавшего для Барбена.

В середине того же 1669 г. появились «Ответы на португальские письма», изданные парижским издателем Жан-Батистом Луазоном; успех «Португальских писем» был столь шумным, что посредственные литераторы спешили воспользоваться им. На каждый упрек, на каждую фразу Марианны следовал ответ, часто дословно повторяющий текст «Писем». Пытаясь убедить читателей, что бедная монахиня вновь обрела счастье, автор уверял в предисловии, что дворянин вернулся к ней в Португалию.

В это же время, в середине или второй половине 1669 г., в Гренобле в издательстве Робера Филиппа вышли еще одни «Ответы на португальские письма». Они в отличие от первых «Ответов» написаны рукой талантливого литератора. Герой романа умно, твердо и мужественно отвечает Марианне, порой даже переходя в наступление и обвиняя ее в ветрености. В предисловии была сделана первая попытка проанализировать «Португальские письма»: отмечалась их искренность, книга ставилась в ряд литературных шедевров эпохи.

В течение полутора веков, до начала XIX в., почти никто не сомневался в подлинности писем: был известен адресат – Шамильи – и почти вероятный переводчик – Гийераг. Правда, очень редко, но сомнения возникали – так, в качестве переводчика выдвигались и другие лица, например Адриен де Сюблиньи. Однако стиль его сочинений разительным образом отличался от стиля «Португальских писем».

В 1810 г. известный эллинист Жан-Франсуа Буассонад в маленькой газетной заметке возбудил новую волну интереса к «Португальским письмам» и открыл еще одну страницу в их изучении и истолковании. Буассонад писал: «Теперь все знают, что эти «Письма», полные естественности и страсти, были написаны господину де Шамильи одной португальской монахиней, и что переводчиком их был Гийераг или Сьюблиньи. Но библиографы не открыли еще имени монахини. Я могу его назвать. На находящемся в моей библиотеке издании 1669 г. неизвестным мне почерком сделана следующая надпись: «Монахиня, написавшая эти письма, звалась Марианой Алькафорада, из монастыря в Бежа, между Эстремадурой и Андалусией. Офицер, которому написаны эти письма, был граф де Сен-Леже» [1, с. 248]. Открытие Буассонада подтверждало догадки современников относительно адресата, но, главное, укрепляло веру в подлинность писем и пролиvalo свет на имя таинственной монахини. В 1824 г. книгу перевели на португальский язык и занесли в список выдающихся литературных памятников эпохи. К поискам автора подключились литературоведы Португалии. В 1876 г. Каstellо Бланко установил, что монахиня с именем Марианна действительно существовала. Некая Мария Алькофорато находилась в XVII в. в монастыре Святого Зачатия города Бежа. Обнаружили даже свидетельство о ее крещении в церкви Санта Мариа де Фейра 22 апреля 1640 г., запись о кончине в монастыре Нотре-Дам-де-Консерсион 28 июля 1723 г., о чем сообщил Л. Кардейро в своей книге «Сестра Марианна – португальская монахиня» (1888). Получалось, что она родилась в Бежа за двадцать девять лет до выхода в свет «Писем». Умерла здесь же, в монастыре, аббатисой. Монахиней стала в 1669 г., за три года до появления в Португалии графа де Шамильи. Все совпадало – время пребывания французского офицера в Бежа, возраст его и монахини. Правда, настораживали отдельные неточности, искажения некоторых фактов в жизни монахини. Так, в «Письмах» ее

мать пребывала в добром здравии, на самом же деле в то время, когда они писались, ее уже не было в живых. Монахиня писала в «Письмах», что ей с балкона виден город Мертола, расположенный на самом деле в 50 километрах от монастыря. Все чаще приходили на память слова Жан-Жака Руссо, предполагавшего ловкую подделку. «Женщины обычно не любят искусство, не разбираются в нем, не имеют способности к нему. Они не умеют описывать, ни настоящему испытывать любовь... Единственным исключением, которое я знаю, была Сапфо... И я готов биться об заклад, что «Португальские письма» написаны мужчиной...» [1, с. 7].

Неопределенность сохранялась до 1926 г., когда Ф. К. Грин опроверг подлинность «Писем», указав на явные несоответствия между биографиями Марианны Алькофорато и текстом книги. Среди рукописей парижской Национальной библиотеки Грин нашел полный текст королевской привилегии, выданной 28 октября 1668 г. Клоду Барбену на печатание книги Гийерага, озаглавленной «Валентинки, Эпиграммы и Мадригалы», Грин нашел достаточно оснований считать Гийерага автором, а не переводчиком «Португальских писем». Однако находка исследователя получила далеко не полное признание. Мнения исследователей разделились. Если Э. Сидаде и Ж. Коэльо склонны были полагать, что «Письма» – португальского происхождения, то Г. Родригеш присоединялся к точке зрения Грина и опубликовал в середине 30-ых гг. исследование, озаглавив его «Марианна Алькофорато. История и критика литературного подлога». С ним был абсолютно не согласен французский писатель Клод Авелин. По его мнению, «Письма» вне всякого сомнения, подлинны, они написаны женщиной, монахиней и адресованы Шамильи. Содержащиеся в «Письмах» приметы эпохи совершенно достоверны, Гийераг же исполнял лишь роль переводчика на французский язык» [3, с. 18–26]. В начале 50-ых гг. XX в. австрийский филолог Лео Шпитцер настой-

чиво доказывал, что автор «Португальских писем» – француз. Однако мнение ученого не убедило тех, кто считал письма подлинными. И только через два десятилетия, благодаря исследованию французского ученого Ф. Делюффра, загадка была окончательно разрешена. Выпущенная издательством Гарнье в 1962 г. книга Ф. Делюффра и И. Ружо «Португальские письма», «Валентинки» и другие произведения Гийерага» устраняла большинство возражений относительно авторства Гийерага. В обширном предисловии к изданию, в целой серии статей, посвященных этому вопросу, ученые полностью аргументировали свою точку зрения, а стилистический анализ романа продемонстрировал его родство с другими произведениями Гийерага. Документальные данные, биография писателя, глубоко изученная учеными, стали вескими доказательствами их выводов.

Габриэль Жозеф Гийераг родился 28 ноября 1628 г. в городе Бордо в семье дворянина. Его предки были выходцами из зажиточной буржуазии. Его прапрадед Пьер де Лавернь, президент местного парламента купил у мадам де Гриньоль, вдовы Гобера де Гийерага в 1528 г. дворянское звание, замок Гийераг и присоединил его название к своей фамилии. Отец Гийерага Жан-Жак, женившийся в 1625 г. на Оливье де Мюлле, умер от чумы, когда сыну еще не исполнилось и трех лет. Воспитанием сына занималась мать, семья жила в замке Гийераг, построенном в X в. В 13 лет Гийераг поступил в знаменитый парижский Наваррский коллеж, после окончания которого стал адвокатом при парламенте своего родного города Бордо. В бурные годы Фронды Гийераг оказался в числе приближенных принца Конти, заняв пост его секретаря. Наделенный живым умом, остроумный и неистощимый на выдумки Гийераг как нельзя лучше пришелся ко двору принца и его сестры герцогини де Лонгвиль. У Конти Гийераг познакомился с молодым Мольером, с герцогом Ларошфуко – автором знаменитых «Максим». Современники утверждали, что именно Гийераг подал Мольеру идею «Тар-

тюфа» и указал на прототипа героя будущей комедии – аббата Рокетта из свиты принца Конти. При принце Конти, став его доверенным лицом, Гийераг провел более десяти лет, участвуя вместе с ним в походах в Каталонию и Италию.

После 1656 г. Гийераг почти постоянно жил в Париже. Здесь, во французской столице, Гийераг был принят при дворе, блистал в свете, посещал светские салоны, где встречался с самыми яркими представителями литературы – Мольером, Расином, Буало, Ларошфуко, госпожой де Лафайет. Современники отмечали блестящий юмор Гийерага, его талантливое перо.

В декабре 1677 г. Гийерагу был предложен пост французского посла в Турции. В сентябре 1679 г. на корабле «Отважный» новый посол покинул Тулон вместе с женой и дочерью. В Константинополе Гийераг провел более пяти лет, проявив незаурядные дипломатические способности, полностью реорганизовав французскую миссию, добываясь выгодных для Франции соглашений. Гийераг изучал новогреческий язык, собирал для Кольбера старинные медали, монеты и рукописи, помогал европейцам, заброшенным судьбою на Восток, покровительствовал Антуану Галлану – переводчику «Тысячи и одной ночи». (Впоследствии Галлан посвятит свой перевод сказок дочери Гийерага). 4 марта 1685 г. Гийераг скончался в Константинополе от апоплексического удара. Его похоронили в местной католической церкви Св. Бенедикта. Двадцать лет спустя А. Галлан, публикуя свой перевод знаменитых арабских сказок, уделил несколько слов в посвящении покойному Гийерагу, назвав его гением, умевшим наслаждаться прекрасным и ценить его по достоинству. Буало посвятил Гийерагу одно из своих наиболее значительных «Посланий». Лафонтен цитировал его в своих эпитафиях.

Сегодня можно считать доказанным, что автором небольшого литературного шедевра своего века «Письма португальской монахини» был светский остролов и талантливый дипломат Габриэль де Лавернь де Гийераг.

На примере изучения атрибуции романа Гийерага, его жизни и творчества мы продемонстрировали, как работа с художественной литературой на занятиях иностранного языка помогает формированию у студентов более яркого и полного представления об истории страны изучаемого языка, ее культуры и искусства, расширению познавательных интересов и художественных вкусов, развитию аналитического мышления и интеллекта учащихся.

Литература

1. Гийераг. Португальские письма. – Москва, 1973.
2. Guilleragues, G.-G. Lettres portugaises, Valentins et autres oevres. / Par F. Deloffre et J. Rougeot. – Paris, 1962.
3. Avelin Cl. Et tout le reste n'est rien. – Paris, 1951.

УДК 811.111:378.147:028.4:81'42

Чахоян А. О.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АРГУМЕНТАЦИИ, ОСОЗНАННОСТИ И КРИТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная статья раскрывает вопросы работы с художественным текстом при обучения иностранным языкам в рамках аспекта «Домашнее чтение», развитие навыков аргументации, способности анализировать свои собственные реакции на произведение и понимания контекста, в котором оно было создано. В статье рассмотрены разные виды активности, способствующие выработке этих навыков.

Ключевые слова: обучение; навыки; иностранный язык; аргументация; осознанность; критическая оценка информации.

A. O. Chakhoyan

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The development of argumentation skills, mindfulness and critical evaluation of information when working with literary text within the framework of teaching foreign languages

This article reveals the issues of working with a literary text when teaching foreign languages within the framework of the “Home Reading” aspect, developing argumentation skills, the ability to analyze one’s own reactions to a work and understanding the context in which it was created. Among others, the article discusses different types of activities that contribute to the development of these skills.

Keywords: training; skills; foreign language; argumentation; mindfulness; critical assessment of information.

Художественный текст, будучи одним из основных элементов литературного наследия, является предметом изучения и анализа в образовательных учреждениях по всему миру. Изучение художественных произведений способствует развитию критического мышления, литературного вкуса и эмоционального интеллекта у учащихся. Однако, хотя преподавание художественного текста является неотъемлемой частью образовательного процесса, оно также сталкивается с рядом проблем, требующих серьезного внимания и поиска эффективных методов решения. «Художественный текст, в отличие от публицистического, документального, журналистского и др., создается автором по определенному эстетическому сценарию, а также под воздействием авторской художественной интенции. Текстовые состояния языка – это прежде всего творческое состояние автора, готовность абсолютно полной реализации его языковой / текстовой и культурной способности» [1, с. 13].

Одной из основных проблем при преподавании художественного текста является сложность интерпретации. В отличие от научных текстов, где преобладает логическая последовательность и объективность, художественные произведения часто полны символизма, аллегорий и метафор, что

может затруднять их понимание учащимися. Преподавателям необходимо разработать стратегии, способствующие более глубокому восприятию текста и раскрытию его смысла.

Еще одной проблемой является адаптация культурного контекста. Многие художественные произведения отражают исторические, социальные и культурные особенности своего времени и места создания. Это может создать трудности для учащихся, не знакомых с тем периодом и культурой, к которым относится текст. Задача преподавателей – помочь учащимся преодолеть эту проблему, предоставляя контекстуальные сведения и объясняя культурные особенности произведения. Эта задача также должна включать обсуждение и анализ социальных, исторических и культурных аспектов, которые формировали и влияли на создание произведений. Это помогает студентам не только лучше понять тексты, но и видеть их в контексте широких культурных явлений и дискурсов.

Также следует отметить проблему мотивации учащихся. Некоторые студенты могут испытывать отрицательные эмоции по отношению к изучению художественных текстов, считая это скучным или бесполезным. Преподавателям следует стремиться к созданию увлекательных уроков, которые будут включать в себя интересные дискуссии, творческие задания и использование современных технологий, чтобы привлечь внимание и заинтересовать студентов.

Для решения указанных проблем необходимо использовать разнообразные методы работы с художественным текстом. Один из таких методов – активное чтение, которое включает в себя анализ текста, обсуждение ключевых моментов и самостоятельное обобщение. Другой метод – использование сравнительного анализа, при котором студенты сравнивают различные художественные произведения или разные интерпретации одного произведения. Также полезным методом является работа с визуальными материалами, такими как иллюстрации, киноадаптации и карты персона-

жей, что может помочь визуализировать события и персонажей произведения.

Кроме того, важно обратить внимание на индивидуальные потребности и способности каждого учащегося. Некоторым студентам может потребоваться дополнительная помощь в понимании сложных концепций или техник анализа текста. В таких случаях могут использоваться дифференцированные подходы, дополнительные материалы или индивидуальные консультации.

Также важно включать в учебный процесс разнообразные виды деятельности, чтобы учащиеся могли развивать различные навыки и способности. Например, проведение драматизации отрывков из художественных произведений может помочь студентам лучше понять эмоциональный и драматический аспекты текста, а также улучшить навыки ораторского и актерского мастерства, т. е. стимулировать творческое мышление у студентов. Преподаватели могут поощрять учащихся к написанию собственных произведений, рассказов или стихов, а также к созданию иллюстраций или альтернативных концовок к существующим произведениям. Это не только развивает творческие способности, но и укрепляет понимание и appreciation (оценку значимости) литературы.

Наконец, важно не ограничиваться традиционными методами преподавания, а использовать современные технологии в учебном процессе. Интерактивные онлайн-ресурсы, аудиокниги, вебинары и мультимедийные презентации могут быть полезными инструментами для привлечения внимания студентов и обогащения учебного материала.

Роль междисциплинарного подхода в преподавании художественных текстов очень необходима. Интеграция литературного материала с другими областями знаний, такими как история, философия, психология и даже наука, может расширить понимание студентов о мире и обогатить их взгляды на художественные произведения.

Критическое мышление также играет важную роль в изучении художественного текста. Студентов следует поощрять задавать вопросы, анализировать различные точки зрения и выражать собственные мнения о произведениях. Это поможет им развить навыки аргументации, осознанности и критической оценки информации, что является важным аспектом их литературного образования. Эти навыки не только способствуют более глубокому пониманию текста, но и помогают студентам развивать языковые и аналитические умения, мотивировать их к разработке аргументированных выводов о персонажах, сюжете, тематике и стиле произведения. Необходимо поощрять студентов осознавать то, как автор использует язык, структуру и стиль для выражения своих идей и эмоций, а также развивать критическое мышление, рассматривая различные точки зрения персонажей на социальные проблемы, такие как расизм и социальная несправедливость. Важно также критически оценивать аргументацию студентов.

«К анализу текста имеют отношение все данные о свойствах языка и его коммуникативных возможностях, а также факты литературоведения, знаний об особенностях человека и его сообщества, законов развития мистерии и особенностей творчества в различных областях искусства, постижение природных, естественных и приобретенных явлений, учет накопленного опыта и перспектив его использования, изменения во всех направлениях. Происходит это потому, что вновь вступают правила аргументации, что в тексте через его языковые знаки и авторское решение находят свое отражение различные стороны картины мира, реализуемые в текстовой коммуникации» [2].

И наконец, важно помнить о значении личной связи студентов с текстами. Студенты должны стремиться к самостоятельному чтению и исследованию литературы, а также к обсуждению своих впечатлений и интерпретаций с товарищами. Это помогает студентам развить свой собственный

литературный вкус и найти произведения, которые вдохновят их и оставят глубокий след в их жизни.

Вот несколько примеров из английской художественной прозы, которые могут быть использованы для развития навыков аргументации, осознанности и критической оценки информации.

Роман "Гордость и предубеждение" Джейн Остин является классическим произведением, в котором представлены различные аспекты предвзятости и стереотипов, а также их влияние на формирование сюжета и персонажей. Студентам могут быть предложены следующие задания: а) аргументируйте позицию главной героини Элизабет Беннет относительно брака и социальных норм; б) рассмотрите различия в социальных классах и положение женщин в обществе того времени и осознайте их влияние на характеры и сюжет романа; в) проанализируйте аспекты предвзятости и стереотипов и критически оцените их роль в формировании сюжета и персонажей.

Прекрасный пример для анализа эволюции моральных ценностей и судьбы главного героя можно найти в романе "Портрет Дориана Грея" Оскара Уайльда. В этом произведении исследуется история молодого аристократа, Дориана Грея, чей портрет воплощает его юношескую красоту, в то время как он сам остается неизменным. Студентам могут быть предложены следующие задания: а) проведите анализ эволюции моральных ценностей и судьбы главного героя, Дориана Грея, и аргументируйте влияние его решений на его жизнь и жизнь окружающих; б) исследуйте темы красоты, искусства и морали в романе и осознайте их отношение к современной культуре и обществу; в) рассмотрите этические дилеммы и моральные уроки, представленные в романе, и критически оцените их влияние на читателя и современное общество.

В заключение следует отметить, что разбор художественного текста является важным компонентом образова-

тельного процесса, требующим внимания к ряду проблем, включая сложность интерпретации, адаптацию культурного контекста и проблемы мотивации. Разнообразные методы преподавания могут помочь преодолеть эти проблемы и сделать изучение художественных произведений более интересным и продуктивным для студентов.

Литература

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин ; ЭБС «Юрайт». – Москва : Юрайт, 2022. – URL: <https://urait.ru/bcode/493442> (дата обращения: 28.03.2024).

2. Пискунова, С. В. Семантика аргументации в информационном поле художественного текста / С. В. Пискунова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – Вып. 4. – URL: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=25722 (дата обращения: 28.03.2024).

УДК 81'373.232.1(=112.2)

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СПОНТАННЫЕ ОТСТУПЛЕНИЯ ОТ ТЕМЫ: СВЕДЕНИЯ О НЕМЕЦКИХ ФАМИЛИЯХ

В статье поднимается вопрос об эффективности спонтанных отступлений на занятиях по иностранному языку, дополняющих тему, в частности, обращение к теме происхождения немецких фамилий, их образования и семантического разнообразия.

Ключевые слова: спонтанные отступления; условия их эффективности; немецкие фамилии

O. V. Shvedova

St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Spontaneous deviations from the topic: information about German surnames

The article raises the question of the effectiveness of spontaneous digressions in foreign language classes, complementing the topic, in particular, addressing

the topic of the origin of German surnames, their constitution and semantic diversity.

Keywords: spontaneous deviations; conditions of their effectiveness; German surnames

Хорошо подготовленное занятие – главное подспорье не только с точки зрения методики, но и с точки зрения психологического покоя для самого преподавателя. Однако, как бы отлично ни было бы занятие продумано, без элемента спонтанности, умения найти неожиданную параллель, привести интересное сравнение, краткий экскурс в этимологию слова или культурологию страны изучаемого языка любое занятие грозит обернуться довольно скучным процессом. Так же, как Гёте, заметивший некогда в беседе с Эккерманом, что каждая удачная острота стоила ему миллионов, потраченных на собственное образование, так и преподаватель, затрагивающий между делом интересный факт, должен иметь «закрома», хранящие сведения об этимологии, лексикологии, истории, культуре и современности страны изучаемого языка, из которых легко может извлечь в нужный момент нужное. Что и как он использует, зависит и от ситуации, и от специфики группы: эмоциональной или пассивной, равнодушной или утилитарно ориентированной, а также от безошибочного выбора момента. Таким образом, момент спонтанности предполагает наличие трёх условий: постоянно пополняемые самим преподавателем *знания, своевременность* ремарки-отступления и её *актуальность*.

Занятие по иностранному языку с обилием разговорных тем предоставляет для *кратких* отступлений массу возможностей. Так, во времена пандемии интерес представляли возникшие и связанные с ней неологизмы, во время разговора о политическом устройстве страны уместно примечание о сегодняшнем отношении немецких студентов к политике, а в лингвистическом плане – обращение внимания на обилие бюрократических, ужасающе длинных сложных слов в политической и социальной сфере (рекорд – 56 букв). Если идёт

разговор об экологии, то можно упомянуть о молодых «зелёных», приклеивающих себя к асфальту, или о проекте Германии ставить солнечные батареи на каждом девятом километре автобана. Главное, чтобы дополнительная информация подавалась между делом и могла вызвать интерес студентов, одновременно давая им возможность на несколько минут переключиться с разбора материала, требующего концентрации, на предмет занимательный и лишь опосредованно связанный с основной темой.

Импульсом отступления может стать ассоциация со словами самих студентов, причём «принцип уместности» должен быть преобладающим. На практике выясняется, что студенты не только норовят вместо немецкого Herr или Frau вставить английское «миссис» или «мистер», одним махом сводя к нулю всю значимость культурологической атмосферы страны, но и с огромным трудом припоминают немецкие имена, не имея в качестве опоры ни прочитанной художественной литературы, ни довольно редко показываемых немецких фильмов. Поэтому в грамматических коммуникативных упражнениях очень желательно абстрактные местоимения «он» и «она» «оживлять» за счёт придачи им конкретных имён. Тема имён и фамилий довольно часто всплывает и при изучении первой темы первого семестра: «Знакомство. Внешность и характер. Семья», когда одним из заданий может быть рассказа о незнакомой фотографии, взятой из современного немецкого журнала, герою которой, в первую очередь, нужно дать имя, фамилию, профессию и описать его внешность. Об именах, их источниках, идеологической и социальной нагрузке мы писали ранее [1].

Теперь хотелось бы остановиться на фамилиях.

Как известно, фамилии носили ещё древние германцы, но в качестве неотъемлемого атрибута к имени они получили распространение в Германии только в 12 в., являясь привилегией феодалов. Лишь в 19 в. фамилии стали общим достоянием. Однако предлог von (из) до сих пор говорит об аристо-

кратическом происхождении владельца так же, как и предлог zu. Сегодня в Германии существует более миллиона фамилий. Некоторым фамилиям около 1600 лет. Интересно, что одну из древнейших германских фамилий, встречающуюся среди предков Великого короля готов Теодориха (ок. 454–526 гг. н. э), носит ведущий специалист по антропонимике Германии Юрген Удольф (Udolph → Od-Wolf, Odulf), более сорока лет занимающийся этой темой и основавший в Лейпциге «Центр по исследованию фамилий». «Фамилии, – говорит он, – это не только звук и туманный, скрытый от нас смысл, они – свидетели истории» [2].

Если, например, в Великобритании можно без значительных помех при браке поменять семейную фамилию, как и фамилию наследника, на любую другую, а в Скандинавии, чтобы изменить фамилию, достаточно написать заявление, в Германии поменять фамилию намного сложнее; для этого требуется веская причина. Без дополнительных формальностей фамилию можно изменить только при заключении брака, разводе или усыновлении. Стоит это 50 – 1500 евро. Изменение имени обходится намного дешевле – от 25 до 500 евро. Уважительной причиной для смены фамилии, не связанной с перечисленными, может быть их отталкивающее или смешное значение, трудность в произношении или написании [3].

Поскольку при женитьбе речь идёт о равноправных отношениях в семье, будущие муж и жена имеют право сохранить свои фамилии. Согласно поправке в законодательство, принятой в 2023 году, родившийся в браке и вне брака ребёнок может носить двойную фамилию (Шнайдер – Оцтюрк). Трёхчастные цепочки: Schneider-Meier-Öztürk запрещены [4].

В целом происхождение немецких фамилий можно подразделить на следующие группы:

имена: Werner, Walter, Friedrich, Hermann [5]. При этом большинство немецких фамилий от имён образуются по принципу патронимии, и только на севере Германии мы

встречаем характерный для Скандинавии матронимический принцип, который лёг в основу образования фамилий от женских имён: Trienes (от Трина (Катарина) или Merkens (от Меркен = Мария). Число фамилий по типу Larsen могут в ближайшие годы возрасти, так как проведённая реформа позволила фризам образовывать фамилии согласно старинной традиции, в том числе от материнского имени, как, например, Paul Annasen, если мать зовут Анна [6];

профессии: Schmidt (кузнец), Schneider (портной), Metzger (мясник), Mayer (управляющий), Müller (мельник), (Weber (ткач), Brauer (пивовар), Richter (судья);

происхождение, место проживания: Мерзбургер был родом из Мерзбурга, Альтхаус (старый дом) – жил в старом доме, а Брюкнер у старого моста;

качества: физические: Klein (маленький), Mager (худой), Lange (длинный);

черты характера: Stolz (гордый, вспомним «Обломова»), Kluge (умный);

цвета: Braun (коричневый), Rot (красный);

предметы, выраженные нарицательными существительными: Berg (гора), Blume (цветок), Hut (шляпа), Pickel (прыщ);

исторические личности: литературные / кинематографические герои: Napoleon, Kruso/ Zorro; *сказочные герои и существа:* Rapunzel (Рапунцель, Златовласка), Schneewittchen (Белоснежка), Einhorn (единорог).

Любопытно, что 530 000 фамилий зарегистрированы в общегосударственном реестре лишь однажды. Одной из самых экзотических можно назвать фамилию Abdulaziz, несущую на себе отпечаток миграции. Лишь однажды встречается фамилия Wollseif (шерстяное мыло) [5]. Если проанализировать необычные редкие, странные фамилии, то по способам их образования можно выделить несколько групп.

1. Существительные, одушевлённые и неодушевлённые, часто забавные: Gurke (огурец), Rakete, Bazille, Kiffer (ку-

рительщик травки), Regenbogen (радуга), Schneemann (снеговик), Pfannkuchen (блинчик), Aufschneider (потрошитель; хвостун, враль), Killer. Или существительные уменьшительные: Schätzchen (маленькое сокровище).

2. Сложные существительные, состоящие из двух компонентов, как довольно нейтральные: Feldweg (полевая дорога), Himmelblau (небесная синева), так и трудно представимые в качестве фамилий: Fleischfresser (пожиратель мяса), Hühnerbein (куриная нога), Frischbier (свежее пиво), Kaltofen (холодная печь), Glaswand (стеклянная стена), или просто нелепые: Schuldenzucker (сахар в долг) или Hasenfratz-Schreier (заячья морда – крикун), Krautwurm (травяной червь), Mäusezahl (число мышей).

3. Прилагательные: Blöd (слабоумный, тупой), Handloser (безрукий).

4. Наречия: Barfuß (босиком), Gratis (бесплатно).

5. Глаголы: Trinkaus (выпей до дна), Rammelt (таранит).

6. Порядковые числительные: Achtzehnter (восемнадцатый).

7. Словосочетания (предлог + артикль + существительное): Durchdenwald (через лес), Aufderstraße (на улице), Aufderheide (на лугу) или короткие: Avemaria

К словосочетаниям относится и самая длинная немецкая фамилия, состоящая из 23 букв (имя + предлог + артикль + прилагательное + существительное): **Ottovordemgentschenfelde** – Оттопередподемгентшера. Самая короткая фамилия – Au (заливной луг).

Всё изложенное не может быть сообщено студентам, но для перечисления семантических и лексических вариантов появления фамилий с приведением занимательных примеров достаточно пяти минут, а установка на словотворчество может стать компонентом общего творческого задания.

Краткие отступления от непосредственно выполняемых заданий с целью повышения внимания и творческой актив-

ности студентов служат углублению их эрудиции и знания языка.

Литература

1. Шведова, О. В. Современные немецкие имена // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: материалы докладов и сообщений XXVIII Междунар. науч.-метод. конф. 14 апреля 2023 г. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2023. – С. 425-431
2. Steinhauer, G. Was verraten uns unsere Namen? / J. Udolph, G. Steinhauer. – URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/meier-merkel-mutter-was-verraten-uns-unsere-namen-100.html> (дата обращения: 28.03.2024).
3. Deutsche Familiennamen // Wikipedia : die freie Enzyklopädie : [сайт]. – URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Familiennamen (дата обращения: 28.03.2024).
4. Brandenburg, A. Doppelnamen für alle und freie(re) Wahl des Nachnamens // rbb24 : [сайт]. – URL: <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2023/08/namensrecht-namensaenderung-neuregelung-doppelnamen.html> (дата обращения: 28.03.2024).
5. Deutsche Familiennamen. – URL: https://www.google.com/search?q=deutsche+familiennamen&ooq=Deutsche+Familienna&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgAEAAAYgAQyBwgAEAAAYgAQyBggBEEUYOTIHCAIQABiABDIHCA (дата обращения: 28.03.2024).
6. Seiler K. Traditionelle friesische Nachnamen wohl bald wieder möglich // NDR.DE : [сайт]. – URL: https://www.ndr.de/kultur/norddeutsche_sprache/friesisch/Traditionelle-friesische-Nachnamen-wohl-bald-wieder-moeglich,nachnamen104.html (дата обращения: 28.03.2024).

Именной указатель

- | | | | |
|-------------------|----------|--------------------|-----|
| Аббасова З. Б. | 60 | Краснов С. А. | 92 |
| Анциферова О. В. | 127, 248 | Кузнецова Е. Б. | 96 |
| Балакай А. А. | 66 | Ласкарева Е. Р. | 105 |
| Белоус Б. С. | 179 | Ли Синьи | 248 |
| Бугрий Е. П. | 74 | Ли Хань | 29 |
| Бурмистрова Т. А. | 252 | Ли Цинго | 283 |
| Васильева А. В. | 13 | Липкина Е. В. | 34 |
| Ваттанасири Р. | 19 | Максимова О. В. | 288 |
| Войку О. К. | 363 | Макуха В. Т. | 127 |
| Гаврилова В. Л. | 257 | Мальшев Г. Г. | 293 |
| Гадзова А. Ю. | 193 | Мальшева Н. Г. | 293 |
| Гирфанова Э. М. | 262 | Мальцев И. В. | 111 |
| Го Синь | 131 | Марницына Е. С. | 393 |
| Го Цзини | 267 | Маслова Н. И. | 39 |
| Головина Е. А. | 271 | Матвеев А. П. | 141 |
| Дедик О. П. | 369 | Милевская Т. Е. | 114 |
| Дмитриева Е. Е. | 198 | Михальчук Е. П. | 219 |
| Егорова О. Л. | 384 | Мищенко А. В. | 165 |
| Ерофеева И. Н. | 19 | Мокиенко В. М. | 4 |
| Есауленко Л. А. | 79 | Московкин Л. В. | 283 |
| Задонская Г. А. | 84 | Мулдарова Н. А. | 147 |
| Зацепин А. В. | 275 | Мячина В. В. | 298 |
| Игошина О. А. | 280 | Налимова Т. А. | 119 |
| Катан Л. М. | 375 | Некора Н. Е. | 304 |
| Керамати Ф. | 136 | Олейник М. П. | 241 |
| Климов Е. А. | 380 | Петрова С. А. | 205 |
| Климова С. В. | 380 | Пинежанинова Н. П. | 209 |
| Коломейцева Е. Б. | 141 | Пономарева З. Н. | 152 |
| Кононец О. П. | 24 | Поповцева М. В. | 398 |
| Коханова А. В. | 384 | Пучкова В. А. | 156 |

Розова О. Г.	310	Усаченко Н. А.	341
Романова Н. Ю.	214	Усенко И. Ю.	53
Румянцева Е. В.	161	Ухарцева В. И.	257
Рыбина Я. О.	316	Филатова В. И.	341
Санникова О. И.	363	Хан Н. А.	349
Селиверстова Е. И.	45	Цинцзе Ли	179
Семенов А. А.	219	Чахойян А. О.	406
Сеничева Л. А.	321	Чжан Сяоянь	185
Сидоренко К. П.	4	Чжан Шутин	53
Снежко К. М.	60	Чжао И.	45
Стрельникова Н. Д.	225	Чжоу Синь.	355
Сюн Инао	170	Чэнь Сяоюй.	231
Тираспольская А. Ю.	327	Чэнь Ци.	237
Тищенко Н. Г.	174	Шведова О. В.	412
Токина А. И.	53	Щукина Д. А.	241
Толмацкий М. А.	332		
Украинский В. А.	337		

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО	4
<i>Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.</i> О библейском наследии в творчестве А. С. Пушкина	4
<i>Васильева А. В.</i> Интерактивное обучение НИР как способ формирования профессионально-коммуникативной компетенции у иностранного магистранта-нефилолога	13
<i>Ватманасири Р., Ерофеева И. Н.</i> Способы определения индивидуальных значений глаголов, выражающих эмоции и чувства	19
<i>Копопец О. П.</i> Адаптивная технология обучения русскому языку иностранных граждан (уровень А1)	24
<i>Ли Хань</i> Предложно-падежные и инфинитивные конструкции для выражения целевых отношений в простом предложении	29
<i>Липкина Е. В.</i> Коммуникативные стратегии и тактики на уроках русского языка как иностранного	34
<i>Маслова Н. И.</i> Проблемы взаимопонимания в процессе речевой деятельности	39
<i>Селиверстова Е. И., Чжао И.</i> Наружность человека и его сущность: проявление соответствия и несоответствия в русских пословицах	45
<i>Токина А. И., Усенко И. Ю., Чжан Шутин</i> Функциональная обезличенность субъектов природной стихии в русском языке	53
II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ	60
<i>Аббасова З. Б., Снежко К. М.</i> Обучение официально-деловому стилю речи студентов-нефилологов	60
<i>Балакай А. А.</i> Вопросы студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи как форма проявления обыденного языкового сознания	66
<i>Бугрий Е. П.</i> О некоторых особенностях современной письменной научной речи	74
<i>Есауленко Л. А.</i> Лекция в системе жанров и стилей современного русского литературного языка (студенческий взгляд)	79

<i>Задонская Г. А.</i> Архитектура современного Санкт-Петербурга как духовно-ценностный потенциал в обучающем пространстве лингвориторики	84
<i>Краснов С. А.</i> Цифровое письменное деловое общение.	92
<i>Кузнецова Е. Б.</i> Анализ речевых ошибок на занятиях по речевой коммуникации	96
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Культура речи: азы риторики.	105
<i>Мальцев И. В.</i> Нормы современного русского языка в процессе подачи материала курса «Русский язык и культура речи»	111
<i>Милевская Т. Е.</i> Внеаудиторные краеведческие занятия – путь воспитания любви к родному краю	114
<i>Налимова Т. А.</i> Работа с фразеологией на занятиях по русскому языку и культуре речи	119
III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.	127
<i>Анциферова О. В., Макуха В. Т.</i> Модель лингвокультурологического комментария прецедентных феноменов в иностранной аудитории (на материале кинофильмов Л. Гайдая)	127
<i>Го Синь</i> Модальность иконических компонентов поликодового текста городского пространства (в аспекте лингвометодики РКИ)	131
<i>Керамати Ф.</i> Природно-ландшафтный код в русских устойчивых сравнениях (в аспекте обучения РКИ)	136
<i>Коломейцева Е. Б., Матвеев А. П.</i> Изучение личности и творчества А. С. Пушкина на уроках РКИ с использованием современных методов обучения	141
<i>Мулдарова Н. А.</i> Речеповеденческая тактика «отказ» в русском и китайском языках	147
<i>Пономарева З. Н.</i> Русский этикет и вежливость нового времени	152
<i>Пучкова В. А.</i> Образовательные компетенции: тенденции развития (на примере межкультурной компетенции обучающихся полилингвальной учебной группы подготовительного факультета)	156
<i>Румянцева Е. В.</i> Изучение речеповеденческих тактик на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере речеповеденческой тактики выражения согласия)	161
<i>Мищенко А. В.</i> Роль диалога визуальных форм в кинематографе востока и запада для преподавания русского языка как иностранного.	165
<i>Сюн Инао</i> Лексико-тематические группы в описании мира моды на русском языке: анализ, анкетирование	170

<i>Тищенко Н. Г.</i> Использование политического медиатекста в практике обучения РКИ	174
<i>Цинцзе Ли, Белоус Б. С.</i> Сравнительный анализ культурной коннотации чисел в русских и китайских фразеологизмах	179
<i>Чжан Сяоянь</i> Семантические и грамматические особенности косвенного выражения речевого акта <i>совета</i>	185
IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ	193
<i>Гадзова А. Ю.</i> Художественный текст в обучении иностранных учащихся русскому языку	193
<i>Дмитриева Е. Е.</i> Семантико-стилистическое преобразование прилагательного <i>красный</i> в поэтических текстах Б. Окуджавы	198
<i>Петрова С. А.</i> Интермедийные и интертекстуальные элементы в пьесе «Гроза» А. Н. Островского	205
<i>Пинежанинова Н. П.</i> Интертекстуальные связи поэтического текста В. Набокова «Молчи, не вспенивай души...»	209
<i>Романова Н. Ю.</i> «Горе от ума» и русская проза 1820–1830-х годов XIX века	214
<i>Семенов А. А., Михальчук Е. П.</i> Джек Ричер Ли Чайлда как возможность изучения современной англоязычной детективной литературы	219
<i>Стрельникова Н. Д.</i> Рассказ А. Матвеевой «Весна, Света!» на уроке РКИ	225
<i>Чэнь Сяоюй.</i> Активизация экономической терминологии посредством коммуникативных упражнений (игровых и ситуативных) на уроках русского языка как иностранного	231
<i>Чэнь Ци.</i> Особенности киноязыка документального цикла Н. Михалкова «Музыка русской живописи»	237
<i>Щукина Д. А., Олейник М. П.</i> Художественно-публицистические тексты о шахтерах: профессиональная лексика	241
V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ.	248
<i>Анциферова О. В., Ли Синь.</i> Преподавание русского языка как иностранного в Китае: современный этап	248
<i>Бурмистрова Т. А.</i> Особенности китайской терминологии и их учет в методике преподавания русского языка как иностранного	252
<i>Гаврилова В. Л., Ухарцева В. И.</i> Приемы интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки	257

<i>Гирфанова Э. М.</i> Отрицательные местоимения и наречия в курсе русского языка как иностранного	262
<i>Го Цзини.</i> Сторителлинг в обучении иностранцев русской монологической речи (на материале видеоблога)	267
<i>Головина Е. А.</i> Использование аниме на занятиях по русскому языку как иностранному	271
<i>Зацепин А. В.</i> О способах обучения говорению учащихся на уроках русского языка как иностранного	275
<i>Игошина О. А.</i> Изучение паронимов в рамках курса «Язык специальности для студентов-филологов»	280
<i>Ли Цинго, Московкин Л. В.</i> Методическая значимость структурно-смыслового анализа текстов научных статей	283
<i>Максимова О. В.</i> Анализ интонационного оформления поэтического текста на продвинутом этапе обучения РКИ	288
<i>Мальшев Г. Г., Мальшева Н. Г.</i> К вопросу о месте и значении культурологического аспекта в обучении русскому языку как иностранному	293
<i>Мячина В. В.</i> Использование игровых интерактивных технологий на уроках РКИ (на примере страноведческой викторины «Путешествие по России»)	298
<i>Некора Н. Е.</i> Использование скриншотов как способ оптимизации работы с текстом на занятиях по РКИ	304
<i>Розова О. Г.</i> Фонетическая интерференция аффрикат и шипящих звуков в русской речи туркменских студентов	310
<i>Рыбина Я. О.</i> Лексико-тематическая группа "спорт" в лексических минимумах по русскому языку как иностранному	316
<i>Сеничева Л. А.</i> Особенности восприятия художественного текста в иностранной аудитории на подготовительном этапе работы с текстом	321
<i>Тираспольская А. Ю.</i> Глаголы конкретного физического действия, актуальные для языка специальности «Стоматология», в курсе РКИ	327
<i>Толмацкий М. А.</i> Самостоятельная работа при подготовке к игре «Эрудит»	332
<i>Украинский В. А.</i> Обучение вьетнамских студентов русскому произношению	337
<i>Усаченко Н. А., Филатова В. И.</i> Лингводидактический потенциал сайта в профессионально ориентированном обучении РКИ	341
<i>Хан Н. А.</i> Формирование навыка чтения на русском языке у иностранных студентов с дислексией	349
<i>Чжоу Синь.</i> Проблемное обучение РКИ на основе русской песни	355

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	363
<i>Войку О. К., Санникова О. И.</i> Фразеологизмы с компонентом «река» в русском, испанском и французском языках	363
<i>Дедик О. П.</i> Обучение монологической речи на иностранном языке в высшей школе	369
<i>Катан Л. М.</i> Особенности обучения чтению научной и технической литературы на английском языке	375
<i>Климов Е. А., Климова С. В.</i> Сокращения как способ словообразования в современном английском языке	380
<i>Коханова А.В., Егорова О.Л.</i> Сопоставление неологизмов, связанных с коронавирусной инфекцией, в немецком и чешском языках	384
<i>Марницына Е. С.</i> Видео-визитка как образовательный артефакт в курсах ESP	393
<i>Поповцева М. В.</i> Культурологический аспект обучения иностранным языкам (на примере истории атрибуции романа Габриэля де Гийерага «Португальские письма»)	398
<i>Чахоян А. О.</i> Развитие навыков аргументации, осознанности и критической оценки информации при работе с художественным текстом в рамках обучении иностранным языкам	406
<i>Шведова О. В.</i> Спонтанные отступления от темы: сведения о немецких фамилиях	412
Именной указатель	419

Научное издание

**Проблемы преподавания филологических дисциплин
в высшей школе
(к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина)**

Материалы докладов и сообщений
XXIX международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы СПбГУПТД

Подписано в печать 10.04.2024 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл.-печ. л. 27. Тираж 150 экз. Заказ 100/24.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26