



ISSN 2305-5146

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия:

**«Лингвистика и межкультурная
коммуникация»**

- Лингвистика
- Методика преподавания языков
- Аспекты изучения художественного текста
- Лингвокультурология
- Межкультурная коммуникация
- Концептология

Выпуск № 1(20), 2016 г.

УДК 800 : 37
ББК 81

ISSN 2305-5146

Редакционный совет Научного вестника Воронежского ГАСУ:

Проскурин Д.К., канд. физ.-мат. наук, доц.;

Рудаков О.Б., д-р хим. наук, проф.;

Суровцев И.С., д-р техн. наук, проф.

Редакционная коллегия серии:

Ковалева Л.В. – д-р фил. наук, проф., зав. кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ (главный редактор);

Лапынина Н.Н. – канд. фил. наук, проф. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ (зам. главного редактора), Почетный работник высшего профессионального образования РФ, член РОПРЯЛ;

Кольцова Л.М. – д-р фил. наук, проф., зав. кафедрой русского языка ВГУ, член РОПРЯЛ;

Клобукова Л.П. – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ им. Ломоносова, действительный академик Международной академии наук педагогического образования, вице-президент РОПРЯЛ;

Томтогтох Гомбо – д-р Ph.D, проф., ведущий проф. отделения азиатских языков Института прикладной лингвистики Монгольского Государственного Университета науки и технологии (МГУНТ), член МАПРЯЛ, член ученого совета МГУНТ, член Ученого совета по защите докторских (Ph.D) диссертаций лингвистических наук;

Олядыкова Л.Б. – д-р фил. наук, проф. кафедры русского языка и общего языкознания Калмыцкого государственного университета;

Белякова С.М. – д-р фил. наук, проф. кафедры общего языкознания Тюменского государственного университета;

Коростылева Н.Н. – д-р социологических наук, профессор кафедры государственной службы и кадровой политики Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации;

Бугакова Н.Б. – канд. фил. наук, доц. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ;

Воронова Т.А. – канд. фил. наук, доц. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ;

Скуридина С.А. – канд. фил. наук, ст. преп. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ;

Кудрявцева Т.Ю. – асс. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Воронежского ГАСУ (отв. секретарь).

В серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Научного вестника опубликованы результаты научных исследований учёных, докторантов, аспирантов и соискателей по проблемам лингвистики, методики преподавания языков, литературоведения, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, концептологии и т.д.

Серия предназначена для научных работников, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, студентов, а также может быть интересна всем тем, кто интересуется проблемами современной лингвистической науки, межкультурной коммуникации, литературоведением и методикой преподавания языков в вузе и школе.

Адрес редакции:

394006, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября,
д. 84, комн. 5203

тел: (473) 271-50-48

© Воронежский ГАСУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Ковалева Л.В. Вступительное слово главного редактора серии.....	4
<i>Лингвистика</i>	
Матей И.К. Особенности представления православной лексики в современных словарях.....	6
Саакян В.Л. К вопросу определения темы устно-речевого дискурса.....	11
Разуваева Л.В. Синтаксический и морфологический анализ элементов компаративных конструкций сравнения в рассказе В. Токаревой «Из жизни миллионеров».....	17
Рыбальченко О.И. Особенности репрезентации синкретической метафоры в ироническом контексте.....	23
<i>Методика преподавания языков</i>	
Биченок Л.П. Текст по специальности: методика проведения учебного занятия с иностранными военнослужащими.....	27
Цыганенко В.В. Самостоятельная работа иностранных студентов-нефилологов фармацевтического вуза как оптимизатор процесса обучения.....	33
Шерстникова С.В. Обучение иностранных учащихся языку специальности на материале текстов по анатомии.....	38
Остапенко С.П., Долгая Е.А. Изучение фразеологизмов как необходимый компонент при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов.....	43
Перевалова С.Г. Формирование навыков перевода у студентов языковых вузов на материале французских пословиц, поговорок и фразеологических оборотов с образами животных.....	49
Суханова Т.Е., Крысенко Т.В. Использование различных приёмов и стратегий для развития монологической и диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному.....	57
Асонова Г.А. Игровые и некоторые другие учебные задания как приемы интенсификации обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе в рамках программы подготовительного факультета РУДН.....	67
Щербакова И.В. Достижение метапредметных результатов на уроках английского языка с использованием технологии проблемно-диалогического обучения.....	72
<i>Аспекты изучения художественного текста</i>	
Давыдова А.В. Образ Архангельска в повести М. Маркова «Трудное детство».....	78
Попова Ю.С. Мотивная функция костюма в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник».....	86
<i>Лингвокультурология</i>	
Чудаева Н.А. Реализация экстралингвистического фактора в исследовании лингвокультурологических особенностей рекламного дискурса (на материале социальной рекламы Германии)	90
<i>Межкультурная коммуникация</i>	
Машкина Е.Н. Иностраный язык как часть поликультурного развития студента неязыкового вуза.....	101
Важенина А.В. Манипулятивные фигуры искушения и обольщения: базовые ценности в современной французской католической проповеди.....	105
Кучмарекова А.С. Специфика коммуникативной организации рекламного дискурса.....	112
Матыкина А.В., Боловинцева Т.И. Названия макрофитов и псаммофитов Хоперского заповедника в английском и русском языках (номинативно-мотивационный и сравнительно-сопоставительный анализ).....	117
<i>Концептология</i>	
Канукоева А.Л. Ментальная картина женской и мужской языковой личности в мультипликационном фильме.....	126
Правила оформления статей в Научном вестнике.....	134

Вступительное слово главного редактора серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация»

Вниманию читателей предлагается двадцатый выпуск серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Научного вестника Воронежского государственного архитектурно-строительного университета, который представлен к изданию редколлекцией данной серии. Двадцатый выпуск включает исследования актуальных проблем различных научных направлений – лингвистических, литературоведческих, методических, лингвокультурологических и др.

Авторами научных статей данного выпуска являются доктора и кандидаты наук как российских, так и зарубежных вузов. Публикуются также статьи молодых ученых (аспирантов, магистрантов). В выпуске содержится 20 научных работ.

Выпуск состоит из шести разделов: I – «Лингвистика», II – «Методика преподавания языков», III – «Аспекты изучения художественного текста», IV – «Лингвокультурология», V – «Межкультурная коммуникация», VI – «Концептология».

Раздел «Лингвистика» содержит результаты исследований в области лексики и лексикографии (Матей И.К.), устно-речевого дискурса (Саакян В.Л.), репрезентации синкретической метафоры в ироническом контексте (Рыбальченко О.И.), синтаксического и морфологического анализа элементов компаративных конструкций (Разуваева Л.В.).

Во второй раздел – «Методика преподавания языков» – включены исследования, в которых представлены методические рекомендации по использованию различных стратегий, способов и приемов организации работы и выбора материала на уроках русского языка как иностранного (Биченок Л.П., Цыганенко В.В., Шерстникова С.В., Остапенко С.П., Долгая Е.А., Перевалова С.Г., Суханова Т.Е., Крысенко Т.В., Асонова Г.А.) и английского языка (Щербакова И.В.).

В разделе «Аспекты изучения художественного текста» заявлены статьи, рассматривающие проблемы авторского мировидения, мировосприятия, в которых исследуются различные аспекты образной (Давыдова А.В.) и мотивной (Попова Ю.С.) структуры художественного текста.

Четвертый раздел – «Лингвокультурология» – представлен работой, посвященной вопросам реализации экстралингвистического фактора в исследовании лингвокультурологических особенностей рекламного дискурса (Чудаева Н.А.).

Пятый блок – «Межкультурная коммуникация» – включает исследования, которые посвящены анализу специфики коммуникативной организации рекламного дискурса (Кучмарекова А.С.), роли иностранного языка в поликультурном развитии



студента (Машкина Е.Н.), манипулятивным фигурам искушения и обольщения в тексте современной французской католической проповеди (Важенина А.В.), номинативно-мотивационному и сравнительно-сопоставительному анализу названий макрофитов и псаммофитов Хоперского заповедника в английском и русском языках (Матыкина А.В., Боловинцева Т.И.).

В работе заключительного раздела – «*Концептология*» – исследуется ментальная картина женской и мужской языковой личности в мультипликационном фильме (Канукоева А.Л.).

Содержащиеся в выпуске 1 (20) серии научные работы затрагивают проблемы современной лингвистики, методики преподавания, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, концептологии и изучения языка художественных текстов.

Полагаем, что данная серия будет интересна специалистам-филологам, преподавателям русского языка как иностранного, учителям школ, гимназий и лицеев, а также аспирантам и студентам.

Главный редактор серии
доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка и
межкультурной коммуникации
Воронежского ГАСУ,
Почетный работник высшего
профессионального образования РФ



Ковалева Л.В.

ЛИНГВИСТИКА LINGUISTICS

УДК 811.161.1'06

*Воронежский государственный архитек-
турно-строительный университет
канд. филол. наук, ст. преп. кафедры рус-
ского языка и межкультурной коммуника-
ции*

Матей И.К.

Россия, г. Воронеж, +7(950)7523567

e-mail: mateiik@yandex.ru

*Voronezh State Architecture and Construc-
tion university*

*The chair of Russian language and cross-
cultural communication*

PhD, senior lecturer

Matey I.K.

Russia, Voronezh, +7(950)7523567

e-mail: mateiik@yandex.ru

И.К. Матей

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННЫХ СЛОВАРЯХ

В настоящей статье представлен анализ особенностей подачи лексики православия в различных лексикографических изданиях.

Ключевые слова: православие, православная лексика, лексикография, стилистические характеристики, пометы.

I.K. Matey

FEATURES OF REPRESENTATION OF ORTHODOX VOCABULARY IN MODERN DICTIONARIES

This article presents an analysis of the representation of Orthodox vocabulary in different lexicographic publications.

Key words: Orthodoxy, Orthodox lexicon, lexicography, stylistic characteristics, labels.

На рубеже веков в современной отечественной лексикографии становится актуальным вопрос о представлении православной лексики в различных толковых словарях русского языка и энциклопедиях. Особенно важными представляются проблемы, связанные с отражением реалий русской духовной культуры в словарях общенародной лексики и фиксацией наиболее точных значений словесных единиц с учетом их стилистических характеристик, переданных соответствующими стилистическими пометами. Думается, что последнее направление нуждается в более полной разработке.

Как показывает анализ современных толковых словарей, лексика православия обычно дается с пометами: *рел., церк., спец., терм., высок., книжн., устар.* но в использовании на-

званных помет не наблюдается единообразия.

Ср., например:

Апокриф (*спец.*). Произведение иудейской или раннехристианской литературы на библейскую тему, не включенное в канонический текст Библии и отвергаемое церковью как недостоверное [8, с. 27];

Апокриф – *Рел.* Христианская книга, не признаваемая Церковью священной (из-за неизвестности автора, из-за позднего происхождения или других причин) [10, с. 31];

Вероисповедание (*книжн.*). – Религия (во 2 знач.), религиозная система, а также официальная принадлежность к одной из ее разновидностей [8, с. 74];

Вероисповедание – *Рел.* Разновидность какого-л. вероучения со свойственной ему обрядностью [10, с. 116].

В некоторых случаях указание на отнесенность словесного знака к религиозной тематической сфере содержится в толковании слова. Например:

Вседержитель – (*высок.*) (В прописное). У верующих: то же, что Всевышний [8, с. 104];

Благословить – 1. У христиан: осенить крестным знаменем, выражая этим покровительство, согласие [8, с. 50];

Вечерня – У православных: вечерняя церковная служба [8, с. 78];

Дьякон – В православной церкви: низший духовный сан, помощник священника при совершении церковной службы [8, с. 185];

Аминь – 1. В христианском богослужении: заключительное восклицание молитв, проповедей в знач. верно, истинно [8 с. 23];

Анафема – 1. В христианстве: церковное проклятие за грехи против церкви, за поношение веры [8, с. 24];

Благочиние 1. В православном церковном управлении: несколько церквей (во 2-м знач.) с их приходами, находящихся в ведении благочинного – старшего священника [1, с. 33];

Притвор (ст.-слав. «пристройка») В православном храме: западная часть храма, ближайшая от входа, предхрамие [1, с. 183];

Ангел – 1. В религии: служитель Бога, исполнитель его воли и его посланец к людям (изображаемый обычно крылатым отроком, юношей) [8, с. 24];

Бес – 1. В религии и народных поверьях: злой дух [8, с. 44];

Бессмертие – 1. Посмертная слава (*высок.*) 2. В религиозных представлениях: вечное существование души, обитающей в теле и покидающей его после смерти, загробная жизнь [8, с. 46];

Антихрист – 1. В христианской мифологии: противник Христа, к-рый должен явиться перед концом света [8, с. 26].

Следует отметить, что различия в использовании помет «рел.» и «церк.» в некоторых случаях связаны со стремлением составителей словарей разграничить две группы лексики сферы «Православие», первая из которых соотносится с собственно духовными реалиями, а вторая связана с обозначениями предметов материальной культуры православного вероисповедания. Например:

Канун, (*неправ.*) *Канон* – *Церк.* Столик с изображением распятия и множеством ячеек для свечей, перед которым служат панихиды и на который верующие ставят свечи с молитвой об успокоении усопших. *Поставить свечи на канун* [10, с. 326];

Дьявол – Рел. В некоторых религиях (христианстве, исламе) злой дух или глава злых духов, противостоящий Богу, воплощение мирового зла; сатана [10, с. 239].

Вместе с тем, как показывает анализ, во многих случаях в современных толковых словарях русского языка могут отсутствовать какие-либо указания на тематическую сферу исследуемых словесных знаков. Например:

Богобоязненный – верующий в бога и во всем следующий установлениям церкви [8, с. 53];

Богомолье – посещение особо почитаемых отдаленных церквей, монастырей, скитов для поклонения церковным реликвиям, святыням. идти на б. хождение на б. ко гробу господню [8, с. 53];

Богословие – совокупность доктрин какой-н. религии [8, с. 53].

Как показывает анализ, с точки зрения стилистических характеристик среди словесных знаков исследуемой тематической группы, представленных в словарях, разграничивается прежде всего лексика специального употребления, функционирующая только в пределах церкви, и лексика широкого употребления, используемая и вне церковного обихода.

Лексика специального употребления в общенародных словарях, как было сказано выше, в некоторых случаях имеет пометы, обозначающие сферу употребления, однако зачастую в словарных статьях отсутствуют указания на различия общенародных нейтральных слов и схожих с ними терминов, как это фиксируют некоторые специальные словари.

Например: *Воздух (нейтр.)* и *Воздух (терм. плат, предмет богослужения)* [2, с. 33]. Ср.: *Воздух*. Предмет богослужения, относящийся к священным сосудам: четырехугольный плат, которым во время литургии покрывают священные сосуды – дискос и потир [9, с. 97]; *Возглас* и *Возглас (терм.)* [2, с. 33].

Православная лексика общенародного употребления нередко подается в толковых словарях не только без указания на особую семантическую двуплановость [4; 5; 7; 11] и без обозначения широко известных значимых для общественного языкового сознания христианских смыслов, но и без каких-либо стилистических помет. Ср.: *Целомудрие*. 1. То же, что девственность (по 1 знач. прил. девственный). 2. перен. Строгая нравственность, чистота [8, с. 873]. *Мученик*. Человек, который подвергается физическим или нравственным мучениям, испытывает много страданий [8, с. 371].

В некоторых случаях составители словарей стремятся разграничить лексику функционально- и экспрессивно-стилистически нейтральную и лексику функционально- и экспрессивно-стилистически окрашенную.

Функционально-стилистическая окраска православных лексем передается в том числе с помощью указаний на их отнесенность к лексике разговорной, а также обиходной; экспрессивно-стилистическая окраска – на отнесенность к лексике высокой.

В словарях названные группы православных лексем могут быть представлены следующим образом:

*Служба*² – Рел. Разг. Богослужение [10, с. 731];

Христосоваться – Рел. Разг. Обмениваться тройными поцелуями в знак приветствия и поздравления с праздником Пасхи. [10, с. 834];

Записки – Рел. Разг. Листок с перечнем имен, подаваемый в церкви для поминовения на молебне или панихиде. [10, с. 278];

Батюшка – обиходн. (Обычно в обращении) священник [9, с. 46];

Безбожник – 1. *Обиходн.* Тот, кто отрицает религию, не верит в Бога; атеист [8, с. 47];

Просвирка – *обиходн.* Просфора [9, с. 321];

Благо – 1. Добро, благополучие (*высок.*) [8, с. 49];

Благоговение – (*высок.*). Глубочайшее почтение [8, с. 49];

Благодарственный – (*устар. высок.*). Торжественно выражающий благодарность. *Б. молебн. Благодарственное письмо* [8, с. 49] и др.

Представляется очевидным, что во многих случаях функционально-стилистические и экспрессивно-стилистические характеристики лексических единиц исследуемой тематической сферы оказываются неодинаковыми в различных типах дискурса: религиозном и светском, что, однако, никак не отражается в практике современной лексикографии.

В целом не вызывает сомнений тот факт, что решение вопросов лексикографической репрезентации православной лексики требует разработки специальной системы стилистических помет, способной, с одной стороны, отразить особенности стилистической системы русского языка с учетом «новых функциональных разновидностей русского литературного языка», в частности религиозно-проповеднического стиля [6, с. 98], а с другой – представить православное слово во всей полноте его стилистических характеристик, которые для русского языка, по справедливому мнению О.В. Загоровской, складываются не только из «системно-стилистических» (в том числе функционально-, экспрессивно-, темпорально-стилистических), но и «дискурсивно-стилистических» характеристик, «отражающих закрепленность языковых знаков за определенными типами, видами и жанрами речи» [3, с. 189].

Библиографический список

1. Баско Н.В., Андреева И.В. Словарь православной лексики в русской литературе XIX - XX вв. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. 272 с.
2. Бугаева И.В. Словарь ударений религиозной лексики. Словарь сокращений религиозной лексики: Русский язык. Православие. М.: Кругъ, 2009. 244 с.
3. Загоровская О.В. Вариантность нормы в русском языке начала XXI века и задачи создания современного учебного нормативно-стилистического словаря // Известия ВГПУ. 2015. Т. 266. № 1. С. 185-191.
4. Загоровская О.В. Русская православная лексика как предмет изучения в современной русистике // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сб. научных трудов: [под ред. докт. филол. наук, проф. О. В. Загоровской]. Воронеж: ИПЦ «Научная книга». 2012. Вып. 18. С. 3-14.
5. Загоровская О.В. Семантическая многоплановость слова «совесть» в русском языке и русской духовной культуре (по данным лингвистических и энциклопедических словарей и справочников) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 10(40). Ч. 2. С. 54-58.
6. Загоровская О.В. Типологические разновидности национального русского языка и формы его существования в начале XXI века // Известия ВГПУ. 2015. Т. 268. № 3. С. 96-101.
7. Матей И.К. Православная лексика в современном русском языке и языковом сознании его носителей: дисс. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2012. 190 с.

8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 944 с.
9. Скляревская Г.Н. Словарь православной церковной культуры. 2-е изд., испр. М.: Астрель АСТ, 2008. 447 с.
10. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / ИЛИ РАН; Под ред. Г.Н. Скляревской. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. 944 с.
11. Шевченко И.С. История формирования семантики слова «алчность» в русском языке // Известия ВГПУ, 2015. № 4 (269). С. 100-102.

References

1. Basco N.I., Andreeva I.V. Dictionary of Orthodox vocabulary in Russian literature of the nineteenth and twentieth centuries. M.: AST-PRESS BOOK, 2012. 272 p.
2. Bugaeva V.I. Dictionary of stress religious vocabulary. The abbreviation dictionary of religious terminology: the language of Russian. Orthodoxy. M.: Circle, 2009. 244 p.
3. Zagorovskaya O.V. Variability of norms in the Russian language of XXI century and the challenges of creating a modern educational normative-stylistic dictionary // Proceedings of the VGPU. 2015. T. 266. № 1. P. 185-191.
4. Zagorovskaya O.V. Russian Orthodox vocabulary as a subject of study in modern Russian studies // Modern problems of linguistics and methods of teaching Russian language in University and school: collection of scientific papers. [under the editorship of doctor. doctor of Philology. Sciences, Professor O.V. Zagorovsky]. Voronezh: CPI "Scientific book". 2012. Vol. 18. P. 3-14.
5. Zagorovskaya O.V. Semantic diversity of the word "conscience" in the Russian language and Russian spiritual culture (according to linguistic and encyclopedic dictionaries and reference books) // Philological Sciences. Issues of theory and practice. Tambov: Diploma, 2014. № 10(40). Part 2. P. 54-58.
6. Zagorovskaya O.V. Typological variety of the national Russian language and the forms of its existence in XXI century // proceedings of the VSPU, 2015. T. 268. № 3. P. 96-101.
7. Matei I.K. Orthodox vocabulary in the modern Russian language and linguistic consciousness of speakers: Diss. ... PhD. Voronezh, 2012. 190 p.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of Russian language: 80 000 words and phraseological expressions / Russian Academy of Sciences. The Institute of Russian language. V.V. Vinogradov. 4-e Izd., augmented. M.: ООО "ITI Technologies", 2008. 944 p.
9. Sklyarevskaya G.N. Dictionary of the Orthodox Church culture. 2-e Izd., Rev. Moscow: AST Astrel, 2008. 447 p.
10. Explanatory dictionary of modern Russian language. Linguistic changes of the late twentieth century / OR RAS; ed. by G.N. Sklyarevskaya. M.: LLC "Publishing Astrel" LLC "Publishing AST", 2001. 944 p.
11. Shevchenko I.S. the history of the formation of the semantics of the word "greed" in the Russian language // proceedings of the VGPU, 2015. № 4 (269). P. 100-102.

УДК 81' 42

Институт прикладной и математической лингвистики

аспирант фак-та ГПН МГЛУ каф. прикладной и экспериментальной лингвистики

Саакян В.Л.

Россия, г. Москва, тел. +79055658551

e-mail: thunderstorm2006@yandex.ru

Institute of Applied and Mathematical Linguistics

Faculty of the Humanities and Applied Sciences, MSLU, Department of Applied and Experimental Linguistics

Postgraduate Student

Saakyan V.L.

Russia, Moscow, +79055658551

e-mail: thunderstorm2006@yandex.ru

В.Л. Саакян

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕМЫ УСТНО-РЕЧЕВОГО ДИСКУРСА

Одним из важных направлений современных научных исследований является изучение смыслового восприятия текста / устно-речевого дискурса. Решение данной проблемы в первую очередь касается определения темы текста (устно-речевого дискурса) как базового компонента его содержания. Поэтому несомненно важным является изучение особенностей определения темы устно-речевого дискурса с учетом ее семантико-синтаксической организации.

Ключевые слова: текст, устно-речевой дискурс, семантико-синтаксическая организация, тема, перцептивно-слуховой эксперимент.

V.L. Saakyan

THE NOTION OF THEME AND THEMATIC ORGANIZATION OF TEXTS

One important area of current research is the study of semantic perception of the text / spoken discourse. The solution to this problem is primarily concerned with the definition of the theme of the text (spoken discourse) as a basic component of its content. So surely it is important to study the features determining the theme of spoken discourse given its semantic-syntactic organization.

Key words: text, voice, spoken discourse, semantic-syntactic organization, theme, perceptual-auditory experiment.

Для изучения данного вопроса необходимо остановиться на особенностях определения темы текста. Так, С.А. Вишнякова [1, с. 216] отмечает, что любой текст ориентирован тематически. Исследователи указывают, что трактовать понятие «темы» можно в широком и узком смыслах. В широком смысле под темой понимается информация, сообщенная в тексте, а в узком смысле подразумевается название объекта, о котором в тексте идет речь. При этом речь идет о письменном тексте, обладающем определенной организацией. Последняя трактовка темы близка к определению, принятому в теории актуального членения. При таком подходе темой отрезка является не информация, извлекаемая из текста, а лишь объекты, о которых эта информация сообщает [там же].

Ведущая тема распадается на ряд составляющих подтем; подтемы подразделяют-

ся на более мелкие (микротемы). Членение на микротемы необходимо для планирования модельных связей в тексте. С.А. Вишнякова предложила следующую интерпретацию понятия «микротема» – это части общей темы, состоящие из одного или нескольких предложений, объединенных по смыслу, в которых с разных сторон раскрывается коммуникативная задача текста [1, с. 217].

Понятие «микротема» соотносится с понятием сложного синтаксического целого (ССЦ). Если рассматривать ее в рамках ССЦ, то микротемой можно считать часть большой темы. С.А. Вишнякова сравнивает ее с определенной деталью общей картины. Микротема отражает содержание нескольких самостоятельных предложений текста, связанных одной мыслью [1, с. 219].

Другой вариант определения темы дается О.И. Москальской. Темой целого текста или микротекста предлагается считать смысловое ядро, понимаемое как обобщенный концентрат всего содержания текста [7, с. 17]. Между темой целого речевого произведения и частными темами, которые раскрываются в его отдельных главах, параграфах, ССЦ, существует лишь опосредованная связь. Тема целого речевого произведения не является арифметической суммой частных тем, и наиболее отчетливо это проявляется в текстах художественной литературы. Мельчайшей темой является тема, заключенная в ССЦ (СФЕ – сверхфразовое единство). Вопреки мнению некоторых лингвистов она не складывается из более мелких тем, заключенных в составляющих его предложениях. Предложение содержит отдельную тему только в том случае, если оно является самостоятельным высказыванием. Таким образом, в составе сверхфразового единства отдельные предложения не имеют самостоятельной темы, а служат для выражения темы СФЕ, причем взаимно дополняют друг друга при ее раскрытии. В отличие от О.И. Москальской, которая интерпретирует тему с позиции статики, её данности в тексте, А.И. Новиков переносит фокус внимания на динамический аспект темы: «...Можно считать, что тема является тем интеллектуальным образованием, которое представляет в мышлении текст как целое» [8, с. 111]. По мнению А.И. Новикова, темой является свернутое содержание, которое сопоставимо с замыслом. Она формируется на одном из этапов понимания текста. Сходное утверждение присутствует в работе В.Б. Касевича, где отмечается, что текст по своей природе является динамичным объектом (он разворачивается во времени, поэтому его восприятие должно быть динамическим, текущим во времени). Воспринимающему (читающему, слушающему) принадлежит активная роль в установлении смысловой структуры текста, причем одним из первых шагов по выявлению такой структуры может быть поиск темы сообщения как точки отсчета при декодировании некоторой информации [3, с. 250, 257–258].

Тема текста ограничена по широте и глубине своего развития. Проблемой развития (развертывания) темы занималась Н.П. Пешкова. По ее мнению, элементами, ограничивающими развертывание темы по широте, выступают подтемы как аспекты, наиболее существенные с точки зрения реализации коммуникативной задачи автора текста и его замысла. Они определяют основные линии развертывания содержания. Субподтемы и микротемы ограничивают развитие подтемы, задавая определенную глубину ее развертывания. В совокупности все эти элементы представляют собой точки, очерчивающие определенный фрагмент действительности [8, с. 1983]. Иными словами, подтемы, субподтемы и микротемы — это своего рода рамки, накладывающие ограничение на содержание текста, на развертывание его темы. В противном случае любую тему

можно было бы развивать до бесконечности. Под развернутостью Н.П.Пешкова понимает определенную степень развертывания замысла, осуществляющуюся на содержательном уровне внутренней формы и на уровне языковых средств, образующих внешнюю форму сообщения [9, с. 203–210]. Такой подход дает возможность использовать развернутость, представляющую собой общую характеристику, присущую любому типу текста, в качестве признака для дифференциации его различных типов.

При определении степени развернутости за точку отсчета принимается главная тема текста. Исходя из основного предмета описания, переходя от уровня подтем к уровню субподтем и микротем, Н.П. Пешкова предлагает ввести три степени развернутости и оперировать ими в процессе эмпирического анализа текстового материала [9, с. 203–210]. Эти варианты развернутости были обозначены как максимальный, при котором все введенные в рассмотрение подтемы получают дальнейшее развитие в глубину, каждая из них распадается на ряд субподтем, раскрываемых микротемами, микромикротемами и т.д., минимальный, означающий, что подтемы всего лишь обозначены, названы, но не развернуты в глубину) и промежуточный, соответствующий частичному развитию некоторых из подтем, при этом ряд других остается не раскрытым в глубину.

Конкретный состав и структура полученной тематической цепочки определяются не только индивидуальным замыслом автора, но и требованиями того функционального стиля, в рамках которого создается текст. Особенности тематической цепочки тесно связаны с конструктивным принципом стиля. Так, например, основная тематическая цепочка проходит через весь научный текст, как правило, начиная с заголовка [11].

Напротив, в разговорном стиле, обслуживающем обиходно-бытовое общение, сквозная тематическая цепочка собственно понятийного (сигнификативного) характера не используется. В подобных текстах (устно-речевых дискурсах) тематическая линия носит предметно-понятийный характер, т.е. базовая номинация обладает свойством конкретности (напр., Петя, брат). Состав дополнительных номинаций темы разнообразен, среди них можно отметить референтно тождественные (брат – наш спортсмен, этот чудак, родственник), синонимические (братец, братуха), субституты (он). В разговорном общении единая предметно-логическая тема развертывается редко. Чаще предметно-тематическая линия имеет прерывистый характер, причем тематика меняется достаточно произвольно под влиянием психологического аспекта разговора, так что выделить главную тему достаточно сложно. Разговор объединяется в целое речевое произведение тематической цепочкой говорящего, или «Я-темой». Таким образом, тексты разговорного стиля характеризуются двумя тематическими линиями: обсуждением явлений реальности и самих себя. В обоих случаях в составе тематических цепочек активно используются личные местоимения (3-го лица в предметно-логических цепочках, 1-го лица в составе «Я-тем»). В стилистическом отношении разговорные тематические цепочки небогаты, экспрессивные единицы используются в них сравнительно редко. Комбинаторика цепочек не предполагает разнообразия, часто используются целые серии повторений. Плотность цепочек высока, их расположение в диалоге не регламентировано [11].

В свою очередь, Ю.В. Косицина считает, что анализ текущего тематического развития текста предполагает выявление особенностей когерентной и когезивной связи между темами (подтемами, микротемами) [4, с. 281–284]. Когерентность текущего тематического развития составляют логико-семантические отношения между темами

(подтемами, микротемами), основанные на различных типах логических оппозиций. Под смыслоразличительными (логическими) оппозициями в лингвистической семантике понимается «противопоставление однородных единиц», которое «имеет место тогда, когда налицо отношение между двумя единицами, которые характеризуются общим интегральным признаком» [8, с. 136–137]. Возникновение темы / подтемы / микротемы рассматривается как результат ее взаимосвязи с предыдущей темой / подтемой / микротемой, основанной на том или ином виде логико-семантических отношений: тождества, включения, пересечения, контражности, исключения.

- **Тождество** [4, с. 281–284]. Данный тип отношений возникает в следующих случаях: а) текущая и предыдущая подтемы и микротемы принадлежат одной и той же теме. Ю.В. Косицина пишет, что микротемы «жена» и «дочь» тождественны друг другу, так как это может быть обусловлено их отнесенностью к одной теме «семья», конкретизацией одного фрагмента жизненного пространства; б) текущая и предыдущая темы служат раскрытию заданной гипертемы, т.е. объединяются заданной гипертемой, отражают важные события жизни говорящего, ее различные этапы.

- **Включение** [4, с. 281–284]. Данный тип отношений возникает в следующих случаях: а) текущая тема (подтема, микротема) и предыдущая гипертема соотносятся друг с другом как видовое и родовое понятия; б) текущая гипертема и предыдущая тема (подтема, микротема) соотносятся как родовое и видовое понятия; в) текущая подтема (микротема) и предыдущая тема соотносятся как видовое и родовое понятия; г) текущая тема и предыдущая подтема (микротема) соотносятся как родовое и видовое понятия.

- **Пересечение** [4, с. 281–284]. Данный тип отношений возникает в том случае, если текущая и предыдущая темы / подтемы / микротемы имеют общую смысловую зону, а выражающие их тематические цепочки – общие номинации. Возникновение текущей темы на основе пересечения с предыдущей связано с законом ассоциативного присоединения [2, с. 270]. В данном случае импульсом для возникновения ассоциаций является контекст: факты, выраженные в предыдущей теме, способствуют порождению текущей темы.

- **Контражность** [4, с. 281–284]. При данном типе отношений текущая тема / подтема / микротема противопоставлена предыдущей теме / подтеме / микротеме по различным основаниям: прошлое – настоящее (тема прошлое – тема настоящее), благополучие – неустроенность (тема семья – тема жизненные трудности), личное – общественное (тема семья – тема жизнь села) и др.

- **Исключение** [4, с. 281–284]. О данном типе отношений можно говорить при отсутствии когерентной связи между темами (подтемами, микротемами). Возникновение текущей темы в речевом сознании диалектоносителя обусловлено определенными жизненными фактами и событиями, о которых обязательно нужно рассказать в данный момент: смена одной темы другой «объясняется чисто психологическими причинами» [4, с. 281–284]. Данный тип отношений необходимо отличать от отношений пересечения, при которых текущая тема основана на ассоциации, выраженной вербально, на контекстном импульсе. Исключение как тип логико-семантической связи между темами построено на субъективной основе, представляет собой высшую степень спонтанности, полную свободу от внешних (контекстуальных и конситуативных) импульсов.

Когезия текущего тематического развития связана с определением характера развития тематических цепочек, на основании чего можно выделить следующие типы текущего тематического развития:

- Последовательное текущее тематическое развитие [4, с. 281–284]. При данном типе две тематические цепочки, представляющие две темы (подтемы, микротемы), связываются по принципу зацепления с помощью различных когезивных средств.

- Параллельное текущее тематическое развитие [4, с. 281–284]. При данном типе текущего тематического развития две и более темы (подтемы, микротемы), каждая из которых представлена своей тематической цепочкой, одновременно проходят тематическое развертывание, при этом зацепления между цепочками не наблюдается.

- Смешанное текущее тематическое развитие характеризуется соединением последовательного и параллельного типов [4, с. 281–284].

Н.В. Лукашевич и Б.В. Добров [10] предлагают ввести понятие «тематического узла». В основной теме некоторого текста упоминаются некоторые понятия и / или конкретные объекты текста. Подтемы текста раскрывают взаимоотношения между этими основными понятиями / объектами и поэтому должны тем или иным образом ссылаться на них, используя повторы слов, синонимы или другие слова, семантически связанные с понятиями основной темы (далее – основные понятия текста). Таким образом, основным понятиям текста соответствуют некоторые совокупности слов текста (и совокупность понятий, стоящих за этими словами), которые используются в данном тексте для ссылки на эти основные понятия.

Выявление тематических узлов и, следовательно, основных понятий в тексте представляет собой сложный процесс. Правильный вывод тематических узлов текста, а значит, и его основных понятий, требует многоаспектного анализа текста. Вначале необходимо восстановить понятийную сеть, стоящую за данным текстом, выявить потенциальные связи, которые могут быть использованы в тематических узлах, а затем анализировать их распределение в предложениях текста.

Теории Ю.В. Косициной, Н.В. Лукашевича и Б.В. Доброва применимы к исследованию устно-речевого дискурса и позволяют проследить особенности смысловой организации текста. Таким образом, темой текста можно считать некое «смысловое ядро», которое является «отправной точкой» для дальнейшего тематического развития. Возможно членение темы на подтемы и микротемы, которые, в свою очередь, могут состоять друг с другом в различных иерархических отношениях.

Методом, который позволяет выявить смысловую тематическую организацию устно-речевого дискурса, может служить перцептивно-слуховой эксперимент, проводимый в затрудненных акустических условиях восприятия, в качестве которых могут выступать разные виды шума, отличающиеся по уровню интенсивности. Полученные экспериментальные данные позволят оценить возможность определения темы при различных условиях восприятия устно-речевого дискурса, а также выявить семантико-синтаксическую организацию формулировок тем, предложенных испытуемыми, и установить зависимость формулировок от социально-личностных особенностей дикторов и испытуемых.

Библиографический список

1. Вишнякова С.А. Психологические, психолингвистические и лингвометодические основы обучения моделированию научного текста. // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2003. № 3. С. 214–225.
2. Земская Е.А. Язык как деятельность. М., 2004. 360 с.
3. Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. М.: Наука, 1988. 309 с.
4. Косицина Ю.В. Текущее тематическое развитие: когерентный и когезивный аспекты // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. Выпуск 4 (52). С. 281–284.
5. Лукашевич Н.В., Салий А.Д. Представление знаний в системе автоматической обработки текстов // НТИ. Сер. 2. 1997. № 3.
6. Лукашевич Н.В. От общеполитического тезауруса к тезаурусу русского языка в контексте автоматической обработки больших массивов текстов // Труды международного семинара Диалог-99, т.2, с. 184–190.
7. Москальская О.И. Грамматика текста. М.: Высш. шк., 1981. 183 с.
8. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 216 с.
9. Пешкова Н.П. Психолингвистические аспекты исследования экспрессивности в научном тексте // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Вестник МГЛУ. Сер. Лингвистика. Выпуск 541. М.: Изд-во МГЛУ, 2007. С. 203–210.
10. <http://www.dialog-21.ru/> International Conference on Computational Linguistics
11. http://stylistics.academic.ru/218/Тема_текста

References

1. Vishniakova S. A. Psychological, psycholinguistic and methodological aspects of scientific text modeling // News of the Russian State Pedagogical University named after AI Herzen. 2003. № 3. P. 214–225.
2. Zenskaya E.A. Language as an activity. M. 2004. 360 p.
3. Kasevich V.B. Semantics. Syntax. Morphology. M. : Science, 1988. 309 p.
4. Koscina Y.V. Current thematic development: a coherent and cohesive aspects // Vestnik of Kemerovo State University. 2012. Issue 4 (52). P. 281–284.
5. Lukashevich N.V., Saly A.D. Knowledge representation in an automatic text processing system // STI. Ser. 2. 1997. № 3.
6. Lukashevich N.V. From the general political thesaurus to the thesaurus of the Russian language in the context of automated processing of large text arrays // Proceedings of the International Workshop Dialog-99, vol. 2. P. 184–190.
7. Moskalskaya O.I. Text Grammar. M.: Higher School, 1981. 183 p.
8. Novikov A.I. Semantics of the text and its formalization. M.: Nauka, 1983. 216 p.
9. Peshkov N.P. Psycholinguistic aspects of research in the scientific text expressivity // Linguistic human being and ethnicity: psycholinguistic and cognitive aspects // Journal of the Moscow State Linguistic University. Ser. Linguistics. Issue 541. M.: Publishing House of the Moscow State Linguistic University, 2007. 203–210 p.
10. <http://www.dialog-21.ru/> International Conference on Computational Linguistics
11. http://stylistics.academic.ru/218/Тема_текста

УДК : 801. 56 + 82 – 32

*Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка*

Разуваева Л.В.

Россия, г. Воронеж, тел. +7(903) 855-31-20

e-mail: razuvaeva_79@mail.ru

Voronezh state medical university of N.N. Burdenko

PhD, assistant professor of the Department of Russian language

Razuvaeva L.V.

Russia, Voronezh, +7 (903) 855-31-20

e-mail: razuvaeva_79@mail.ru

Л.В. Разуваева

**СИНТАКСИЧЕСКИЙ И МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ЭЛЕМЕНТОВ КОМПАРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ СРАВНЕНИЯ
В РАССКАЗЕ В. ТОКАРЕВОЙ «ИЗ ЖИЗНИ МИЛЛИОНЕРОВ»**

Статья посвящена описанию синтаксических и морфологических особенностей элементов компаративных конструкций, встречающихся в рассказе В. Токаревой «Из жизни миллионеров».

Ключевые слова: сравнение, синтаксическая конструкция, предмет сравнения, образ сравнения, основание сравнения.

L.V. Razuvaeva

**SYNTACTIC AND MORPHOLOGICAL ANALYSIS OF ELEMENTS
THE COMPARATIVE CONSTRUCTIONS
IN V. TOKAREVA'S STORY "FROM LIFE OF MILLIONAIRES"**

Article is devoted to the description of syntactic and morphological features of elements the comparative constructions which are found in V. Tokareva's story "From life of millionaires"

Key words: comparison, syntactic design, comparison subject, image of comparison, comparison basis.

Анализ структурно-грамматических особенностей компаративных конструкций, выражающих сравнение, представляет собой синтаксическую и морфологическую реализацию сравнительных отношений.

В абсолютном большинстве случаев образные сравнения репрезентированы синтаксическими конструкциями с формально выраженным союзным показателем сравнения. Среди анализируемых конструкций различимы следующие типы: 1. СК, представляющие собой простое предложение. 2. СК, представляющие собой сложное предложение. 3. СК, представляющие собой расчлененное предложение (парцеллированная синтаксическая конструкция).

Самым простым типом синтаксической конструкции, передающей компаративные отношения, является простое предложение, содержащее сравнительный предикат, то есть сравнение, выполняющее в предложении функцию сказуемого. В

качестве сравнительных предикатов могут быть существительные, прилагательные, глаголы. При этом чаще всего в качестве показателя сравнительных отношений в сравнительных предикатах выступает союз *как*, которому, по мнению В.В.Виноградова, в этом случае «свойственна модальная окраска метафорического приравнивания» [1; с. 75].

В случае выражения сравнительного предиката именем существительным данное существительное может иметь форму как именительного, так и косвенных падежей. Например: *А женщины-манекеницы – плоскогрудые и узкобедрые, как мальчишки (И.п.)...* [3; с. 20]; *Рот от уха до уха, белые зубы, глаза, как у пантеры (Р.п.)* [3; с. 25]; *Возле камина – маленькая дверь в стене, как в каморке (П.п.) у папы Карло* [3; с. 31].

Сравнительный предикат может быть одиночным и распространенным. Одиночные: *Рот от уха до уха, белые зубы, глаза, как у пантеры* [3; с. 25]. Распространенные: *Возле камина – маленькая дверь в стене, как в каморке у папы Карло* [3; с. 31].

К синтаксическим конструкциям, имеющим форму простого предложения, относятся также единицы, включающие сравнительный оборот, содержащий в себе образ сравнения. Следует отметить, что в данном случае сравнительный оборот, представляет собой обособленный член простого предложения, передающий значение сравнения. Это субстантивные сравнительные обороты, в которых в роли стержневого компонента используется **существительное в именительном или косвенном падежах**. Например: *Именно такими словами моя дочка просила не отводить ее в детский сад и складывала перед собой руки, как во время молитвы (Р.п.)* [3; с. 8]; *Именно они [страсть, желание, влюбленность] наполняют жизнь и расцветивают ее, как фейерверк (И.п.) в темном небе* [3; с. 13]; *Морис вышел из машины и закрыл за собой шлагбаум, как калитку (В.п.)* [3; с. 18]; *Она излагала свою мысль вежливо, как на приеме (П.п.)* [3; с. 28.] Стержневой компонент может быть и субстантивированным прилагательным: *Морис с детским вниманием всматривался в наши лица, как глухонемой. Он ничего не понимал по-русски* [3; с. 12].

В рассказе Токаревой также можно встретить малочастотную группу сравнительных оборотов, выраженных **причастиями и глаголами**: *Камин был выложен из какого-то дикого камня, как будто высечен из горы* [3; с. 31]; *Да! – крикнула, как выстрелила, Мадлен* [3; с. 44]; *Он положил в меня свои тайны, как бросил в пруд* [3; с. 47].

Классификация сравнений в зависимости от того, к какому слову в предложении относится сравнительный оборот, в этом тексте также выглядит достаточно полно. Встречаются приглагольные (*Один кинул меня в руки второго, как мяч в волейболе* [3; с. 9], *Слова сыпались, как град на крышу* [3; с. 20]); приаъективные (...и шлагбаум – **легкий, полосатый, чистенький**, как игрушка [3; с. 18], *Он ласкает черную, как телефонная трубка, эфиопку* [3; с. 29], *Светилась Эйфелева башня – легкая и прозрачная, как мираж* [3; с. 47]); присубстантивные (*Рот от уха до уха, белые зубы, глаза, как у пантеры* [3; с. 25]); приадverbальные (*И несмотря на то что прежняя идеология рухнула, совковые идеи въелись намертво, как пыль в легкие шахтера* [3; с.

13]). Приглагольных и приаждективных сравнительных оборотов в рассказе «Из жизни миллионеров» большинство.

Синтаксические конструкции второго типа в рассказе единичны: *Она закричала так, будто ее уводили на смертную казнь. – Морис! [3; с. 11]; Я зашла в примерочную. Мадлен присела в ожидании на корточки, как у нас в России сидят восточные люди. Отдыхают на корточках. [3; с. 42].*

Третий тип компаративных построений, включающих образное сравнение, представлен разнообразнее второго: *Это была большая любовь (Гранд амур). Как Ниагара. [3; с. 27]; Мне бросилось в глаза платье, похожее на халат... На Этиопе это платье смотрелось бы сумасшедшее прекрасно... А я... Как после бани. [3; с. 37]; Я хочу, чтобы ты была вся бежевая. Палевая. Лунная. Как сквозь дымку. [3; с. 39].* Строение подобных синтаксических конструкций по сравнению с ПП и СП предназначено для выражения более сложного содержания.

В рассказе «Из жизни миллионеров» Токарева в случае расчленения компаративной конструкции и выделения ее в самостоятельный сегмент предложения, следующий после точки, использует чаще сравнительные обороты (*Это была большая любовь (Гранд амур). Как Ниагара. [3; с. 27]; Мне бросилось в глаза платье, похожее на халат... На Этиопе это платье смотрелось бы сумасшедшее прекрасно... А я... Как после бани. [3; с. 37]; Я хочу, чтобы ты была вся бежевая. Палевая. Лунная. Как сквозь дымку. [3; с. 39]*), но встречаются и сравнительные предложения (*Не надо ничего. Я надена на плечи русский платок. Буду как матрешка [3; с. 12]; Мадлен смотрела с пристальным вниманием. Моя вера проникала в нее. Так смотрит раковый больной на врача, который обещает ему вечную жизнь [3; с. 44]*).

Токарева наряду с нейтральным союзом *как* использует союзы *будто, как будто*: *Я сидела рядом и испытывала устойчивость, как будто держалась за что-то прочное [3; с. 18]; ...губы горят, как будто она долго целовалась [3; с. 16]; Она закричала так, будто ее уводили на смертную казнь. – Морис! [3; с. 11].* Встречается и несоюзное оформление сравнительных отношений: *Француженка, которая нами занималась, была похожа на лошадь с длинным трудовым лицом [3; с. 10].*

Использует В. Токарева и сравнительные обороты, представляющие собой устойчивые сравнения. Например: *Все-таки не очень приятно, когда тебя кидают, как мяч [3; с. 9]; Высока мода – это очень тяжелый бизнес и тяжелый хлеб. Этиопы устают как лошадь [3; с. 27]; Ко мне подошел сын Мориса – сорокалетний человек, как две капли воды похожий на отца, только красивый [3; с. 38].*

Встречаются в этом рассказе и неподдающиеся существующей классификации компаративные конструкции, подчеркивающие авторскую индивидуальность. Например: *Вот сидит человек, который сам себя сделал. Я сидела рядом и испытывала устойчивость, как будто держалась за что-то прочное. Как за перила, когда спускаешься по крутой лестнице вниз [3; с. 18].* Здесь настроение героини передается через сравнение, выраженное обособленным сравнительным оборотом ПП (*как будто держалась за что-то прочное*), а к этому обороту для усиления образа добавляется еще одно сравнение, выраженное отдельным предложением (*Как за перила, когда спускаешься по крутой лестнице вниз*). Или же такой интересный пример: *Официант принес рыбу и стал разделять ее на наших глазах, отделяя*

кости. Это был настоящий концертный номер [3; с. 18]. Здесь сравнение отделено от предмета сравнения. Это самостоятельное предложение, не имеющее в своем составе не только союзов сравнения (*как, будто, словно*), но и слов, типа *похожий, подобный*.

Для рассказа В.С. Токаревой «Из жизни миллионеров» характерно большое разнообразие компаративных конструкций с точки зрения их синтаксической структуры. Есть конструкции, укладывающиеся в существующие классификации и украшающие их, а есть «нестандартные», подчеркивающие исключительный талант и мастерство автора.

Структурно-грамматическая характеристика высказываний с образным сравнением предполагает анализ элементов, которые формируют структуру сравнения. Используем уже существующее деление конструкции: предмет, основание, формальный показатель сравнения, образ сравнения [2; с. 8]. Например: *Появляется официант, маленький и тонкий, как струна* [3; с. 14], где *официант* – предмет сравнения, *маленький и тонкий* – основание, по которому происходит сравнение предмета, *струна* – образ сравнения, *как* – формальный показатель компаративной конструкции сравнения.

Предмет сравнения. В анализируемом рассказе Токаревой самым частотным предметом сравнения являются имена существительные – одушевленные собственные и нарицательные (*Настя, моя дочка, спасатель, Анестези, Морис, официант, французженка, Этиопа, Мадлен и др.*) и неодушевленные (*идеи, добродетель, глаза, любовь, вода, камин, дверь, ключ и др.*). В незначительном количестве встречаются личные местоимения (*я, он, она*). Например: *Анестези поводила головой, как птица* [3; с. 11]; *Это была большая любовь... Как Ниагара* [3; с. 27]; *Он сложил в меня свои тайны, как бросил в пруд* [3; с. 47]. Предметом сравнения могут выступать существительные во множественном числе: *В ее маленьких черных ушках как капли росы переливались бриллианты* [3; с. 35]; *А женщины-манекеницы – плоскогрудые и узкобедрые, как мальчишки, потому что выражают гомосексуальную эстетику* [3; с. 20]; *Настя и Морис выясняли отношения... Слова сыпались, как град на крышу* [3; с. 20].

Образ сравнения. Образ сравнения, наряду с предметом сравнения, также является обязательным компонентом компаративной конструкции. Образ сравнения называется то, с чем сравнивается предмет. При этом своеобразии морфолого-грамматического оформления образа сравнения зависит от той или синтаксической конструкции, с помощью которой передаются сравнительные отношения. Анализ компаративных конструкций рассказа позволил найти такие типы образов сравнения: **образ-предмет; образ-признак; образ-ситуация.**

К первому типу относятся такие образы сравнения, которые представляют собой конкретный предмет, реалию. Как правило, **образ-предмет** репрезентирован словесными единицами в составе творительного сравнения, сравнительного предиката, выраженного именами существительными в именительном падеже, сравнительного оборота с именами существительными в именительном падеже, а также словами, следующими после лексем *похожий, подобный, наподобие* и аналогичных. Например: *Лежу одна, как сиротка Хася* [3; с. 21]; *В «ягуар» впорхнула Этиопа, как черная бабочка* [3; с. 34]; *Французженка, которая нами занималась, была похожа на лошадь с длинным трудовым лицом* [3; с. 10]. В этом случае образ сравнения может получать словесное

выражение одной лексемой (*При свете дня Эфиопка казалась еще экзотичнее, как игрушка...* [3; с. 37]) или представлять собой развернутые словесные комплексы (*Переводчица облизнула губы, как кошка во время жары* [3; с. 41]).

Особую группу здесь представляют образы-фрагменты (ситуации, предмета, признака). Подобные образы-фрагменты отражают мыслительную интроспекцию к отдельным фрагментам ситуации или предмета. В языковом выражении образ-фрагмент находит воплощение в сравнительных предикатах и сравнительных оборотах, выраженных существительными в косвенных падежах. Например: *Морис вышел из машины и закрыл за собой шлагбаум, как калитку* [3; с. 18]; *Настя приезжала и копалась в русских писателях, как в сундуке, выбирая лучший товар* [3; с. 5].

Ко второму типу относятся образы сравнения, связанные с актуализацией в сознании человека определенных признаков, присущих тому или иному предмету. При этом воссоздание конкретного предмета не является необходимым элементом операции сравнения. **Образ-признак** реализуется в конструкциях со сравнительным предикативом-прилагательным (причастием), а также со сравнительным оборотом, выраженным прилагательным и некоторыми причастиями. Например: *Морис с детским вниманием всматривался в наши лица, как глухонемой. Он ничего не понимал по-русски* [3; с. 12]; *Камин был высечен из какого-то дикого камня, как будто высечен из горы* [3; с. 31].

Третий тип образа сравнения – **образ-ситуация** – возникает в тех случаях, когда в качестве образа сравнения выступает целая ситуация, связанная с определенным событием, обнаруживающим связь с предметом сравнения. Образ-ситуация, как правило, репрезентируется в синтаксических конструкциях со сравнительным придаточным (с полной или неполной реализацией структурной схемы), в некоторых типах бессоюзных сложных предложений со значением сравнения. Например: *Она закричала так, будто ее уводили на казнь. – Морис! [3; с. 11] Я зашла в примерочную. Мадлен присела на корточки, как у нас в России сидят восточные люди. Отдыхают на корточках* [3; с. 42].

Итак, образ сравнения подобно предмету может быть выражен существительным, прилагательным, причастием и глаголом в составе сравнительного придаточного, выражающего образ-ситуацию. В рассказе Токаревой этот набор представлен достаточно полно.

Основание сравнения. Исследование компаративных конструкций, функционирующих в рассказе В. Токаревой «Из жизни миллионеров», в плане особенностей репрезентации такого компонента, как основание сравнения, показало, что в высказываниях, выражающих сравнительные отношения, основание сравнения может быть словесно обозначено, а может и вообще не иметь формального выражения. Например, в предложении *Ключ был маленький, как от машины..* [3; с. 18]; *... шлагбаум – легкий, полосатый, чистенький, как игрушка* [3; с. 18] языковое выражение имеют все элементы структуры сравнения, в том числе и основание сравнения (тот признак, на основе которого устанавливается сходство между двумя предметами), словесно представленное репрезентантом – прилагательными *маленький, легкий, полосатый, чистенький*. В предложении *Рот от уха до уха, белые зубы, глаза, как у пантеры* [3; с. 25] присутствует три из четырех элементов структуры сравнения: основание сравнения не имеет формального языкового репрезентанта.

В случае эксплицитного выражения основания сравнения компаративные конструкции рассказа «Из жизни миллионеров» в качестве опорного компонента содержат зачастую глаголы: *В «ягуар» впорхнула Этиопа, как черная бабочка* [3; с. 34]; *В ее маленьких черных ушках, как капли росы переливались бриллианты* [3; с. 35]; *Слова сыпались, как град о крышу* [3; с. 20]; *Я существовала как часть их отношений, часть любовной сделки* [3; с. 21]. Сюда также следует отнести такие компаративные конструкции, в которых основание сравнения представляет собой развернутую характеристику особенностей совершения действия. В этом случае в художественном контексте в качестве репрезентантов основания сравнения используются сочетания лексем со значением «признак действия»: а) глагол + наречие; б) глагол + существительное в косвенном падеже; в) глагол + деепричастие. В подобных сочетаниях основную семантическую нагрузку в плане выражения основания сравнения берут на себя зависимые от глагола словоформы

Среди конструкций, в которых основание сравнения репрезентировано словосочетанием, в анализируемом тексте наиболее частотны высказывания с основанием сравнения, представленным сочетанием глагола и наречия (наречного слова): ... *совковые идеи ввелись намертво, как пыль в легкие шахтера* [3; с. 13]; *Она излагала свою мысль вежливо, как на приеме* [3; с. 28]. Встречаются также в качестве основания сравнения сочетания глагола с существительным в косвенных падежах: *Морис прошел стороной, как косой дождь* [3; с. 33]; ... *хожу с отрешенным лицом... как после любви* [3; с. 39]; *Прислуга должна оставлять свои проблемы за дверью, как уличную обувь* [3; с. 25].

Сравнения с имплицитно выраженным основанием сравнения в этом рассказе представлены минимально: ... *глаза, как у пантеры* [3; с. 25].

Итак, морфологический анализ конститuentов компаративной структуры сравнения исследуемого материала позволил выявить, что 1) в качестве предмета сравнения выступает прежде всего имя существительное, чаще собственное; 2) в качестве образа сравнения – образ-предмет; 3) в качестве основания сравнения – глагол или сочетание «глагол + наречие».

Библиографический список

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 239 с.
2. Степанова А.В. Интертекстуальная природа образа и образности (на материале образных сравнительных конструкций английской и американской литературы 19 и 20 вв.): автореф. дис... канд. филол. наук. Специальность 10.02.04. Самара, 2006. 21 с.
3. Токарева В.С. Телохранитель: Рассказы. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. 528 с.

References

1. Vinogradov V.V. About. M.: High school, 1971. 239 p.
2. Stepanova A.V. Intertextual nature of image and imagers (on the material of image comparative constructions in English and American literature in 19 and 20 centuries) : abstract dissertation of Candidate of Philology Science. Spatiality 10. 02. 04. Samara, 2006. 21 p.
3. Tokareva V.S. Bodyguard : Stories. M.: ООО "Publishing-office AST-LTD", 1997. 528 p.

УДК 81.42 ББК 81.2 Рус – 5

Мичуринский государственный аграрный университет, социально-педагогический институт

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы

Рыбальченко О.И.

Россия, г. Мичуринск, тел. +7 (910)858-73-45

e-mail: rybalchenkoo@rambler.ru

Michurinsk State Agrarian University, social-pedagogical institute

the chair of Russian language and literature

PhD, associate professor

Rybalchenko O.I.

Russia, Michurinsk, +7 (910) 858-73-45

e-mail: rybalchenkoo@rambler.ru

О.И. Рыбальченко

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СИНКРЕТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В ИРОНИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

В данной статье представлены принципы создания метафоры и особенности ее употребления в ироническом контексте. Подробно описаны функции синкретической метафоры, способной отражать чувственное восприятие мира.

Ключевые слова: метафора, ирония, оценка, контекст.

O.I. Rybalchenko

SPECIAL FEATURES OF THE REPRESENTATION OF SYNCRETIC METAPHOR IN THE IRONIC CONTEXT

This article presents the principles of the creation of metaphor and special feature of its use in the ironic context. Are in detail described the functions of the syncretic metaphor, capable of reflecting the sensory reception of peace.

Key words: metaphor, irony, estimation, context.

Метафора относится к самому простому по композиции и потому безошибочно воспринимаемому приему переосмысления и усиления образного сигнала. Очевидно, что не всякая метафора образна, а значит, экспрессивна, и не всякая метафора выражает эмоции и оценку, например: *крыло самолета, рукав реки*.

В данной статье мы рассмотрим метафоры, способные репрезентировать ироническую оценку в контексте. Понятие «оценка» неоднозначно трактуется в филологических, философских и других исследованиях. На наш взгляд, оценка – «это такое определение объекта, при котором выявляется положительное/отрицательное значение для субъекта» [1, с. 12].

Образная метафора выполняет в языке роль средства, выражающего представление об обозначаемом, которое может выступать мотивом эмоциональной оценки:

В тот час, душа, мрачи

Глаза, где Вегой

Взойдешь... Сладчайший плод

Душа, горчи (М. Цветаева).

Метафора в данном контексте является по своему характеру и функции экспрессивно-оценочной, она предназначена не столько для вербализации действительности, сколько для прагматических целей. Метафора подобного рода не описывает, а выражает через исходный образ эмотивное отношение говорящего к обозначаемому:

*Все расхищено, предано, продано,
Черной смерти мелькало крыло,
Все голодной тоскою изглодано,
Отчего же нам стало светло?* (А. Ахматова)

Особым принципом создания оценочной метафоры в художественном тексте является активизация сенсорных модусов перцепции. Ограниченное число признаков, воспринимаемых пятью органами чувств, служит основой значительного числа коннотаций, например:

*Это чувство сладчайшим недугом
Наши души терзало и жгло.
Оттого тебя чувствовать другом
Мне порою до слез тяжело* (М. Цветаева).

В стихотворном тексте М. Цветаевой акцентируется вкусовой модус перцепции, в следующих контекстах – репрезентация зрительного и осязательного модусов перцепции:

На щеках выступил шафрановый румянец (В. Катаев) – зрительный модус перцепции;

*Кустарит парадокс из парадокса...
Холодный пафос недомолвок – гол,
А хитрый гнев критического бокса
Все рвется в истерический футбол...* (С. Черный) – осязательный модус перцепции.

Важное место в художественном тексте занимает синкретическая метафора, отражающая смешение чувственного восприятия мира. Скрещивания ощущений не могли не оказаться стимулом языкового творчества и импульсом различных семантических процессов, ведь именно ощущения служат основным источником знаний человека об окружающей действительности и его ценностных ориентаций.

В скрещивании ощущений можно увидеть интуитивное стремление разума воспринимать мир не дискретно, как это делает наука, а синтетически, в его единстве, текучести, в связанности и взаимозависимости его элементов, с учетом бесчисленных аналогий и тождеств.

Причем это свойство чувственного отражения едва ли можно считать только пережитком архаичного сознания. Наша психика, уже умеющая воспринимать свойства вещей и их отношения, не может отказаться от слитного восприятия разнородных по своим источникам образов, закрепившихся в языке.

Именно такой синкретизм чувственного восприятия мира можно наблюдать в оценочных метафорах у разных авторов:

*Там белые церкви и звонкий светящийся лед,
Там милого сына цветут васильковые очи –*

И город был полон веселым рождественским звоном (А. Ахматова) – зрительный и акустический модусы перцепции;

От прошлого, как из глубокой уксусной бочки, веяло духотой и мраком (А.П. Чехов) – осязательный и зрительный модусы перцепции;

Он вытягивал ноги, руки, чуть не совершившие преступления, и в них чудилось что-то сладко-поющее тоненьким голоском, как будто кровь радовалась и пела, что не стала она осклизлой гниющей массой, а струится, веселая и красная, по широким и свободным путям (Л. Андреев) – вкусовой, акустический, зрительный модусы перцепции.

Практически любое чувственное впечатление может слиться с другим. Связи, порожденные синкретическим восприятием разнородных физиологических раздражений, можно назвать «психологическим параллелизмом». Однако графическое изображение таких связей дает не параллели, а пучки» [3, с. 53]: ...*Вечер теплый, и такая тишина, словно должно что-то в такой тишине случиться. И начинают шептаться между собой деревья... В ней не только «теплынь». В ней запахи и звуки. Это тишина благоухающая и поющая. ...Мы звуками перекликаемся, а у них – аромат* (М. Пришвин).

Синкретические сближения могут захватывать множество разнообразных восприятий: зрительные ощущения переносятся на вкусовые, например: *кровавая рана – кровавая уха*:

Прошло семь тысяч пестрых лет –

Пускай прошло, ха-ха!

Ещё жирнее мой обед,

Кровавая уха...

Когда-то эти дураки

Дубье пускали в ход

И, озверев, как мясники,

Калечили свой род:

Женщин в пламень,

Младенцев о камень,

Пленных на дно –

Смешно! (С. Черный);

Ну, что с того, что я там был.

Я был давно. Я все забыл.

Не помню дней. Не помню дат.

Ни тех форсированных рек.

(Я неопознанный солдат.

Я рядовой. Я имярек.

Я меткой пули недолет.

Я лед кровавый в январе.

Я прочно впаян в этот лед –

я в нем как мушка в янтаре) (Ю. Левитанский);

осязательные ощущения – на акустические (*холодный воздух – холодная тишина*), например:

За окном темно и страшно, ветер в бешенстве слепом

Налетит с разбега в стекла – звякнут стекла, вздрогнет дом,

И опять мертво и тихо ... но в холодной тишине

Кто-то, крадучись, незримый приближается ко мне (С. Черный).

В данном тексте употреблена синкретическая метафора, основанная на чувственных ощущениях *холодная тишина* (соединение осязательного и акустического модусов перцепции), в которой контекстуально обусловлено употребление прилагательного *холодный* в переносном значении: «лишенный душевной теплоты, суровый, строгий, недоброжелательный», и *тишина* – «отсутствие звуков, говора, шума, безмолвие, молчание».

Эти значения объединены в контексте семой *страх* – одной из самых сильных эмоций, данных нам не только в сознании, но и в ощущении: «чувство сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-л. опасностью» [2].

Сознание как бы игнорирует изолированный характер ощущений, и языковая система фиксирует эти смешения: зрительные (*темно, незримый*), акустические (*звякнут стекла, тихо, крадучись, тишина*), тактильные ощущения (*холодный*). Появляется дополнительное ассоциативное значение – «опасная», «злая» тишина, что отчетливо передает авторскую оценку-неприятие: личные, субъективные переживания, трагический ужас перед непонятным миром.

В художественном тексте наблюдаются и более сложные сближения, которые происходят за пределами чувственных восприятий – в сфере эмоциональных воздействий: *черные дни*; психических состояний: *серая тоска*; интеллектуально-речевых акций: *кислые строки*; социальных отношений: *прелая политика*.

Синкретическая метафора позволяет авторам раскрыть сущность описываемых объектов с различных сторон, дать оценку, помочь читателю активизировать содержащиеся в памяти сцены, ощущения, воссоздать их в процессе восприятия художественного текста.

Библиографический список

1. Ивин А.А. Основания логики оценок. М.: Изд-во Московского ун-та, 1970. 230 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд. М.: А ТЕМП, 2004. 944 с.
3. Рыбальченко О.И. Лексико-стилистические средства выражения оценки в идиостиле Саши Черного. Мичуринск: МГПИ, 2006. 65 с.

References

1. Ivin A.A. Bases of the logic of estimations. M.: Publishing house of Moscow university, 1970. 230 p.
2. Ozhegov S.I. The explanatory dictionary of the Russian language: 80000 words and phraseological expressions. M.: Russian academy of sciences. Institute of the Russian language im. V.V. Vinogradova. the 4th publ. M.: BUT RATE, 2004. 944 p.
3. Ribalchenko O.I. The Vocabulary-stylistic means of the expression of estimation in the idiostyle of Sasha Cherny. Michurinsk: MGPI, 2006. 65 p.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGES

УДК 811.161.1 (0.054.6) ББК 81.2

Военный учебно-научный центр сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации»
канд. педагог. наук, доцент кафедры русского языка

Биченок Л.П.

Россия, Москва, тел. +7(985)181-37-64

e-mail:ekate-fedulova@yandex.ru

*Military training and research center
The land forces «Combined arms Academy
Armed forces of the Russian Federation»*

The department of Russian language

PhD, associate professor

Bychenok L.P.

Russia, Moscow, +7(985)181-37-64

e-mail:ekate-fedulova@yandex.ru

Л.П. Биченок

ТЕКСТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ: МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

В статье рассматривается методика работы с текстом по специальности, обусловленная спецификой преподавания в военно-научном учебном заведении, представлен многоуровневый анализ военно-научного текста, включающий лексический, морфологический и синтаксический разделы.

Ключевые слова: военно-профессиональная компетенция, научный текст, военно-научный текст, многоуровневый анализ военно-научного текста.

L.P. Bychenok

THE TEXT OF THE SPECIALITY: THE TECHNIQUE OF TRAINING FOREIGN MILITARY PERSONNEL

The article considers the method of working with text in the specialty-specific teaching in the military-scientific school, presents a multilevel analysis of the military-scientific text including lexical, morphological and syntactic topics.

Key words: military-professional competence, academic text, military-scientific text, multi-level analysis of the military-scientific text.

На занятиях с иностранными военнослужащими в процессе преподавания русского языка преподаватели решают конкретные учебные задачи по управлению речемыслительной интеллектуально-познавательной деятельностью обучающихся и формированию коммуникативной компетенции.

Формирование коммуникативной компетенции иностранных военных слушателей определяется формированием в первую очередь речевой военно-профессиональной компетенции, а в случае работы со слушателями-инженерами – формированием научно-профессиональной компетенции в области совершенствования вооружения, его управления и боевого применения. Формирование речевой научно-профессиональной компетенции предполагает формирование интегрированного фонда знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для самостоятельного изучения, анализа, обоб-

щения и систематизации научной литературы по специальности обучающихся.

Здесь уместно привести слова Л.Н.Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно обретено усилиями своей мысли, а не памятью». Поэтому изучение научной литературы, ее осмысление, усвоение, извлечение из нее нужной информации, адекватная передача данной информации с различной степенью компрессии и трансформации и порождение собственной информации – это и есть знание, обретенное усилием мысли, а не памятью.

Каким же образом получить это знание? Конечно же, в основе обучающей системы находится текст, поскольку язык существует в форме текста и общение происходит посредством текстов.

При обучении иностранных военнослужащих мы обращаемся не к учебно-адаптированному тексту, а к научно-профессиональному неадаптированному тексту, т. е. к тексту, содержащему научные знания, где 90 % лексического состава занимают специальные термины.

Термины-понятия образуют узловые точки смысла, организуют выраженные в тексте мысли и конкретизируют их в пределах контекста, что позволяет описать научное понятие, учитывая его общие и частные свойства, такие как качество, признаки объекта-понятия, его содержание (сущность, природу), форму, состав (структуру, строение, элементы, компоненты), его отношение и связь с другими объектами, его отличие, различие, специфику, изменение, становление, развитие, движение и т.д.

Вспомним определение научного понятия, данное А.И. Новиковым: «...понятие как обобщенное и целостное знание может быть начальным, исходным моментом порождения текста, а также конечным результатом его декодирования, когда он осмыслен и понятен» [1; с. 17].

Научный текст, который лежит в основе текстовой деятельности на учебных занятиях с иностранными военнослужащими, должен соответствовать всем перечисленным особенностям военного научного текста в рамках специальности. Восприятие текста, его усвоение, переработка и воспроизведение полученной информации иностранными военнослужащими возможна только на основе понимания научного текста, его свойств, характеристик, структуры, языковой и речевой организации как основной единицы речи.

Текстовая деятельность является основным средством управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Что же такое текстовая деятельность?

Текстовая деятельность – это комплексный анализ текста, который включает многоуровневый и многоаспектный анализ научного текста.

Многоуровневый анализ научного текста – это анализ текстообразующих элементов: на лексическом уровне (работа с терминами, терминами-понятиями, специальной частотной лексикой); на морфологическом уровне (работа с морфологическими категориями и их грамматическими формами); на синтаксическом уровне (работа со словосочетаниями, синтаксическими конструкциями и научными моделями речи).

Многоаспектный анализ научного текста подразумевает лексико-семантический, понятийно-смысловый и логико-структурный анализ текста [3; с. 59].

Следует отметить, что важнейшими требованиями к любой работе над военным научным текстом являются строгость, четкость, однозначность применяемой терминологии. Если в обыденной жизни, в устных выступлениях, даже в методических пособиях допускается свобода в оперировании терминами, то требования упорядоченности и строгости употребления языка военной науки обязательны.

Военные тексты наполнены конкретной научной лексикой, предметно-логической терминологией. Преобладает именная лексика над глагольной, родительный падеж над

другими падежами, сложные, сложносокращенные слова и аббревиатуры над обычными простыми словами. Из синтаксических особенностей необходимо выделить активность простых распространенных предложений, предложений, осложненных оборотами и однородными членами. Построение предложений подчинено определенным правилам и законам языка военной науки и соответствует научным конструкциям. Изложение научной информации носит повествовательный линейный характер, определяется синтаксической компрессией и стандартизованностью.

Знания этих особенностей научного текста помогают преподавателю организовать текстовую деятельность на материале специальности. Приведем порядок и методику проведения пробного учебного занятия.

Речевая тема учебного занятия – текстовая деятельность: многоуровневый и многоаспектный анализ научного текста «Назначение и состав комплекса вооружения танка».

Языковая тема учебного занятия – лексико-грамматические формы предложно-падежной системы на материале специальности. Цель: повторение, закрепление и активизация лексико-грамматических форм предложно-падежной системы на материале специальности слушателей.

Цели учебного занятия: формирование речевой научно-профессиональной компетенции иностранных слушателей; развитие навыков восприятия, понимания и воспроизведения текста по специальности; развитие навыков всех видов речевой деятельности.

Мотивация изучения данной темы для иностранных военнослужащих заключается в том, что предлагаемая технология работы с научным текстом включает ИВС в речевую деятельность и помогает сформировать навыки познавательной текстовой деятельности в научно-профессиональной сфере коммуникации в рамках их специализации.

Рассмотрим порядок проведения занятия «Многоуровневый и многоаспектный анализ научного текста».

1-й учебный вопрос. Многоуровневый и многоаспектный анализ научного текста «Назначение и состав комплекса вооружения танка». Первый этап. Лексико-семантический анализ.

Цель – снятие языковых барьеров для дальнейшего усвоения текста; подготовка слушателя к восприятию научного текста; лексико-семантический анализ текста.

Для достижения этой цели слушатели выполняют подготовительные задания к тексту по специальности. Сначала ставится проблемный вопрос учебного занятия, на который слушатель отвечает в конце занятия: *Благодаря чему танковые подразделения успешно решают боевые задачи?*

Первая группа заданий представляет собой предтекстовые задания лексико-семантической и понятийно-смысловой направленности. Они подготавливают обучающихся к опознанию, узнаванию и восприятию научного текста. Иностранные военнослужащие знакомятся со словарным составом научного текста и лексическим значением каждого термина-понятия, начиная с определения понятия «танк», его боевых свойств, видов, предназначения и кончая комплексом вооружения танка, который включает оружие, боекомплект, систему автоматического заряжения, систему управления огнем (СУО) и комплекс управляемого ракетного вооружения.

Слушателям выдается раздаточный материал методической разработки научно-военного текста «Назначение и состав комплекса вооружения танка» (первый этап работы), который представляет собой предтекстовые задания лексико-семантической и понятийно-смысловой направленности.

Углубленная лексико-семантическая и лексико-грамматическая работа над каждым термином, термином-понятием, выделение понятийно-информационного ядра дефиниции и развертывания информации о дефиниции за счет конкретизации признаков термина является необходимой при анализе неадаптированного научно-профессионального текста и именно этим отличается от работы над учебно-профессиональным адаптированным текстом.

Для того чтобы понять логико-смысловую основу научного текста, его структуру, языковую и речевую организацию и коммуникативную направленность, нужно определить тот лексический минимум терминологической и частотной лексики, который необходим и достаточен для снятия языкового барьера при восприятии данного текста.

Дополняют эту группу заданий упражнения, которые имеют целью помочь определить: морфологические признаки слов (сущ., глагол и т. д.); их грамматические характеристики (род, число и т.д.); лексическую сочетаемость (как глагольную, так и отглагольную именную) и вариативность их грамматико-сочетательного управления [2; с. 175].

После выполнения подготовительных упражнений задаются следующие обобщающие вопросы:

1. Скажите, с какими терминами-понятиями вы познакомились?
2. Что вы узнали о танке, его свойствах, назначении его вооружения (пулемете, стрельбе, снарядах, противотанковых средствах)?
3. Что вы узнали нового о целях, которые поражает танк?
4. Что вы узнали о приборах танка (прицеливания и наблюдения)?

Преподаватель обращает внимание слушателей на то, что в подготовительных заданиях к тексту «Назначение и состав комплекса вооружения танка» информационное поле организуется вокруг термина-понятия «танк». И это не случайно, так как именно танк является главным объектом текста.

Таким образом, после выполнения предтекстовых заданий и снятия всех барьеров (языковых, речевых) слушатели подготовлены к пониманию текста, к его восприятию. Они готовы читать текст и работать над следующими учебными вопросами занятия.

2-й учебный вопрос. Многоуровневый и многоаспектный анализ научного текста «Назначение и состав комплекса вооружения танка».

I этап. Понятийно-смысловой анализ.

Цель – подготовка формирования научной профессиональной речи за счет гибкого чтения и понятийно-смыслового анализа текста. Это значит: понимание текста, его опознание, узнавание и в итоге восприятие текста «Назначение и состав комплекса вооружения танка».

На данном этапе работы иностранные военнослужащие выполняют вторую группу заданий на понимание научного текста. Вначале преподаватель останавливается на понятийно-смысловой и логико-структурной организации научного военного текста, обращает внимание слушателей на то, что научный текст характеризуется точностью, логичностью изложения и, как правило, имеет постоянную структуру, включающую: а) название/заголовок; б) введение; в) основную часть и г) заключение.

Между заголовком текста и предметом изложения есть непосредственная связь: заголовок формирует основную тему, которая раскрывается в тексте. В научном тексте заголовок должен быть адекватным содержанию, логически полноценным, то есть недвусмысленным/ недвузначным и непротиворечивым, по возможности кратким и информативным.

Введение подготавливает к восприятию основной части. Обычно во введении: а) называется проблема или круг проблем, которые будут рассмотрены в тексте; б) дается

общая оценка события, явлений, предмета исследования. Введение может состоять из одного или нескольких предложений или абзаца.

В основной части излагается информация по теме, названной в заголовке; рассматриваются проблемы, перечисленные во введении. Преподаватель акцентирует внимание на том, что именно абзац служит средством выделения отдельных мыслей, представляя собой структурно-смысловое и интонационное целое. В научной речи абзац часто строится по следующему логическому плану: от общего к частному, от утверждения к доказательству, от тезиса к аргументам, от причины к следствию.

При формулировке вопросов к тексту преподаватель учитывает особенности научно-военного текста. Например:

1. Прочитайте заголовок текста. Скажите, о чем будет говориться в тексте. Прочитайте текст про себя. Постарайтесь понять основное содержание текста.

2. Прочитайте текст по абзацам. Сначала про себя, потом вслух. Прочитайте первый абзац. Ответьте на вопросы: *Без чего невозможно успешное решение боевых задач? Или Когда (при каком условии) возможно успешное решение боевых задач?* Отвечая на вопрос, используйте следующие научные конструкции: *что невозможно без чего; когда (при каком условии) возможно что.*

Прочитайте второй абзац и ответьте на следующие вопросы: *Чем реализуется боевая мощь? Для чего предназначается комплекс вооружения танка?* При ответе используйте следующие научные конструкции: *что реализуется чем; что предназначается для чего.*

После выполнения слушателями всех заданий на понимание содержания научного текста преподаватель обращает их внимание на последнее задание: прочитать текст еще раз, обращая внимание на роль научных конструкций в структуре текста.

Таким образом, научные конструкции в структуре текста по специальности играют важную роль. Почти каждое предложение текста подчинено закономерности построения научной фразы. Знание научных конструкций и умение их использовать – это главное условие понимания, восприятия и подготовки построения военной научной мысли.

По мнению методистов, наиболее эффективным для запоминания текста является увеличение не числа повторных чтений, а числа повторений текста по памяти и выполнение упражнений, заданий, которые дают такую возможность и тем самым формируют навыки монологического высказывания.

3-й учебный вопрос. Многоуровневый и многоаспектный анализ научного текста «Назначение и состав комплекса вооружения танка». Третий этап. Логико-структурный анализ.

Цель учебного вопроса – составление монологического высказывания научно-профессионального текста на основе работы с частотными терминологическими словосочетаниями и синтаксическими конструкциями при логико-структурном анализе научного текста.

Слушатели выполняют задания третьей группы на воспроизведение текста:

1. Прочитайте предложения. Обратите внимание на роль в предложениях кратких и полных причастий: *предназначен – предназначенный*. Объясните разницу в их употреблении.

2. Замените придаточные предложения со словом *который* причастным оборотом.

3. Прочитайте текст по абзацам. Выделите главную информацию каждого абзаца. Запишите ее в форме номинативных предложений (назывного плана).

Выполнив третье задание, слушатели составляют план текста. Далее, пересказав текст по пунктам плана, отвечают на вопрос: *Какие основные элементы включает в себя комплекс вооружения современного танка?*

В конце занятия слушатели отвечают на вопрос, поставленный в начале занятия: *Благодаря чему танковые подразделения успешно решают боевые задачи?* Ответ: *Танковые подразделения успешно решают боевые задачи благодаря использованию огневой мощи комплекса вооружения танков.* Вопрос преподавателя: *Почему вы так думаете? Аргументируйте свой ответ.* Ответ: *Комплекс вооружения танков обладает высокой огневой мощью и предназначается для поражения различных целей в разнообразных условиях боевой обстановки.*

На этом отработка учебных вопросов завершается.

Далее преподаватель останавливается на значении заключения и его роли в научном тексте. Обычно в заключении: а) делаются выводы из изложенного материала; б) кратко и обобщенно повторяется содержание текста (делается резюме, подводятся итоги); в) говорится о конечном результате развития явления, процесса, предмета исследования; г) намечаются перспективы развития темы.

Необходимо отметить, что выводы, обобщения могут относиться не только к содержанию всего текста, но и к его отдельным смысловым частям (речь идет о так называемых частных выводах). Такое построение текста характеризуется достаточной смысловой завершенностью, самостоятельностью.

В заключение могут быть поставлены проблемы, которые нуждаются в дальнейшем изучении научного предмета.

Следующий этап учебного занятия – это заключительная часть. Преподаватель напоминает тему, цели учебного занятия и определяет степень их достижения. Затем объявляет оценку слушателям, задает домашнее задание и отвечает на вопросы обучающихся.

Таким образом, приведенный вариант технологии обучения иностранных военнослужащих дает возможность преподавателю включить обучающихся в речевую (текстовую) деятельность, помогает обеспечить их творческое участие в ней, сформировать навыки сознательной, целенаправленной, познавательной-содержательной текстовой деятельности в значимых научных сферах, средах и жанрах коммуникации.

Библиографический список

1. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / под ред. Н. А. Слюсаревой. М.: Наука, 1982. 192 с.
2. Биченок Л.П. Военно-гуманитарные тексты, их структурно-содержательные компоненты // Русистика на современном этапе: сб. научн. тр. М.: Изд-во МПГУ, 1999. С. 174–179.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 140 с.

References

1. Aspects of General and special linguistic theory of the text / ed. by N.A. Slusareva. M.: Nauka, 1982. 192 p.
2. Bychenok L.P. Military-humanitarian texts, their structural components // Russian Studies at the present stage: collection of sci. Tr. M.: Publishing house of Moscow state pedagogical University, 1999. P. 174–179.
3. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. M.: Nauka, 1981. 140 p.

УДК 600 (05)

Национальный фармацевтический университет

ст. преп. кафедры гуманитарных наук

Цыганенко В.В.

Украина, г. Харьков, тел. +380 93 973 2172

e-mail: arev_tsyganenko@mail.ru

National pharmaceutical University

senior lecturer of Department of Humanities Sciences

Tsyganenko V. V.

Ukraine, Kharkiv, +380 93 973 2172

e-mail: arev_tsyganenko@mail.ru

В.В. Цыганенко

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- НЕФИЛОЛОГОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОПТИМИЗАТОР ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается актуальная проблема методики преподавания русского языка как иностранного – координация самостоятельной работы иностранных студентов-фармацевтов. Предложена система управления чтением русскоязычной литературы по специальности с помощью учебно-методических материалов. Представлен вариант практического воплощения основных компонентов методической системы в учебном комплексе упражнений и заданий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучение чтению, письменная речь, реферирование, комплекс упражнений и заданий, компоненты методической системы.

V.V. Tsyganenko

INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS- PHARMACISTS OF PHARMACEUTICAL HIGHER LEARNING AS OPTIMIZER OF PROCESS OF EDUCATING

The article considers the control of foreign students-pharmacists independent work as one of the teaching methods topical questions during teaching Russian language as a foreign one. The control system and teaching-methodical materials for special literature reading in Russian are proposed. The variation for practical realization of main methodical system components in exercises complex and tasks is represented.

Key words: independent work, teaching to read, written speech, abstracting, complex of exercises and tasks, components of the methodical system.

В соответствии с требованиями кредитно-модульной системы, в Украине при обучении русскому языку иностранных студентов по специальности «Фармация» заметно повысилась роль самостоятельной работы (СР) как средства обеспечения профессиональной компетенции, предполагающего создание познавательной заинтересованности, а в последующем – подготовленной *самостоятельности* обучаемых на различных этапах преподавания в нефилологическом вузе. В связи с тем, что при обучении русскому языку как иностранному в вузах снижено количество часов аудиторных занятий, примерно треть от этого учебного времени должна отводиться на СР. Практикуемые в вузах формы СР в основном предлагают закрепление и повторение изученного материала с последующим применением его на практике, однако в процессе такой деятельности не происходит накопления опыта творческого использования полученных знаний. В данной статье СР предложено рассматривать как вид учебно-познавательной

деятельности, стимулирующей самообразование в профессиональном самосовершенствовании на всех этапах учебного процесса с целью его оптимизации.

Обращение к теме внедрения СР в практику преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного методически актуально в современных условиях оказания образовательных услуг на мировом рынке и является предметом рассмотрения ряда авторов. СР понимается как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [1; с. 268]. По определению И.А.Зимней, СР – это *деятельность*, выполнение которой организуется «самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов» и осуществляется им в наиболее удобное, рациональное время, контролируется «им самим в процессе и по результату», осуществляется на основе «опосредованного системного гибкого управления со стороны преподавателя» [6; с. 113]. В основе самостоятельной *деятельности* при изучении РКИ находится сознательный выбор рациональных способов творческого освоения иноязычной информации, решение поставленных учебных задач, приобретение профессиональных иноязычных навыков и умений [4; с. 16]. СР как вид учебной *деятельности* включает следующие компоненты: постановку осознанной цели и выяснение содержания работы; выбор эффективных способов и методов ее выполнения; самоконтроль выполнения работы и выявление необходимости корректирования хода и способов ее выполнения [7; с. 28]. С позиции деятельностного подхода одним из важных компонентов СР является *мотивация* как важнейший фактор успешности/неуспешности обучения. Большой психологический словарь дает следующее определение: «мотивация – это побуждения, вызывающие активность личности и определяющие ее направление» [5, с. 215]. Мотивируя студентов, важно обратить их внимание на то, что их задачей является правильное, полное овладение языком специальности, что поможет им в профессионально-научной деятельности.

Целью статьи является рассмотрение стратегии управления СР при чтении специальных медико-фармацевтических текстов, в связи с чем ставятся задачи:

- определение роли, цели и содержания СР в учебном процессе;
- разработка методического аппарата при обучении чтению медико-фармацевтических текстов;
- выявление содержательного наполнения управляемой СР.

Поскольку основной задачей обучения языку иностранных студентов 1 курса является обеспечение условий овладения предметами естественнонаучного профиля, вся управляемая СР по овладению чтением в учебно-профессиональной сфере направлена на развитие навыков и умений, общих для всех видов чтения. Коммуникативные задачи обучения чтению реализуются с использованием текстов по химии, биологии и физиологии человека. Предтекстовые задания развивают навыки, умения и когнитивные операции на материале предложений, микротекстов, близких по содержанию основному тексту. Важное внимание при этом уделяется лексике и терминологии изучаемой темы, а также коммуникативной сочетаемости. Наиболее сложные задания сопровождаются ключами, что является основой самопроверки. Притекстовые задания ориентируют студентов на определенный вид чтения – изучающее или ознакомительное, в связи с чем предлагается соответствующая система контролирующих заданий. Послетекстовые задания направлены на смысловую обработку информации и проверку понимания прочитанного.

На старших курсах в процессе подготовки иностранных студентов к будущей профессиональной деятельности в аптеке или на фармпредприятии наиболее важной задачей в приобретении нужного уровня компетенции о лекарственных средствах ново-

го поколения остается стратегия ознакомительно-просмотрового и реферативного чтения уже не только учебных, но и неадаптированных научных и научно-популярных текстов в периодических печатных изданиях. В заданиях для индивидуальной работы студентами самостоятельно дома выполняется предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа с предложенными минимально адаптированными и неадаптированными первоисточниками. Нарращивая профессионально-ориентированную компетенцию работы с научным текстом, студенты сначала учатся выделять тема-рематические связи, различать тему (Т), находить и формулировать коммуникативную задачу (КЗ) и ее компоненты – микротемы (МТ). На следующем этапе работы обучаемые составляют структурные схемы прочитанных текстов, отражают в их составе данную (Д) и новую (Н) информацию, оформляют тезисное выражение прочитанного. На старших курсах особое внимание студентов направлено на глубину понимания, детализацию по необходимости, а не только на основное содержание текста. Так, например, при составлении письменного реферата-конспекта как наиболее полного варианта изложения во время чтения первоисточника от студентов требуется выделение темы (Т) – препарата; проблемы – заболевания; общая характеристика препарата – выделение в статье компонентов действующих веществ лекарственного препарата, описание их фармацевтического действия, доз и курсов лечения в зависимости от болезни, возраста пациентов и др. Проверяется логичная подача основной информации по плану реферата, данная с помощью соответствующих клише, связанная с фармацевтическим интересом автора реферата. Времени, выделенного на этот вид работы в учебной программе, явно недостаточно, поэтому закрепление полученных в аудитории умений и навыков, как и стимуляция к работе с интересующими материалами для написания реферативных, курсовых работ, происходит во время СР с первоисточниками.

К сопровождающим СР средствам управления следует отнести: комментарии, пояснения, алгоритмы, образцы, тесты, языковые клише, ключи, таблицы, схемы, приложения. Они представляют собой продуманную систему, позволяющую восполнить отсутствие преподавателя и обеспечить необходимый самоконтроль студентов. Так, например, тема «Аннотирование научного текста. Структура и схема аннотации» закрепляется в СР на примере статьи из журнала «Фармацевтический вестник», которая называется «Терапия острых кишечных инфекций». По названию, авторским и выходным данным в конце текста необходимо оформить справочную часть аннотации в соответствии со структурной схемой, данной в приложении пособия [9, с. 409-411]. В качестве следующего задания для СР проводится дозированное поабзацное чтение. Сначала после чтения 1-3 абзацев определяются Т и проблема первоисточника, после чего предложено их записать с использованием данных вариантов клише: *статья посвящена проблеме лечения ... (какого заболевания?) с помощью... (чего? какого препарата? какой производной?)*. Во втором задании следует после чтения 4-9 абзацев текста разобраться в содержании и составить номинативный план прочитанного, а затем – в третьем задании – составить текст аннотации по схеме с использованием полученных ранее номинаций. Все перечисленные задания снабжены ключами для самопроверки.

Одним из быстрых вариантов самопроверки прочитанного во время СР являются тесты. На нашей кафедре разработана система тестовых заданий для контроля прочитанных текстов на 1 и 3 курсах. Остановимся на последней [8; с. с. 3-5]. В состав сборника вошли 26 профессионально-ориентированных тестов, к каждому из которых предложена единообразная система тестовых заданий, целью которой является использование различных стратегий и тактик чтения в процессе получения научной информации из текста объемом 800-670 слов. Каждый из текстов снабжен 13 типовыми заданиями и инструкцией к выполнению тестов. Время чтения и выполнения тестовых заданий заранее фиксировано с целью обеспечения нужной скорости чтения 200-220 слов в мину-

ту. В заданиях №№1-9 (Сделайте правильный выбор) проверяется способность учащихся извлекать фактическую информацию из содержания текста. Задание №10 (*Есть ли в тексте ответ на вопрос: «...?»*) ориентировано на достижение высокой степени точности понимания основного содержания текста, направлено на констатацию полного или частичного наличия либо абсолютного отсутствия указанной информации в тексте. Задание №11 (*Отберите то утверждение, которое дополняет текст*) проверяет способность обучаемых представлять логическую схему развертывания основной концепции текста, умение выделить новое на фоне данного по теме. Задание №12 (*Выберите правильный вариант при формулировке умозаключения*) проверяет умение анализировать имеющуюся информацию, продуцировать некоторые выводы, которые впоследствии будут полезны при составлении резюме. Задание №13 (*Выберите тот вариант резюме, который в большей степени соответствует основному содержанию текста*) направлено на проверку способности воспринимать основную информацию на уровне общего и детального понимания, студенты должны определить такой вариант ответа, который максимально соответствует представленной в тексте информации в ее полном объеме, формирует умение дифференцировать основную и второстепенную информацию, а также осуществляет тренировку способности к дифференцированному обобщению. Предлагаемые тестовые задания могут использоваться для СР студентов в процессе восприятия научно-профессиональных текстов комбинированного типа с последующим выходом в репродукцию, а также могут использоваться в качестве дополнительного материала при обучении и корректировке языковой компетенции студентов медико-фармацевтического профиля в чтении.

После седьмого модуля на 4 курсе иностранные студенты сдают Государственный экзамен по русскому языку, во время которого в фиксированное время демонстрируется достаточный уровень подготовки при составлении реферата-резюме по предложенному профессионально-ориентированному оригинальному тексту в письменной речи и контролируется подготовленное монологическое высказывание с опорой на составленный тезисный план по темам, связанным со специальностью. Этот этап подготовки иностранных студентов на кафедре также обеспечен пособием для СР.

Таким образом, в ходе СР под контролем преподавателя и вне аудитории иностранными студентами при чтении специальных медико-фармацевтических текстов основное внимание уделяется следующим типам упражнений и задач:

репродуктивные (тренировочные) задания, предназначенные для наблюдения за правильной стратегией при выделении профессионально значимой искомой информации;

реконструктивные, в ходе которых осуществляются необходимые перестановки и трансформации после предварительных компрессивных действий; составление различных типов плана, тезисов, аннотирование, реферирование;

творческие, в результате которых на основе полученной ранее профессионально значимой информации становится возможным не только письменное воспроизведение в виде реферативной деятельности, но и обеспечение самостоятельного освещения результатов, оформляются в лабораторных журналах проведенные наблюдения и эксперименты; осуществляется написание курсовых и дипломных работ, проведение презентаций, а также адекватное продуцирование тем, связанных со специальностью, в устной монологической речи. Так развивается творческое мышление, приобретаются навыки работы с научной литературой и навыки самостоятельного поиска знаний, что позволяет оптимизировать процесс обучения иностранных студентов-нефилологов по специализации «Фармация». Разработанная и внедренная в учебный процесс в соответствии с этапами обучения и стадиями формирования навыков и умений типология уп-

ражнений является важным звеном методической системы обучения профессиональной речи, имеет свое практическое воплощение в специальных учебных пособиях, формирующих соответствующий уровень профессиональной компетенции на 1-4 курсах.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство «ИКАР», 2009. 448 с.
2. Архипов В.И. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе усвоения учебных грамматических понятий: автореферат дис. канд. пед.наук. Казань, 2007.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
5. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. К.: Вища школа, 1990. 256 с.
6. Пособие по научному стилю речи для иностранных студентов 3–4 курсов медико-фармацевтического профиля / Н.Н. Филянина, В.В. Цыганенко, Т.В. Крысенко и др. Х.: НФаУ, 2011. 424 с.
7. Сборник текстов и тестовых заданий по русскому языку. Чтение. Профессиональный модуль. Учеб. пособ.для студ.-иностран. 3 курса / В.В.Цыганенко, Е.С.Гришина, Л.А. Субота и др. Х.: Изд-во НФаУ, 2004. 204 с.
8. Тестовый контроль по русскому языку. Часть 1 / Учебное пособие для иностранных студентов 1 курса / Аргунова Г.В., Цыганенко В.В. Х: НФаУ, 2001. 67 с.
9. Тестовый контроль по русскому языку. Часть 2 / Метод. рекомендации для преподавателей / Аргунова Г.В., Цыганенко В.В. Х. НФаУ, 2001. 36 с.

References

1. Azimov E.G. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language training). M.: "IKAR", 2009. 448 p.
2. Arkhipov V.I. Development of cognitive independence of students in the process of learning grammatical concepts: abstract dis. candidate. PED.Sciences. Kazan, 2007. 206 p.
3. Great psychological dictionary / ed. by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. M.: Praim-Evroznak, 2003. 672 p.
4. Zimnyaja I.A. Psychology of teaching foreign languages in the secondary school. M.: Prosveshchenije, 1991. 222 p.
5. Kazakov V.A. Independent work of students and its information and methodological support. K.: Vishcha shkola, 1990. 256 p.
6. Textbook on scientific style of speech for foreign students of 3-4 courses of medical and pharmaceutical profile / N.N. Filyanina, V.V. Tsyganenko, T.V. Krysenko etc. Kh.: NUPh, 2011. 424 p.
7. Texts and test tasks on Russian language. Reading. Professional module. Pr. c. for stud.-foreign. of 3-th course / V.V. Tsyganenko, E.S. Grishina, L.A. Subota, etc. Kh.: NUPh, 2004. 204 p.
8. Test control on the Russian language. Part 1 / Textbook for foreign students of 1st course / Argunova G.V., Tsyganenko V.V. Kh.: Nauka, 2001. 67 p.
9. Test control on the Russian language. Part 2 / Method. recommendations for teachers / Argunova, V.G., Tsyganenko V.V. Kh.: Nauka, 2001. 36 p.

УДК 61+37.013.79

*Государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко
ст. преп. кафедры русского языка*

*Шерстникова С.В.
Россия, г. Воронеж, тел. +7(920)4291216
e-mail: sherstnikova@vsmaburdenko.ru*

State Medical University named after N.N. Burdenko

*The department of russian language
senior lecturer*

*Sherstnikova S.V.
Russia, Voronezh, +7(920)4291216
e-mail: sherstnikova@vsmaburdenko.ru*

С.В. Шерстникова

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО АНАТОМИИ

Статья посвящена обучению студентов-нефилологов русскому языку как иностранному. Представлено разработанное авторами учебное пособие для студентов медицинских вузов. Описаны цель, задачи, структура данного пособия. Апробация пособия успешно прошла в Воронежском государственном медицинском университете имени Н.Н. Бурденко.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, язык специальности, научный текст, функционально-семантический принцип, синтаксическая модель, работа с текстом, монологическая речь.

S.V. Sherstnikova

TEACHING FOREIGNS THE SPECIALTY LANGUAGE ON A MATERIAL OF TEXTS ON ANATOMY

The article envisages issues of Russian as a foreign language teaching of students-non-philologists. The authors manual for students of medical institutes are presented. Aim, tasks, structure and content of this manual, likewise peculiarities are described. Approbation of this handbook was successfully held at the Voronezh state medical university named after N.N. Burdenko.

Key words: foreign students, language of speciality, scientific text, functional-semantic principle, syntactic model, work with text, monological speech.

Уже на начальном этапе обучения в медицинском вузе одной из важнейших сфер общения, наряду с социально-бытовой и социально-культурной, является учебно-профессиональная сфера. На первый план выступает задача овладения языком специальности – подготовка к участию в практических занятиях и коллоквиумах, слушанию и записи лекций, чтению учебной литературы, а также к общению учащихся с преподавателями и друг с другом на учебно-профессиональные темы.

Преподавателями кафедры русского языка ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Е.А. Борисовой и С.В. Шерстниковой разработано учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов 1, 2 курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». Цель данного пособия – обучение языковым и речевым навыкам и умениям в учебно-профессиональной сфере. Основными задачами являются ввод и активизация лексики и синтаксических моделей по дисциплине «Анатомия», развитие навыков ознакомительного и изучающего чтения на материале текстов по вышеуказанной дисциплине, развитие навыков монологической речи на базе научного стиля, развитие дополнительных навыков работы с научным текстом (составление простого и сложного номинативного плана текста).

Своеобразие пособия состоит в том, что оно адресовано иностранным студентам, обучающимся на курсе с элементами английского языка. Для реализации принципа

доступности и посильности используются простые лексико-грамматические конструкции и небольшие по объему тексты. Тексты подобраны и расположены по принципу нарастающей сложности.

Учебно-методическое пособие состоит из четырех разделов, включающих в себя уроки, и приложений.

Раздел 1. Строение предмета. Урок 1. Внешнее строение человека. Урок 2. Системы и аппараты органов. Урок 3. Строение скелета человека.

Раздел 2. Функции предмета. Урок 1. Способы описания функций предмета. Урок 2. Функции систем органов. Урок 3. Функции опорно-двигательного аппарата.

Раздел 3. Процесс. Урок 1. Способы описания процесса. Урок 2. Процесс пищеварения.

Раздел 4. Местонахождение предмета. Урок 1. Способы выражения местонахождения предмета. Урок 2. Сердце.

Лексико-грамматический материал разделов организован по функционально-семантическому принципу, расположен в соответствии с принципом последовательности и повторяемости материала. В начале каждого раздела предъявляется тематический, лексический, грамматический материал, а также основные синтаксические модели, связанные с определенным разделом анатомии.

Раздел 1. Строение предмета.

Тематический материал раздела: внешнее строение тела человека, системы и аппараты органов, строение скелета человека.

Грамматический материал раздела: род имен существительных и прилагательных, винительный, родительный падежи существительных и прилагательных, количественные числительные, образование прилагательных с помощью суффиксов –н-, -ов/-ев-, сложное предложение с союзным словом «который».

Модели: что состоит из чего, что делится на что, что включает что, что образует что, где имеется что.

Лексико-грамматический материал урока представлен во всех видах речевой деятельности – чтении, говорении, письме и аудировании.

На этапе работы с лексическим материалом вводятся информативно важные лексические единицы текста. В первом задании каждого урока предлагается: прослушать, повторить, прочитать, записать названия частей тела человека: *внешний вид, внешняя оболочка, внешнее строение, внешние органы; тело, тело человека, часть тела, части тела, часть тела человека, части тела человека; голова, шея, туловище, конечность, конечности*. В число последующих заданий включено следующее: 1) прочитать слова и словосочетания, уточнить значение незнакомых слов по словарю или с помощью рисунков; 2) закончить предложения, используя новые слова; 3) среди данных слов найти антонимы: *увеличение, секретировать, повышаться, сократить, уменьшаться, сгибание, сокращение, выделение, увеличиваться, понижение, расслабление, разгибать, уменьшение, расслабить, повышение, сгибать, всасывание, понижаться, экскретировать*; 3) распределить существительные по родам, заполнив таблицу:

Он (м. р.)	Она (ж. р.)	Оно (ср. р.)
<i>орган</i>	<i>система</i>	<i>ухо</i>
...

Имеются задания, определяющие словообразовательные связи, морфологические свойства и синтаксическую сочетаемость частей речи: сформировать группу однокоренных слов из предложенных существительных, прилагательных и глаголов.

На этапе формирования грамматических навыков учащимся предлагается блок заданий: 1) назвать глаголы, от которых образованы следующие существительные: *дыхание, сокращение, выделение, давление, выделение*; от данных глаголов образовать существительные: а) при помощи суффикса –ани(-яни): *питать(ся), отвердевать, всасы-*

вать, дышать; б) при помощи суффикса *-ени-*: *делить, выделить, расщепить, сократить, расслабить*; 2) прочитать слова, обозначающие процесс, и определить, к какой части речи они относятся: *превращаться, ассимиляция, регуляция, сокращение, превращение, выделять, давить, сокращаться, давление, регулировать, выделение, диссимилиация*. Заполнить таблицу:

Глагол (что делать?/ что сделать?)	Существительное (что?)
<i>нагревать</i>	<i>нагревание</i>
...	...

2) раскрыть скобки, употребив существительные в нужном падеже; 3) заменить причастные обороты словосочетанием со словом «который + глагол». В заданиях представлены следующие грамматические темы: род, число, падеж имен существительных и прилагательных и числительных; согласованные и несогласованные определения; отглагольные существительные; предлоги с пространственным значением; наречия со значением места; способы образования прилагательных и существительных от существительных с предлогами, сложное предложение с союзным словом «который».

Особое внимание в пособии уделяется синтаксическим конструкциям, характерным для научного стиля речи. Арсенал заданий, выполняемых на данном этапе обучения, разнообразен: 1) прочитать текст, заменить в тексте выделенные конструкции синонимичными; 2) ответить на вопросы, используя синонимичные конструкции, полученные ответы записать в тетрадь. Образец: *Какую функцию выполняет череп? – Скелет обеспечивает защиту головного мозга*; 3) трансформировать предложения по образцу. Образец: *В пищеварительном канале происходит расщепление сложных веществ. – В пищеварительном канале сложные вещества расщепляются*; 4) на основе информации предложений сделать выводы о функциях, которые выполняет тот или иной орган, используя глаголы *выполнять, осуществлять, обеспечивать, участвовать* или словосочетание *принимать участие*. Образец: *Грудная клетка защищает внутренние органы и участвует в дыхании. То есть грудная клетка осуществляет защитную и дыхательную функции*.

Лексико-грамматические задания ориентированы на подготовку учащихся к работе с текстом. Учебно-научный и научный текст – это «не только источник знаний студентов об окружающей действительности, но и средство освоения НСР – языка специальности – как одной из функциональных разновидностей языка. Научный текст на занятиях по русскому языку – это своеобразный источник разноплановой информации о языке специальности. Научить извлекать и препарировать эту информацию, осознавать ее смысловое наполнение и необходимость свободного владения ею – необходимый аспект обучения каждого студента» [2; с. 179]. Тематика текстов соответствует избранной специальности. В качестве исходных взяты аутентичные тексты и микротексты с элементами описания и повествования: описания внешнего строения и скелета человека, тексты о функционировании систем и аппаратов органов, строении и расположении внутренних органов. Выбор текстов обусловлен функционально-семантическим принципом подачи материала, в качестве источников были взяты учебники общетеоретических дисциплин, используемые на этапе довузовской подготовки, а также на первом и втором курсах обучения в медицинском вузе. Тексты адаптированы и содержат грамматические конструкции, изучаемые в соответствующем разделе пособия.

Работа с текстом направлена на формирование умения извлекать информацию, выделять основное, производить трансформации.

Контроль понимания содержания текста осуществляется с помощью вопросов, а также заданий в тестовой форме. Учащимся предлагается закончить предложения, выбрать правильный вариант; определить, какая информация отсутствует в тексте, на какой вопрос в тексте нет ответа. Примеры заданий, выполняемых студентами на данном

этапе работы с текстом: 1) прочитать текст и озаглавить его; 2) выписать из текста информацию о функциях мышц; 3) выписать из текста определения клетки, ткани, органа, системы органов; 4) прочитать текст «Протеины», рассказать о функциях белков по таблице; 5) прочитать текст «Состав и функции крови», заполнить таблицу о форменных элементах крови.

Характеристика	Форменные	элементы	крови	Плазма
	эритроциты	лейкоциты	тромбоциты	
<i>количество (в 1 мм)</i>				
<i>форма</i>				
<i>цвет</i>				
<i>состав</i>				
<i>функции</i>				

6) прочитать текст «Процесс пищеварения», составить схему процесса пищеварения; 7) прочитать текст «Мышечная система», составить схему классификации мышц.

Важным видом работы над текстом является составление плана. Это средство усвоения и понимания прочитанного, а также первый шаг к изучению композиции произведения, один из приемов развития устной и письменной речи. Кроме того план текста способствует восстановлению в памяти содержания прочитанного. Примеры заданий: 1) прочитать текст «Внешнее строение тела человека», составить и записать простой номинативный план текста; 2) перегруппировать предложенные пункты плана в последовательности, соответствующей содержанию прочитанного материала (проставить указанные номера в соответствующем порядке).

В качестве основной формы контроля выступает монологическое высказывание по тематике урока с опорой на лексико-грамматический материал, актуализованный в процессе работы над текстами.

В период обучения в вузе владение языком специальности в форме монологического высказывания необходимо студентам для выступлений на семинарских занятиях, при сдаче зачетов и экзаменов. «Формирование умений говорения на материале языка специальности является сложной задачей, поскольку трудность для иностранных учащихся представляет как содержание высказывания, так и оформление высказывания». [1, с. 191].

При обучении иностранных учащихся научному монологическому высказыванию на начальном этапе целесообразно основываться «на минимальных составляющих – словах и конструкциях научного стиля речи. При этом ставится задача выработки речевых навыков активного использования данного материала, то есть заучивание этого минимального набора и доведение употребления до определенного автоматизма, что выводит учащихся на уровень построения микромонолога». [1, с. 196]. Перед учащимися стоит задача овладеть умениями понимать содержание отдельных предложений при чтении текста, содержание связного текста после первого прочтения, быстро ориентироваться в содержании текста, осуществлять поиск информации по заданной теме, составлять планы различных видов, организовывать и располагать отобранный материал в соответствии с планом; сокращать и расширять отдельные части текста, дополнять и объединяя материал данной части материалом, содержащим сведения по той же теме; запоминать и передавать содержание вновь созданного текста с опорой на план.

Рекомендуются следующие типы заданий на развитие речевой деятельности при восприятии информации учебно-научного текста с последующим построением монологического высказывания: 1) выписать ответ на вопрос о главной информации текста; 2) разделить текст на информативные части; 3) сформулировать вопрос и название к каждой части, записать в виде тезисов; 4) кратко изложить информацию текста по плану; 5) подробно изложить информацию текста, опираясь на тезисы; 6) рассказать информа-

цию текста, используя сведения из текста и таблицы (иллюстраций, схем). Примеры заданий: 1) рассказать о составе и функциях крови по плану; 2) прочитать текст «Протеины», рассказать о функциях белков по таблице; 3) рассказать о строении головы, используя рисунок; 4) используя материал урока и иллюстрации, подготовить описание скелета человека; 5) описать внешнее строение тела человека, используя записи в тетради и рисунки.

Особую группу представляют задания, обучающие способам соединения отдельных высказываний в связный текст. Студентам предлагается объединить информацию нескольких связанных по смыслу микротекстов в один текст; составить текст на основе сложного номинативного плана и нескольких имеющихся микротекстов; включить в текст дополнительную информацию; восстановить текст, используя данную информацию; определить и исправить нарушение связности в тексте.

Помимо основной части пособие включает четыре приложения. В представленных таблицах отобран, проанализирован и систематизирован лексико-грамматический материал, обслуживающий научный стиль речи. Приложение 1 – грамматические таблицы склонения существительных, прилагательных, числительных. Приложение 2 – перечень синтаксических моделей с примерами. Приложение 3 – списки глаголов с управлением и примерами. В таблицах используются обозначения как на русском, так и на английском языках. В приложении 4 даются лексико-грамматические тестовые задания к каждому разделу. Имеются эталоны ответов, облегчающие учащимся процесс самоконтроля.

Пособие содержит иллюстративный материал, способствующий усвоению учебного материала: рисунки с изображением внешнего строения тела, строения черепа, скелета человека.

Представленный в учебно-методическом пособии лексико-грамматический материал, тексты с развернутой системой заданий позволяют иностранным студентам, изучающим научный стиль современного русского языка, поэтапно овладеть языковыми и речевыми умениями и навыками в учебно-профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н.А.Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
2. Дедова О.М., Разуваева Л.В., Шерстникова С.В. Лексико-грамматические аспекты изучения научного стиля речи // Наука сегодня: теория, практика, инновации: коллективная монография: в 9 т. Том 7. Ростов-на-Дону: Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2015. С. 178–214 (Глава 5).

References

1. Basics of scientific writing: Textbook for non-philological students of higher education / N.A. Bure, M.V. Bistryh, S.A. Vishnjakova and etc.; ed. By V.V. Himik, L.B. Volkova. SPb Faculty of Philology SPbGU. M., 2003. 272 p.
2. Dedova O.M., Razuvaeva L.V., Sherstnikova S.V. Lexical and grammatical aspects study of the scientific style of speech // Science today: Theory, Practice, Innovations: collective monograph: In 9 vol. Vol. 7. Rostov-on-Don, 2015. P. 178–214 (Chapter 5).

УДК 378:376.68:81 373.7

Национальный фармацевтический университет в г. Харькове

*ст. преп. кафедры гуманитарных наук
Остапенко С.П.*

*Украина, г. Харьков, тел. +380999770957
e-mail: sergeyost@email.ua*

Национальный фармацевтический университет в г. Харькове

канд. филол. наук, доцент кафедры гуманитарных наук

Долгая Е.А.

*Украина, г. Харьков, тел. +380669709433
e-mail: dolgaya_e@mail.ua*

*Kharkiv National University of Pharmacy in
Kharkiv*

*Department of the Humanities, senior lecturer
Ostapenko S.P.*

*Ukraine, Kharkov, +380999770957
e-mail: sergeyost@email.ua*

*Kharkiv National University of Pharmacy in
Kharkiv*

*Department of the Humanities,
PhD, assistant professor*

Dolgaya Ye.A.

*Ukraine, Kharkov, +380669709433
e-mail: dolgaya_e@mail.ua*

С.П. Остапенко, Е.А. Долгая

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье представлены основные теоретические положения, необходимые для изучения иностранными студентами-филологами фразеологизмов русского языка. Авторы отмечают, что овладение фразеологией является важным аспектом изучения русского языка как иностранного. В статье делается вывод, что работа по изучению фразеологизмов является эффективной, поскольку она углубляет знания иностранных студентов-филологов, обогащает их речь, знакомит с культурой носителей изучаемого языка.

Ключевые слова: теоретические положения, фразеологический материал, фразеология, фразеологизмы, носители изучаемого языка.

S.P. Ostapenko, Ye.A. Dolgaya

LEARNING THE PHRASEOLOGIZMS AS A NECESSARY ELEMENT FOR RUSSIAN LANGUAGE TEACHING OF FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

In article presented the essential theory that is needful for learning phraseologisms of Russian language by foreign students-philologists. Authors noted that the acquirement of phraseology is an important aspect in learning Russian language as a foreign. In article stated that phraseology research is effective because it deepens knowledge of students-philologists, enriches their speech and acquaints with learned language speaker's culture.

Key words: theory, phraseological matter, phraseology, learned language speaker.

Обучение фразеологии – один из самых интересных, но и достаточно сложных аспектов в обучении русскому языку иностранных студентов филологических специальностей. Цель данной статьи – проанализировать основные теоретические положения, необходимые для изучения фразеологического материала русского языка ино-

странными студентами-филологами.

Прежде всего, иностранные студенты-филологи должны знать, что фразеология является своеобразной языковой универсалией: там, где существует язык как коммуникативное средство, использующееся в человеческом коллективе, его функционирование не может не привести к появлению в нем устойчивых словесных конструкций (безразлично какими путями это осуществляется – имманентным развитием, посредством заимствований или через калькирование).

Различие фразеологической системы двух или более языков можно установить лишь при их сопоставительном изучении. Это различие тем глубже, чем отдаленнее генетическая связь сопоставляемых языков. И наоборот, чем ближе сопоставляемые языки, тем больше сходства обнаружат они в области фразеологии. Можно с уверенностью сказать, что фразеологические системы даже самых близкородственных языков полностью не совпадают.

Иностранные студенты-филологи должны понимать, что фразеологизация как лингвистическое явление универсальна, так как фразеологизмы свойственны всем языкам. Тем не менее, в каждом языке она имеет свои особые формы выражения. Объясняется это тем, что фразеологизмы, будучи отдельно оформленными языковыми явлениями по сравнению с единицами низших уровней – фонемой, морфемой, словом – обладают более сложной лексико-грамматической и особенно смысловой структурой, в образовании которой в гораздо большей степени участвуют экстралингвистические факторы. Эти факторы играют существенную роль в формировании и развитии фразеологических единств, обуславливают их национальный характер. «Все это дает возможность считать, что фразеологизм – языковой феномен, в котором особенно ярко отражено национальное своеобразие языка» [2; с. 34], которое «присуще не только отдельно взятому феномену, но и фразеологической системе языка в целом» [1; с. 49].

Далее иностранные студенты должны усвоить, что фразеологические единства – это такие лингвистические единицы, которые имеют вполне определенный, только для них характерный набор дифференциальных признаков:

1) они не создаются в процессе общения, а извлекаются из памяти целиком;

2) для них характерно аналогичное отдельным словам постоянство в составе, структуре и семантике.

Каждый фразеологизм в период своего становления представляет собой метафору, сравнение или часть пословицы, крылатого выражения и фонетическим, лексическим составом компонентов, синтаксической моделью их сочетаемости соответствует нормам языка своего времени.

Трудно найти области языкознания, где «было бы высказано столько разноречивых суждений по самым разным теоретическим вопросам, сколько их встречается во фразеологии» [3; с. 5]. Вопросами фразеологии занимались многие известные ученые, но наибольшее признание получила концепция Н.М. Шанского.

Среди фразеологических оборотов современного русского языка выделяются четыре различные группы:

1) исконно русские фразеологические обороты;

2) заимствованные фразеологические обороты;

3) фразеологические кальки;

4) фразеологические полукальки.

Необходимо акцентировать внимание иностранных учащихся на том, что основную массу фразеологических оборотов, употребляющихся в настоящее время, составляют исконно русские устойчивые словосочетания: *бояться как огня, в чем мать родила, водой не разольешь, в один голос, ищи ветра в поле* и др. Заимствованные фразеологические обороты, кальки и полукальки – значительно меньшая часть русской фразеологической системы. Многие из них пришли из латинского, английского и, особенно французского языков: *à vol d'oiseau* (с птичьего полета); *le jeu n'en vaut pas la chandelle* (игра не стоит свеч); *tuer le temps* (убить время); *à la belle étoile* (под открытым небом); *avalier la pilule* (проглотить пилюлю); *brouiller les cartes* (смешивать карты) и др. Некоторые фразеологические обороты употребляются как на языке оригинала, так и на русском языке. Например, *c'est la vie* (такова жизнь) и др.

Преподаватель должен донести до сведения иностранной аудитории, что, будучи первоначально своеобразными словосочетаниями, из-за длительного употребления в постоянном лексическом окружении метафоры, сравнения, крылатые выражения фразеологизируются, приобретая постоянную предметную соотнесенность в содержании, теряя первоначальную образность. Слова, входящие в оборот, теряют свое первичное содержание и семантическую связь с соответствующими словами свободного употребления. В результате все выражение приобретает устойчивость в составе компонентов и обобщенный смысл, фразеологическую семантику, которая во многом отличается от семантики слова.

Слово может выступать в роли самостоятельного предложения и, в отличие от фразеологизма, менее зависимо от контекста. Фразеологизм же вне контекста не существует, так как основная функция фразеологизмов – оценивать факты, явления, содержащиеся в контексте. Экстралингвистические факторы играют ведущую роль в образовании смысловой структуры фразеологизмов. Поэтому есть основание «считать фразеологию отраслью языкознания, в которой особенно ярко отражено национальное своеобразие языка» [3; с. 34].

Важно подчеркнуть, что национальный характер русской фразеологии прежде всего подтверждается преобладанием в ней исконно русского элемента. Это результат того, что ее пополнение и обогащение на протяжении всей истории происходило преимущественно за счет собственных ресурсов. Большинство русских фразеологизмов возникло на национальной основе и явилось плодом многовековой культурной деятельности русского народа. Подобное своеобразие присуще не только отдельно взятому фразеологизму, но и фразеологической системе языка в целом [4]. Кроме исконно русских фразеологизмов, фразеологический фонд русского языка содержит также определенное количество устойчивых сочетаний, заимствованных из других языков, но их удельный вес сравнительно невелик.

Следует отметить, что фразеологические заимствования – это результат взаимовлияния и взаимообогащения различных языков. Они являются важным, хотя и не основным, источником пополнения фразеологического запаса русского языка. Многие заимствованные русские фразеологизмы интернациональны. Они встречаются в большинстве европейских языков и ведут свое происхождение от одного источника, не всегда известного.

Однако не все интернациональные фразеологические единства относятся к заимствованиям. Среди них встречаются и такие, которые возникли из общего источника, но без заимствования одним языком из другого. В подобных параллельных фразеоло-

гизмах, очевидно, образовавшихся независимо друг от друга, но в аналогичных социально-исторических условиях, отобразилось сходство мыслей и понятий у разных народов.

Важно знать, что основным способом заимствования в сфере фразеологии является калькирование, то есть буквальный, пословный перевод иноязычного оборота, что приводит к образованию фразеологических калек. По словам Шарля Балли, идиоматические выражения переходят из одного языка в другой почти всегда в виде кальки [1].

Именно изучение иностранной аудиторией русских фразеологизмов, заимствованных, чаще всего, из французского и английского языков, представляет наибольший интерес и является наиболее продуктивным при изучении иностранными студентами русской фразеологии.

Калькирование может быть полным или частичным, что позволяет выделять полные фразеологические кальки и фразеологические полукальки. В полных фразеологических кальках пословному переводу подвергаются все слова-компоненты иноязычного оборота. Сравните русские фразеологизмы *иметь место* (от франц. *avoir lieu*); *холодная война* (от англ. *cold war*); *синий чулок* (от англ. *blue stocking*) и т.д. Однако чаще всего полные фразеологические кальки и их прототипы различаются в той или иной степени по лексико-грамматической структуре. Сравните русские фразеологизмы *золотая молодежь* – от франц. *jeunesse dorée* (в русском обороте определение находится в препозиции, а во французском – в постпозиции); *после нас хоть потоп* – от франц. *après nous le déluge* (в русском обороте есть слово, которое отсутствует во французском); *аппетит приходит во время еды* – от франц. *l'appétit vient en mangeant* (глагольная форма *en mangeant* во французском обороте переведена на русский существительным) и т.д.

Что касается фразеологических полукалек, то они отличаются от полных калек тем, что в них часть компонентов переведена, а часть заимствована. В зависимости от того, каким способом передается заимствованная часть, можно выделить следующие разновидности фразеологических полукалек:

1) фразеологические полукальки, заимствованная часть которых состоит из фонетически, лексически и графически освоенных слов. Сравните русские фразеологизмы *пробить брешь* (от франц. *battre en brèche*); *смешать карты* (от франц. *brouiller les cartes*) и др.

2) фразеологические полукальки, заимствованная часть которых состоит из слов, выступающих в своей оригинальной форме и графике. Сравните *ни с того, ни с чего* (от франц. *à propos de rien*).

3) фразеологические полукальки, заимствованная часть которых состоит из слов, подвергшихся народно-этимологическому искажению. Например, в русском фразеологизме *строить куры*, скалькированному с французского *faire la cour* «ухаживать», слово «куры» является перефразированием слова *cour*, произошедшего, очевидно, от существительного *куры*.

Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что после калькирования другим источником заимствования фразеологического фонда языка является заимствование фразеологизмов без перевода. При этом следует отметить, что по сравнению с калькированием заимствование фразеологизмов без перевода несравненно менее рас-

пространено. Например, *à la guerre comme à la guerre, carte blanche, enfant terrible, bon ton, comme il faut, beau monde, à propos* (из французского языка).

До иностранной аудитории следует донести тот факт, что фразеология «конденсирует весь сложный комплекс культуры и психологии того или иного народа, неповторимый способ его образного мышления» [1; с. 249]. Правильность этого тезиса подтверждается тем, что для выражения одного и того же понятия разные языки прибегают к разным образам. Проведем сопоставление французских и русских фразеологизмов. Например, значение «жестоко обмануться» передается в русском языке фразеологизмом *попасть пальцем в небо*, а во французском – фразеологизмом *prendre des vessies pour des lanternes* (буквально «принять пузыри за фонари»). Для выражения мысли о том, что нельзя по наружности судить о человеке, в русском языке употребляется устойчивое сочетание *встречают по одежке, а провожают по уму*, а во французском – *l'habit ne fait pas le moine* (буквально «ряса не делает монаха»).

Все понятия, обозначаемые словами, из которых состоят фразеологизмы, хорошо знакомы носителям сопоставляемых языков. То же самое можно сказать о значении этих фразеологических единств, а вот образы, лежащие в основе этих знаний, во всех языках разные, специфичные. Они, очевидно, выражают этнопсихологию народов – носителей данных языков, поэтому и различаются.

Из вышесказанного ясно, почему большинство фразеологических единств дословно непереводаемо, они переводятся на другие языки с помощью фразеологических элементов, часто построенных на иных образах. Но подобные эквиваленты имеются не всегда.

При изучении фразеологизмов студентам всегда интересно узнать причину возникновения того или иного фразеологического единства, обусловленного особенностями культуры носителей изучаемого языка. Особый интерес вызывает такой аспект изучения фразеологических единств, как поиск языковых параллелей. Легче всего запоминаются фразеологизмы, полностью или почти полностью совпадающие не только по значению, но и по составляющим фразеологизмы словам. Например, полностью совпадают следующие русские и французские фразеологические единства: *acheter le chat en poche* (покупать кошку в мешке), *faire bonne mine à mauvais jeu* (делать хорошую мину при плохой игре), *il faut batter le fer pendant qu'il est chaud* (куй железо пока горячо), *à cheval donnée on ne regarde pas la bride* (дословно у дареного коня на узду не смотрят), *à chaque oiseau son nid est beau* (дословно каждой птице свое гнездо хорошо).

Иностранные студенты должны осознавать тот факт, что фразеологизмы почти не переводимы на другой язык, не считая языковых параллелей, так как они имеют целостное значение, а составляющие их слова при переводе как бы теряют свойственное им значение. Внутренняя форма фразеологизма имеет большую ценность при обучении фразеологии иностранного языка. Образный характер отражения действительности представляет собой один из видов мышления. Изучение фразеологического материала по шкале «сходства-различия» отвечает методическому правилу: все, что подается в сравнении, усваивается лучше и запоминается прочнее, а также предупреждает неизбежную при изучении русского языка как иностранного интерференцию.

Система занятий иностранных студентов с фразеологическими оборотами может включать такие этапы:

- 1) преподнесение теоретических сведений о русской фразеологии;
- 2) объяснение нового фразеологического материала;

- 3) выполнение разных видов упражнений с целью закрепления изученного материала;
- 4) повторение изученного материала;
- 5) выполнение определенного вида упражнений с целью проверки знаний и навыков иностранных учащихся.

Таким образом, систематически организованная работа по изучению фразеологизмов эффективна, поскольку она углубляет знания иностранных студентов о русском языке, обогащает их речь, знакомит с русскими традициями. Начинать изучение фразеологических оборотов необходимо с первых шагов обучения русскому языку как иностранному и продолжать в дальнейшем, ведь владение фразеологией изучаемого языка – пик владения иностранным языком.

Библиографический список

1. Арсеньева Е.Ф. Русско-английский фразеологический словарь. Казань: Хэтер, 1999. 318 с.
2. Гак В.Г. Беседы о французском слове (из сравнительной французско-русской лексикологии). М.: Международные отношения, 1966. 335 с.
3. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка. М.: Высш.шк., 1987. 288 с.
4. Райзензон Л.И. Фразеология и страноведение // Бюллетень по фразеологии. Самарканд, 1972. № 1. С. 10-25.
5. Фразеологический словарь русского языка: [Рус.яз. от А до Я / Подг. И.В. Федосов, А.Н. Лапицкий]. М.: Юнвес, 2003. 598 с.
6. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высш.шк., 1969. 234 с.

References

1. Arsenyeva E.F Russian-English phraseological dictionary. Kazan: Hater, 1999. 318 p.
2. Ghak V.G. Talks about the French word (from comparative French-Russian lexicology). M.: International relations, 1966. 335 p.
3. Nazaryan A.G. Modern French phraseology. M: High school, 1987. 288 p.
4. Rayzenzon L.I. Phraseology and country study // bulletin about phraseology. Samarkand, 1972. № 1. P. 10-25.
5. Phraseological dictionary of Russian language: [Rus.lg from A to Z / Prep. I.V. Fedosov, A. N. Lapitskiy]. M.: Unves, 2003. 598 p.
6. Shanskiy N.M. Phraseology of modern Russian language. M.: High School, 1969. 234 p.

УДК 81-25

*Московский гуманитарно-
лингвистический институт МГЛИ
ст. преп. кафедры иностранных языков*

*Перевалова С.Г.
Россия, Москва, тел. +7 (985) 967-02-29
e-mail: som.81@mail.ru*

*Moscow Humanitary Linguistic Institute
MHLI*

*The chair of foreign languages
Senior teacher*

*Perevalova S.G.
Russia, Moscow, +7(985) 967-02-29
e-mail: som.81@mail.ru*

С.Г. Перевалова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ ПОСЛОВИЦ, ПОГОВОРОК И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ С ОБРАЗАМИ ЖИВОТНЫХ

В данной статье говорится о необходимости детального знакомства с пословицами, поговорками и фразеологическими оборотами изучаемого иностранного языка с целью формирования лексической, культурологической и межкультурной компетенций студентов и изучающих французский язык посредством погружения в историю, культуру и традиции Франции через устойчивые выражения, содержащие в себе образы животных.

Ключевые слова: лексическая, культурологическая и межкультурная компетенции; пословица, поговорка, фразеологизм, лингвокультура, образы животных.

S.G. Perevalova

DEVELOPING OF TRANSLATION SKILLS OF THE STUDENTS OF LINGUISTIC UNIVERSITIES USING FRENCH PROVERBS, SAYINGS AND IDIOMATIC PHRASES WITH IMAGES OF ANIMALS

This article talks about the necessity of the detailed acquaintance with proverbs, sayings and idiomatic phrases while studying a foreign language in order to form of lexical, cultural and intercultural competences of students and learners of the French language by immersion in the history, culture and traditions of the France through set expressions containing the images of animals.

Key words: lexical, cultural and intercultural competences; proverb, saying, idiom, linguistic culture, images of animals.

Формирование языковой и коммуникативной компетенций является наиболее важной целью и отличительной особенностью обучения иностранному языку. Коммуникативный и языковой барьеры чаще всего успешно преодолеваются в процессе правильного использования частно-методических принципов и методов обучения, то есть поэтапностью учебного процесса, устным опережением, взаимодействием ролевых и личностных элементов в обучении. Конечно, преодоление языкового и коммуникативного барьеров будет являться недостаточным и неполным условием для эффективного и полноценного общения с представителями других языковых культур. Очень важно помнить и о культурном барьере.

Богатый дидактический материал в решении данной проблемы представляют собой пословицы, поговорки, фразеологические обороты изучаемого иностранного языка и их сопоставление с пословично-фразеологическим фондом русского языка.

Владеть иностранным языком – это значит чувствовать и знать все богатство и глубину культуры народа, для чего просто необходимо полное погружение в пространство данной культуры и постижение ее ценностей и идеалов.

Не секрет, что мудрость и дух народа проявляются в его пословицах, поговорках и фразеологизмах, а их знание способствует не только лучшему овладению языком, но и лучшему пониманию образа мыслей, поступков и характера народа. Сравнение пословиц, поговорок и фразеологических оборотов разных культур доказывает, как много общего имеют различные народы, что способствует их взаимопониманию и сближению.

Пословицы, поговорки и фразеологические обороты являются важнейшим способом передачи национально-культурных стереотипов, так как они хранят в себе весь колорит и особенности формирования языка на всем периоде его становления и развития. Это яркие свидетели социальных, духовных и исторических традиций всей нации в целом.

Одним из наиболее распространенных образов во фразеологизмах, пословицах и поговорках являются образы животных, что связано в первую очередь с тем, что издавна человек, пытаясь охарактеризовать поведение или внешность самого себя либо окружающих его людей, царящие нравы прошлого и настоящего, нередко прибегал и прибегает к сравнению с тем, что близко и понятно ему, – к миру животных.

Басни, сказки, рассказы о животных – все это с детства ясно и доступно помогает нам лучше понять мир, узнать о добре и зле, находить черты самого себя или своих знакомых в разнообразных образах животных и манере их поведения. Порой мы узнаем в них себя, своих друзей, соседей или просто знакомых.

Таким образом, еще с детства мы получаем уже исторически устоявшиеся стереотипы. Так, хитрого человека мы нередко называем лисой, так как в нашем сознании с детства образ лисы – это образ хитрого, наглого, лицемерного существа, который прячет свои хитрые уловки за красивой шкуркой, улыбаясь тебе в лицо и скалясь за твоей спиной (фр. «être rusé(e) comme un renard» – «быть хитрым как лиса»). Львом мы называем храбрых, сильных и самоотверженных людей (фр. «c'est un lion» – «это храбрец, смелый человек»). Осел для нас – это кто-то упрямый и неумный (фр. «être têtu(e) comme un âne» – «быть упрямым как осел»), обезьяна – кто-то хитрый, коварный, порой глупый (фр. «être malin (maligne) comme un singe» – «быть коварным как обезьяна»), собака – верный и преданный друг (фр. «être fidèle comme un chien» – «быть верным как собака»), баран – глупый, безвольный и слабохарактерный человек (фр. «suivre qn comme un mouton» – «следовать слепо за кем-либо») и т.д.

Все пословицы, поговорки и фразеологизмы отражают многовековые наблюдения человека за животным царством. Им присущи юмор, житейская мудрость и пронзительный здравый смысл. Изучение пословиц, поговорок и фразеологических оборотов французского народа эффективно помогает студентам и всем изучающим французский язык приблизиться к его культуре, истории и национальным традициям, а их сравнение с русскими эквивалентами, – понять и лучше узнать свой родной язык, а также сопоставить два языка, обращая особое внимание на их общие и отличительные черты и способы выражения одних и тех же мыслей посредством порой абсолютно идентичных, а порой совершенно несопоставимых образов и форм выражения.

В данной статье проводится сравнительный анализ французских и русских пословиц, поговорок и фразеологических оборотов, в которых употребляются названия животных, устанавливается связь между ними и их классификация по определенным тематическим признакам.

Культуры Франции и России удивительно богаты и чрезвычайно многообразны, что делает действительно интересным, познавательным и продуктивным процесс их

сопоставления, выделяя при этом прочные связи и подчеркивая неповторимый национальный колорит.

Пословицы, поговорки и фразеологические обороты в русском и французском языках могут быть разделены на следующие группы:

1). Устойчивые выражения, которые могут быть переведены «калькированием», то есть буквальным переводом:

- *être rusé (rusée) comme un renard* – «быть хитрым как лиса»;
 - *être fidèle comme un chien* – «быть верным как собака»;
 - *être têtu (têtue) comme un âne* – «быть упрямым как осел»;
 - *être myope comme une taupe* – «быть слепым как крот»;
 - *être fort (forte) comme un boeuf* – «быть сильным как бык»;
 - *s'accorder comme chien et chat* – «ладить как кошка с собакой»;
 - *traiter comme un chien* – «обращаться как с собакой»;
 - *verser les larmes de crocodile* – «лить крокодиловы слезы»;
 - *prendre le taureau par les cornes* – «брать быка за рога»;
 - *filer comme un lièvre* – «удрать как заяц»;
 - *avoir une faim de loup* – «быть голодным как волк»;
 - *acheter chat en poche* – «купить кота в мешке»;
 - *mener une vie de chien* – «вести собачью жизнь»;
 - *à cheval donné on ne regarde pas les dents* – «дареному коню в зубы не смотрят»;
 - *brebis enragée est pire que le loup* – «бешеная овца хуже волка»;
 - *chien qui aboie ne mord pas* – «собака, которая лает, не кусает»;
 - *dormir comme un loir* – «спать как сурок»;
 - *il ne faut qu'une brebis galeuse pour infester un troupeau* – «паршивая овца все стадо портит»;
 - *quand le chat n'est pas là, les souris dansent* – «кот за двери, мыши в пляс»;
 - *quand le chat se débarbouille, bientôt le temps se brouille* – «когда кошка моется, погода портится»;
 - *manger comme un cochon* – «есть как свинья»;
 - *s'enrouler comme un escargot* – «закрутиться как улитка»;
 - *maigre, sec (sèche) comme un hareng saur* – «худой как копченая селедка»;
 - *être bavard (bavarde) comme une pie* – «быть болтливым как сорока»;
 - *une hirondelle ne fait pas le printemps* – «одна ласточка весны не делает»;
 - *corbeau contre corbeau ne se crève jamais les yeux* – «ворон ворону глаз не выклюет»
- и др.

2). Устойчивые выражения, которые имеют одинаковую структуру, но различные образы для выражения:

- *être malin (maligne) comme un singe* (досл. «быть хитрым как обезьяна») – русский вариант «быть хитрым как лиса»;
- *enfermer le loup dans une bergerie* (досл. «пустить волка в овчарню») – русский вариант «пускать козла в огород»;
- *avoir des rats dans la tête* (досл. «иметь крыс в голове») – русский вариант «иметь тараканов в голове, быть со странностями»;
- *avoir une langue de vipère* (досл. «иметь язык гадюки») – русский вариант «змеиный язык»;
- *souffler comme un phoque* – (досл. «дышать как тюлень») – русский вариант «дышать как загнанная лошадь»;
- *rire comme une baleine* (досл. «смеяться как кит») – русский вариант «смеяться как лошадь»;

- *pleurer comme un veau* (досл. «плакать как теленок») – русский вариант «реветь как белуга»;

- *il ne faut pas réveiller un chat qui dort* (досл. «не надо будить кошку, которая спит») – русский вариант «не надо будить спящую собаку»;

- *les loups ne se mangent pas entre eux* (досл. «волки не едят друг друга») – русский вариант «ворон ворону глаз не выклюет»;

- *avec le renard on renarde* (досл. «с лисой по-лисьи, с лисой хитрят») – русский вариант «с воронами летать – по-вороньи каркать», «с волками жить – по-волчьи выть»;

- *écrire comme un chat* (досл. «писать как кошка») – русский вариант «писать как курица лапой»;

- *être serrés comme des sardines en boîte* (досл. «быть набитыми как сардины в банке») – русский вариант «как селедки в бочке»;

- *trop vieux poisson ne mord pas à l'appât* (досл. «очень старая рыба не клюет на наживку») – русский вариант «старый конь борозды не испортит», «старого воробья на мякине не проведешь»;

- *aller comme un escargot* (досл. «идти как улитка») – русский вариант «тащиться как черепаха»;

- *rouge comme une écrivisse* (досл. «красный как креветка») – русский вариант «красный как рак»;

- *muet (muette) comme une carpe* (досл. «немой как карп») – русский вариант «немой как рыба»;

- *la caque sent toujours le hareng* (досл. «бочка от сельди всегда пахнет селедкой») – русский вариант «яблоко от яблони недалеко падает»;

- *mouillé comme un canard* (досл. «мокрый как утка») – русский вариант «мокрый как курица»;

- *on ne marie pas une poule avec un renard* (досл. «не женят курицу с лисой») – русский вариант «гусь свинье не товарищ»;

- *quand les poules auront des dents et que les cochons voleront* (досл. «когда у куриц будут зубы, а свиньи полетят») – русский вариант «когда рак на горе свистнет»;

- *chaque oiseau trouve son nid beau* (досл. «для каждой птицы свое гнездо хорошо») – русский вариант «всяк кулик свое болото хвалит» и др.

3) Устойчивые выражения, которые не могут быть переведены дословно, так как различаются по конструкции и по употреблению лексических единиц, а также по истории возникновения:

- *gueuler comme un putois* (досл. «вопить как хорек») – русский вариант «орать во всю ивановскую»;

- *à bon chat – bon rat* (досл. «хорошему коту – хорошую крысу») – русский вариант «большому кораблю – большое плавание»;

- *la faim chasse le loup hors du bois* (досл. «голод гонит волка из леса») – русский вариант «голод не тетка»;

- *l'argent ne se trouve pas sous le sabot d'un cheval* (досл. «деньги не находятся под копытом лошади») – русский вариант «деньги на дороге не валяются»;

- *quand on parle du loup, on en voit la queue* (досл. «когда говорят о волке, видят его хвост») – русский вариант – «у страха глаза велики»;

- *frais (fraîche) comme un gardon* (досл. «свежий как плотва») – русский вариант «свежий как огурчик»;

- *manger de la vache enragée* (досл. «есть бешеную корову») – русский вариант «терпеть сильную нужду, бедствовать, мыкать горе»;

- *pour un point, Martin perdit son âne* (досл. «из-за мелочи Мартин потерял своего осла») - русский вариант «от копеечной свечки Москва загорелась»;
- *un chaud lapin* (досл. «горячий заяц») – русский вариант «темпераментный человек»;
- *une vraie peau de vache* (досл. «настоящая коровья кожа») - русский вариант «подонок, гад»;
- *un ours mal léché* (досл. «плохо прилизанный медведь») – русский вариант «грубиян, невоспитанный человек»;
- *poser un lapin* (досл. «подбросить кролика») – русский вариант «не явиться на встречу»;
- *sauter du coq à l'âne* (досл. «прыгать с петуха на осла») – русский вариант «перескакивать с пятого на десятое»;
- *avoir le cafard* (досл. «иметь таракана») – русский вариант «хандрить»;
- *avoir d'autres chats à fouetter* (досл. «иметь других кошек, чтобы погонять») – русский вариант «иметь дела поважнее»;
- *appeler un chat un chat* (досл. «называть кошку кошкой») – русский вариант «называть вещи своими именами»;
- *donner sa langue au chat* (досл. «отдать свой язык кошке») – русский вариант «прекратить думать»;
- *manquer une vache dans le couloir* (досл. «не попасть в корову в коридоре») – русский вариант «плохо прицелиться»;
- *tirer les vers du nez* (досл. «тащить червей из носа») – русский вариант «выпытывать информацию»;
- *chat échaudé craint l'eau froide* (досл. «обожженная кошка боится холодной воды») – русский вариант «обжегшись на молоке, дуют и на холодную воду»;
- *la bave du crapaud n'atteint pas la blanche colombe* (досл. «слизь жабы не пристанет к белизне голубя») – русский вариант «к чистому грязное не пристанет»;
- *vieille taupe* (досл. «старая кротиха») – русский вариант «старая карга»;
- *endormir le mulot* (досл. «усыпить лесную мышь») – русский вариант «отвлекать кого-то с целью застать его врасполох, обмануть»;
- *garder le mulet* (досл. «присматривать за мулом») – русский вариант «долго ждать кого-то»;
- *ferrer la mule* (досл. «подковывать осла») – русский вариант «извлекать прибыль незаконным способом, брать взятки»;
- *tuer le ver* (досл. «убить червя») – русский вариант «выпить натошак рюмку водки или белого вина»;
- *piquer (faire) un renard* (досл. «драть шкуру с лисы») – русский вариант «рвать, тошнить»;
- *lever le lièvre* (досл. «поднять зайца») – русский вариант «первым поднять какой-нибудь вопрос, предложить что-либо новое»;
- *manger la grenouille* (досл. «съесть лягушку») – русский вариант «растратить чужие деньги»;
- *vivre comme un coq en pâte* (досл. «жить как петух на откорме») – русский вариант «как сыр в масле кататься, жить припеваючи»;
- *piquer son chien* (досл. «уколоть свою собаку») – русский вариант «соснуть, вздремнуть»;
- *être bon cheval de trompette* (досл. «быть хорошей лошадейю при шуме») – русский вариант «не пугаться шума, не бояться угроз»;
- *avoir un chat dans la gorge* (досл. «иметь кошку в горле») – русский вариант «говорить хриплым голосом» и др.

4) Устойчивые выражения, сложившиеся на базе историко-культурных особенностей и традиций в языке и не имеющие аналогов в других языках:

Французские устойчивые выражения.

- *ânes de Beaune* – прозвище, которое жители Дижона употребляли ранее, говоря о жителях Бона. В XIII веке в Боне жила богатая купеческая семья по прозвищу *Asne* (устаревшая форма слова *âne*). Говоря об этой семье, их называли *Asne de Beaune*. Т.о., впоследствии слово *Asne* стало употребляться в значении «ослы»;

- *mouton de Berry* – «человек с отметиной на носу» (досл. «баран Берри»). «В провинции Берри существует особая порода барана с отчетливой широкой отметиной на носу...» [2; 8];

- *être aussi chanceux que le chien à Brusquet* – «везти как утопленнику» (досл. «быть таким же удачливым, как и собака Брюске»). Собака Брюске всего лишь однажды пошла в лес, и ее съел волк;

- *être (faire, jouer) la mouche du coche* – «преувеличивать свои заслуги в каком-либо деле» (досл. «играть в муху у рыдвана»). Выражение взято из басни Лафонтена «*Le Coche et la Mouche*» («Муха и Дорожные»);

- *âne de Buridan* – «нерешительный человек» (досл. «буриданов осел»). «Выражение приписывается французскому философу – схоласту XIV века – Жану Буридану. Он якобы в доказательство отсутствия свободы воли привел в пример осла, который, находясь на одинаковом расстоянии от двух охапок сена, должен был умереть с голоду, так как при абсолютной свободе воли он не смог бы предпочесть одну охапку другой...» [2; 10];

- *moutons de Panurge* (досл. «стадо Панурга»). Плывя на корабле с купцом Дендено, Панург, поссорившись с ним, купил у него одного барана и бросил того в море. Остальные бараны последовали за ним и все утонули (из романа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»);

- *à chaque porc vient le Saint-Martin* (досл. «для каждой свиньи наступает день святого Мартина»). Это выражение часто связывают с обычаем во многих деревнях колоть свиней накануне праздника святого Мартина;

- *c'est Saint-Roch et son chien* (досл. «это святой Рох и его собака»). Заболев чумой, святой Рох удалился в безлюдное место, ожидая смерти. Его нашла там собака одного дворянина, который впоследствии вылечил святого. С тех пор собака стала неразлучным спутником святого Роха и везде изображается с ним. Выражение употребляется, когда речь идет о неразлучных друзьях;

- *revenons à nos moutons* – «продолжим» (досл. «вернемся к нашим баранам»);

- *vache à Colas* – «протестанство» (досл. «корова Колы»). Однажды виноградарь Кола Панье потерял свою корову. Все его поиски были безрезультатными, корова же забрела в церковь, где в это время молились протестанты. Посчитав это происками католиков, они оскорбились и убили корову. Узнав правду, Кола Панье пожаловался судье, и тот вынес приговор, по которому все местные протестанты должны были уплатить стоимость коровы ее владельцу. Эта новость быстро распространилась по всей Франции, и протестанты стали предметом всеобщих насмешек и шуток, получив данное прозвище;

- *c'est le chien de Jean de Nivelle, il s'enfuit quand on l'appelle* – «когда он нужен, его нет» (досл. «это собака Жана де Нивелля – когда ее зовут, она убегает»). Жан де Нивелль, старший сын герцога Монморанси, отказался повиноваться отцу и выступать в походах на стороне короля. За это неповиновение отец лишил его наследства и прозвал собакой;

- *solide comme une jument de Perche* – «вынослива как ломовая лошадь» (досл. «крепкая как кобыла Перша»). Perche – это местность к западу от Парижа, которая известна своими упряжными лошадьми;

- *il ressemble aux anguilles de Melun, il crie avant qu'on ne l'écorche* – «жаловаться, бояться пустяков» (досл. «он похож на угрей Мелена, кричит прежде, чем с него снимают шкуру»). «Образовано как намек на некоего Лангилла, который во время публичного представления, где он играл роль святого Варфоломея, с воплем сбежал, когда к нему подошли с ножом в руках» [2; 31];

- *cygne de Cambrai* – «лебедь из Камбре». Речь идет о писателе и архиепископе из города Камбре Франсуа Фенелоне (1651 – 1715);

- *mère Gigogne* – «многодетная мать». «По имени Жигонь – персонажа народного французского театра. Gigogne образовано от cigagne «аист» искажением произношения» [2; 20];

- *aigle de Meaux* – «орел из Мо». Речь идет о французском писателе и епископе Боссюэ, проживавшем в городе Мо;

- *oies du frère Philippe* – «женщины» (досл. «гусыни брата Филиппа»). Выражение взято из басни Жана де Лафонтена, который заимствовал свой рассказ у Боккаччо. В рассказе речь идет о молодом юноше, воспитаннике монастыря, который, увидев женщин в первый раз в жизни, задал вопрос брату Филиппу – «Что это такое?». На что получил ответ – «Это гусыни»;

- *contes de ma mère l'oie* – «бабьи рассказы, басни, вздор, детские сказки» (досл. «Сказки моей мамыши – гусыни»). Это выражение заимствовано из одного старинного фаблио, в котором гусыня рассказывает своим гусятам сказки, полные небылиц и вздора. Фаблио – это небольшой, чаще всего юмористический рассказ, один из основных жанров французской литературы средних веков.

Русские устойчивые выражения.

- *отставной козы барабаник* – «никчемный человек, которого никто и в грош не ставит»;

- *медвежий угол* – «далекое, захолустное местечко»;

- *оказать медвежью услугу* – фраза употребляется, когда речь идет о помощи, которая приносит только вред. Происходит из басни И.А. Крылова «Пустынник и медведь»;

- *комар носу не подточит* – «сделать что-то очень хорошо»;

- *конь не валялся* – «ничего не сделано, работа даже еще не начата»;

- *кот наплакал* – «очень малое количество чего-то»;

- *курский соловей* – «красивый голос»;

- *пустить красного петуха* – «совершить поджог»;

- *на кривой козе не подъедешь* – «невозможно подойти, обратиться к кому-либо»;

- *как кур во щи* – «попасть в крайне неприятную ситуацию»;

- *делать из мухи слона* – «раздувать и преувеличивать что-либо незначительное до огромных размеров»;

- *метать бисер перед свиньями* – «делать что-либо напрасно»;

- *глухая тетеря* – «не слышать и не видеть ничего вокруг себя»;

- *ходить гоголем* – «ходить задрав нос»;

- *гол как сокол* – «крайняя степень бедности»;

- *как с гуся вода* – «все сходит с рук»;

- *пригреть змею на груди* – «получить проблемы, неприятности от того, кого спас; получить неожиданный удар»;

- *мартышкин труд* – «бессмысленная, ненужная работа»;

- *показать, где раки зимуют* – «угрожать кому-то расквитаться»;

- *подложить свинью* – «сделать гадость или неприятность кому-либо»;
- *тянуть kota за хвост* – «медлить с чем-либо, медленно действовать» и др.

Делая вывод, важно отметить, что в силу своей яркости, образности и эмоциональности пословицы, поговорки и фразеологические обороты часто встречаются в различных видах текстов на французском и русском языках. Однако при их переводе нередко встречаются трудности, поскольку смысл иноязычных устойчивых выражений не всегда может быть понятен для представителей других культур.

Наиболее понятными для перевода являются, безусловно, устойчивые выражения, которые полностью совпадают и переводятся дословно, но нередко, складываясь в различных исторических и культурных условиях, французские и русские устойчивые сочетания для выражения одной и той же мысли используют различные образы, которые, в свою очередь, не являются аналогичными и не могут переводиться дословно (фр. «*mot à mot*»). Смысл данных выражений нельзя понимать буквально, даже если известно значение каждого слова и ясна грамматическая конструкция. Порой значение такой фразы остается непонятным и странным, а попытки дословного ее перевода нередко приводят к неожиданному, непонятному и просто нелепому результату.

Например, французское выражение «*tirer les vers du nez*» дословно переводится следующим образом – «тащить червей из носа», что в действительности соответствует следующему русскому выражению – «выманивать, выпытывать информацию». Так и для французов было бы крайне затруднительным понять точный смысл, например, выражения «кузькина мать»: для них эта фраза имела бы смысл «*la mère de Kouzma*» («мать Кузьмы»), обозначая в данном случае родственные связи, но никак не имея в виду толкование, известное каждому русскому человеку – «шутливо-ироническая угроза в адрес кого-либо».

Изучение, сравнение и сопоставление пословиц, поговорок и фразеологических оборотов разных народов показывает, как много общего и различного имеют эти народы между собой, что способствует их лучшему взаимопониманию и сближению, повышению мотивации к изучению иностранных языков, преодолению национальных барьеров для более продуктивного погружения в пространство культуры изучаемого языка и постижению ее ценностей, идеалов и культурных образов.

Библиографический список

1. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка. М.: Высшая школа, 1987. 288с.
2. Хазина А.М. 1500 русских и 1500 французских идиом. М.: Астрель, 2000. 226 с.
3. Хайитов Б. Французско-русский лингвострановедческий словарь по фразеологии. М.: Московский лицей, 1997. 49с.
4. [Http://www.akyla.net/frantsuzskie-idiomy-tsitaty-aforizmy](http://www.akyla.net/frantsuzskie-idiomy-tsitaty-aforizmy).

References

1. Nazarian A.G. Phraseology of the modern French language. Moscow, 1987. 288 p.
2. Khazina A.M. 1500 Russian and 1500 French idioms. Moscow, 2000. 226 p.
3. Khajitov B. French-English encyclopedic dictionary on phraseology. Moscow, 1997. 49 p.
4. [Http://www.akyla.net/frantsuzskie-idiomy-tsitaty-aforizmy](http://www.akyla.net/frantsuzskie-idiomy-tsitaty-aforizmy).

УДК 371.3=161.1

Национальный фармацевтический университет в г. Харькове
канд. филол. наук, доц. кафедры гуманитарных наук
Суханова Т.Е.
Украина, г. Харьков, тел. +3(057)737-65-69
e-mail: sukhanova72@mail.ru

National University of Pharmacy (branch in Kharkiv)
The chair of humanities,
Ph.D. in Philology, associate professor
Sukhanova T.E.,
Ukraine, Kharkov, +3(057)737-65-69
e-mail: sukhanova72@mail.ru

канд. филол. наук, доц. кафедры гуманитарных наук
Крысенко Т.В.
Украина, г. Харьков, тел. +3(057)267-55-48
e-mail: krysanja@mail.ru

The chair of humanities
Ph.D. in Philology, associate professor
Krysenko T.V.,
Ukraine, Kharkov, +3(057)267-55-48
e-mail: krysanja@mail.ru

Т.Е. Суханова, Т.В. Крысенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРИЕМОВ И СТРАТЕГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена различным приемам и стратегиям обучения говорению студентов на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье приведен ряд упражнений, учитывающих психологические и лингвистические характеристики речи. Рассмотрены варианты ведения ролевых игр, моделирования, Real-игр. Представлены виды работ, позволяющие развить навыки общения и сделать обучение монологической и диалогической речи более эффективным.

Ключевые слова: монолог, диалог, ролевые игры, моделирование, Real-игры.

T.E. Sukhanova, T.V. Krysenko

APPLICATION OF VARIOUS METHODS AND STRATEGIES FOR DEVELOPMENT OF MONOLOGUE AND DIALOGUE SPEAKING AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with various activities and strategies teaching students speaking at the lessons of Russian as a foreign language. The article contains a number of exercises which take into account the psychological and linguistic characteristics of speech. Variants of Role play, simulations and Real-play were considered. There were presented some kinds of activities that allow learners to develop communication skills and make teaching of monologue and dialogue speech more effective.

Key words: monologue, dialogue, role play, simulation, Real-play.

В Национальном фармацевтическом университете обучается около 1000 иностранных студентов из 48 стран мира. Дисциплина «Русский язык как иностранный» на 1-4 курсах является вспомогательной и рассчитана на 7 семестров (3,5 года обучения). Изучение данной дисциплины заканчивается государственным экзаменом по русскому языку. На экзамен выносятся задания по чтению и реферированию научного текста, а

также разговорные темы. Поэтому повышение эффективности обучения говорению было и остается актуальной проблемой, которую активно решают преподаватели кафедр гуманитарных наук.

Известно, что коммуникация предполагает использование четырех языковых навыков: аудирования и говорения в устной речи, чтения и письма в письменном общении. Адресант для передачи информации использует навыки говорения или письма, а адресат использует навыки слушания или чтения для интерпретации сообщения. Навыки, используемые отправителем, являются продуктивными, а используемые получателем – рецептивными. Обычно студенты овладевают рецептивными навыками быстрее, чем продуктивными.

Высокий уровень знания языка предполагает, что студент не только понимает иностранную речь, но и может говорить сам. Язык прежде всего является средством коммуникации. Когда мы говорим о преподавании русского языка как иностранного, мы имеем в виду обучение средствам коммуникации. Язык – это система форм, которыми обладает любой оратор, позволяющая ему продуцировать осмысленные предложения. Речь представляет собой деятельность с использованием языковой системы в коммуникативных целях в реальной ситуации. Преподаватели должны искать методы обучения коммуникации через язык. Данными вопросами занимались и продолжают заниматься многие исследователи: Н.И. Формановская, И.С. Милованова, А.А. Акишина, В.Г. Гак, Л.П. Крысин, В.И. Шляхов, Т.Л. Жаркова и др.

Устная речь является индикатором понимания студентами материала, при чтении или аудировании текста. Должный уровень использования устной речи обеспечивает прогресс студентов в изучении языка, а следовательно, вызывает их интерес к изучаемой теме. Речь является двусторонним процессом. Она включает в себя слушание и говорение. Говорение существует в двух формах: диалог и монолог. При обучении навыкам устной речи преподавателю необходимо обращать внимание на следующие моменты:

- физиологические и лингвистические особенности речи;
- создание ситуаций подготовленной, неподготовленной и внутренней речи;
- типы упражнений.

Устная коммуникация включает 2 типа: продуктивный (говорение) и рецептивный (слушание). Иностранному студенту следует научиться: а) слушать и понимать язык и б) поддерживать разговор на русском языке.

Преподавателю также необходимо учитывать психологические и лингвистические особенности речи. Как известно, речь должна быть мотивированной. Говорящий должен иметь внутреннюю мотивацию, желание, необходимость сказать что-то для кого-то. Мотив – это фактор, который побуждает человека сделать или сказать что-либо. Когда мы говорим, мы хотим сказать что-то для кого-то или получить информацию от кого-то о чем-то, имеющем для нас значение. Студенты должны иметь необходимость, желание выразить свои мысли и чувства, чтобы информировать слушателя о чем-либо интересном, важном или самом получить информацию. Их речь может стимулировать преподавателем. Речь всегда адресована собеседнику. Мы не говорим, если отсутствует слушающий. Обучаясь устной речи, студент должен адресовать свою речь кому-либо: однокурсникам, аудитории, преподавателю. Они должны взаимодействовать.

Интересно, что во время занятия по русскому языку как иностранному студенты часто не знают, куда смотреть, когда говорят. Они смотрят на потолок или в окно, потому что не знают, кому адресовать свою речь. Этот момент тесно связан с мотивацией. Когда у нас есть внутренняя необходимость сказать что-то, мы должны сказать для ко-

го-то. Поэтому преподавателю следует ставить перед студентом цель: *Скажите группе... Попросите вашего друга... Скажите мне...*

Речь всегда эмоционально окрашена. Говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, о чем он говорит. Вот почему студентов нужно обучать и тому, как на русском языке использовать эмоциональные средства, каким образом выражать свои чувства к тому, о чем они говорят.

Речь всегда ситуативна. Не может быть речи без ситуации, представляющей собой комплекс обстоятельств, в которых люди мотивируются к речи. Основными компонентами ситуаций являются: говорящий, стимул к речи и лицо, которому адресована речь [2].

Устная речь по сравнению с письменной является более гибкой. Она характеризуется некоторыми особенностями лексики и грамматики. К сожалению, у преподавателя обычно не хватает времени на то, чтобы учить иностранных студентов разговорному русскому языку. Устная речь преподается близко к письменным языковым стандартам, особенно в ее монологических формах. Преподаватель может показать, что в диалоге предпочтительнее использовать:

– незаконченные предложения для ответа: *Где вы живете? – В Киеве. Сколько у вас сегодня лекций? – Одна.*

– некоторые случаи словообразовательной компрессии: *зачетная книжка – зачетка, визитка – визитная карточка* и т.д.

– различные слова для поддержания контакта: *не так ли, правда.*

Монологическая или диалогическая речь студентов может быть как подготовленной, так и неподготовленной. Когда у иностранного студента есть достаточно времени, чтобы подумать над содержанием и формой речи, – это подготовленная речь. Он может говорить на тему, следуя плану, составленному самостоятельно дома или в аудитории под руководством преподавателя. В этом случае речь студента будет более или менее правильной. Если же студент говорит без какой-либо предварительной подготовки, суммируя или пересказывая содержание прочитанного текста, либо обсуждая проблемы, затронутые в аудитории, его речь, вероятнее всего, будет недостаточно свободной.

Подготовленной и неподготовленной речи важно уделять внимание с самого начала обучения русскому языку как иностранному. На начальной стадии обычно преобладает подготовленная речь, а на продвинутом этапе – неподготовленная. Цель обучения заключается в развитии неподготовленной речи учащихся [1; с. 268]. Для достижения данной цели следует учитывать, во-первых, что методы обучения, должны охватывать весь спектр потребностей студентов. Необходимо научить их использовать строительные языковые блоки, но в то же время не следует утомлять студентов безжизненными, повторяющимися упражнениями. Упражнения должны быть как можно более значимыми.

Во-вторых, методы обучения должны быть неразрывно связаны с мотивацией обучаемых. Преподавателю нужно постоянно обращаться к конечной цели и интересам студентов, их потребностям в знаниях для достижения профессионализма.

В-третьих, следует поощрять использование языка в значимых для студентов контекстах, так как учащиеся часто не знают, зачем преподаватели просят их выполнять определенные виды упражнений.

В-четвертых, необходимо обеспечить соответствующую обратную связь и коррекцию. В большинстве ситуаций обучения русскому языку иностранные студенты полностью зависят от преподавателя, поэтому последнему важно использовать свои знания для корректирующей обратной связи, соответствующей моменту.

В-пятых, на занятии нужно максимально использовать связь между говорением и слушанием. Многие интерактивные методы, включающие говорение, конечно, будут включать и слушание. Преподавателю необходимо соединить эти навыки. Цели говорения и слушания естественно могут совпадать, и два навыка будут подкреплять друг друга.

В-шестых, необходимо предоставить студентам возможность самим инициировать устное общение, которое на занятиях по русскому языку обычно характеризуется начинаниями преподавателя. Он задает вопросы, дает указания, предоставляет информацию, а студенты говорят только тогда, когда от них это требуют. Преподавателю следует постараться построить задания так, чтобы студенты начали разговор, позволить студентам инициировать говорение.

Наконец, важно поощрять развитие разговорных стратегий. Обычно студенты не думают о разработке своих собственных стратегий для выполнения устных коммуникативных целей [1; с. 268]. Надо дать им возможность практиковать такие стратегии, как:

- просьба объяснить (*Почему? Зачем? Для чего?*);
- просьба кого-то повторить что-то (*Как-как? Я не расслышал...*);
- использование слов для того, чтобы выиграть время (*э-э, я имею в виду, ну*);
- привлечение чьего-то внимания (*извините, простите*);
- привлечение к помощи собеседника, чтобы подобрать нужное слово или фразу (*как бы это сказать?*);
- использование мимики, мнемонических приемов и невербальных выражений для передачи смысла [1; с. 266–267].

При подготовке студентов к каким-либо выступлениям в аудитории предлагается проводить следующие виды упражнений:

1. Имитативные упражнения, которые проводятся не в целях общения, а для сосредоточения внимания студентов на некоторых конкретных элементах языковых форм. Возникает вопрос: являются ли такого рода упражнения частью коммуникативной работы в аудитории? Дело в том, что эти повторения дают студентам возможность слушать и устно воспроизводить определенные языковые моменты, которые могут представлять собой лингвистические трудности, связанные с фонетикой или грамматикой. Повторения позволяют студенту сосредоточиться на одном элементе языка. Для того, чтобы повторительные упражнения стали максимально полезными, преподавателю следует помнить, что они должны быть короткими (несколько минут) и простыми (желательно отрабатывать только один пункт за отведенное время). Проводить их необходимо живо и не злоупотреблять ими. Преподавателю надо убедиться в том, что студенты знают, зачем они делают эти упражнения, нацелить их на фонетические или грамматические моменты и объяснить, что данные задания, в конечном счете, приведут к коммуникативной цели.

2. Упражнения на реагирование, когда студенты быстро реагируют на короткие вопросы преподавателя или сами инициируют вопросы. Такие ответы, обычно не перерастают в диалоги, например:

П: Как дела?

С: Спасибо, хорошо.

П: Вы написали домашние упражнения?

С: Да.

С2: Я не понял, как ответить на первый вопрос, и не написал.

3. Деловой диалог осуществляется с целью передачи или обмена конкретной ин-

формацией, является расширенной формой упражнений на реагирование, например:

П: Вы написали домашние упражнения?

С: Я не понял, как ответить на первый вопрос, и не написал.

П: Что конкретно вы не поняли?

С: Какой глагол надо использовать.

П: Вы не поняли значение глагола?

С: Я не знаю, глагол какого вида надо использовать и почему.

П: Сейчас разберемся.

4. Другой формой говорения является межличностный диалог. Он чаще проводится с целью поддержания социальных отношений, чем для передачи фактов и информации. Такого рода общение сложнее для студентов, поскольку оно может включать все или некоторые из следующих факторов: разговорный язык, нелитературный язык, эмоционально окрашенный язык, сленг, пропуски, сарказм и т.д.

Существуют две формы говорения: монолог и диалог. Каждая форма имеет свои особенности, которые должны быть приняты во внимание. Монолог – это речь одного человека, который выражает свои мысли и чувства в конкретной ситуации и делает свой определенный вывод. Монолог, как правило, является подготовленной речью. Говорящий даже может иметь план своей речи. Иногда монолог может быть неподготовленным. Большое значение при построении монолога имеют логические паузы, скорость речи, жесты. Студенты должны уметь выразить свои мысли, чувства и отношение к определенной ситуации в рамках изучаемой темы. Речь учащихся должна быть мотивированной, ситуативной и иметь адресанта.

В обучении монологу различают 3 стадии:

1. Уровень высказывания. Наименьшая единица речи – это предложение. Никакая речь не возможна до тех пор, пока студенты не узнают, как построить предложение на иностранном языке. Студентам даются модели предложений для усвоения. Модель предложения заполняется разными словами, чтобы студент усваивал ее, например: *Я вижу... (картину, доску); Я люблю... (музыку, литературу)*. Модель должна повторяться много раз с большим количеством изменений в ее содержании до тех пор, пока не станет привычной, например: а) *дайте название: мы пишем... – ручкой;* б) *скажите в форме отрицания: я живу в... – я не живу в...*

2. Усвоив различные модели, студенты должны научиться совмещать предложения, построенные по различным моделям в логическую последовательность – в выступление. На уровне выступления студенту надо сказать несколько слов о предложенном предмете. Например, *Это сумка. Сумка – красная. Она стоит на стуле. Мне нравится сумка*. На этом этапе иностранные студенты учатся выражать свои мысли, отношение к тому, что говорят.

3. Уровень дискурса. Когда студенты приобрели навыки построения высказываний и объединения их в логические последовательности, возможна свободная речь. На этом уровне студенты могут говорить о картинке, о фильме или комментируют текст, который они читали или слышали, составляют свои собственные рассказы. Преподаватель предлагает студентам тему, а затем задает вопросы по тексту и студенты воспроизводят факты, соглашаясь с предложенной идеей или отвергая ее.

Диалог – это разговор между двумя собеседниками. Он всегда ситуативен и эмоционально окрашен. Диалог, как правило, является неподготовленным. Иногда он может быть обоюдно подготовленным, а также планируемым [3]. Для ведения диалога студентам нужны слова и фразы, чтобы начать разговор, присоединиться к нему, чтобы согласиться, поспорить, чтобы отклонить предложение, чтобы пригласить собеседника,

прокомментировать сказанное, например: *Я хотел бы сказать вам; А как насчет; Я надеюсь, что; Я хочу сказать; Спасибо; Я прошу прощения; Не упоминайте об этом; Удачи* и т.д. Эти фразы делают диалоги более живым и эмоциональными.

Преподаватели могут использовать следующие типы обучения диалогу:

1. Восприятие: студенты один или два раза слушают диалог, записанный или воспроизведенный преподавателем, после этого они молча его читают для лучшего понимания. Преподаватель может помочь им понять диалог с помощью картинок.

2. Воспроизведение. Необходимо выделить 3 вида воспроизведения:

– немедленное – студенты слушают диалоги и имитируют говорящего. Внимание должно уделяться произношению и интонированию;

– задержанное – студенты произносят диалог в лицах по модели (предварительно прослушав во второй раз);

– измененное – студенты произносят диалог, изменяя некоторые элементы в нем. Чем больше элементов они изменяют в модели, тем лучше они усвоили структуру диалога.

Первые два типа нужны для того, чтобы модели диалогов отложились в памяти студентов и затем использовались в различных ситуациях.

3. Конструктивный или творческий тип – студенты описывают ситуацию и составляют свои собственные диалоги [5].

Существует большое разнообразие структур диалога. Перечислим основные из них:

– вопрос – ответ, например: – *Как вас зовут?* – *Роберт.*

– высказывание – вопрос, например: – *Я собираюсь в кино сегодня.* – *Где ты возьмешь билеты?*

– высказывание – высказывание, например: – *Я хотел бы знать, когда начнется практика в аптеке.* – *Трудно сказать. Надо позвонить в деканат.*

– вопрос – вопрос, например: – *Вы можете мне?* – *Что сделать?*

В диалогах важны не только точные выражения, но и правильное использование языковых форм в конкретных социальных условиях. Поэтому следует принимать во внимание, кто говорит кому; о чем; с какой целью; где и когда. Важно также дать информацию студентам о структурировании диалога, способах начала, ведения разговора и стратегий, используемых говорящими в отрицательных значениях так, чтобы коммуникация достигла желаемого результата.

Использование диалогов помогает студентам развивать свои навыки говорения. После того, как студенты овладели техникой диалога, они могут продолжать общение, построенное на диалогах, опираясь на словарный запас, ориентированный на ситуацию. Диалоги могут использоваться во многих ситуациях в аудитории. Вот несколько примеров:

– введение новой лексики для обсуждения различных тем;

– упражнения для прослушивания;

– использование диалогов для ролевых игр;

– тестирования ключевой терминологии и языковых моделей.

Обучение говорению находится не только в языковой компетенции, но также в социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социальной. Цель говорения направлена на желание и способность использовать язык не только точно, но и эффективно для коммуникации.

Язык является средством общения, но проблемы с общением возникают даже у

носителей языка. При вербальной коммуникации камнем преткновения может стать конструкция предложения, использование слов, означающих что-то другое для слушающего, или можно просто не знать, как выразить или сформулировать что-то. Люди часто говорят «Я не знаю, как сказать» не только на иностранном, но и на родном языке.

Существует ряд стратегий, которые позволят студентам преодолеть трудности в области коммуникации:

- повторять (*извините, я начну снова*);
- перефразировать, (*позвольте мне сказать иначе*);
- заменить общим словом (*вещь, человек, дерево*), местоимением (*это, они*), синонимом (*тонзиллит* вместо *ангина*);
- описать по общим физическим свойствам (*цвет, размер*), специфике особенностям (*он имеет два горба*), взаимодействию (*функциональные характеристики*);
- продемонстрировать (*посмотрите на это...*);
- использовать жесты, мимику, звучание;
- попросить помощи (*Подскажите, пожалуйста. Что вы имеете в виду?* и т.д.).

Практика стратегий, в частности, перефразирования, описания и замены, помогает укрепить уверенность студентов в способности общаться на иностранном языке даже с ограниченными ресурсами.

Для организации коммуникативной деятельности необходимо разработать ряд приемов, которые должны использоваться в ситуации, когда студент хочет и имеет возможность участвовать в общении. Удовлетворенность достигается за счет успешной коммуникации. Поэтому студенты должны быть вовлечены в задания, соответствующие их интересам и языковому уровню и облегченные игровыми формами.

Преподавателями русского языка как иностранного создан целый ряд приемов по развитию разговорной речи: диалоги, ролевые игры, моделирование. Студенты могут говорить в аудитории, чтобы лучше узнать друг друга. Они могут обмениваться информацией, выражать чувства через интервью, игры, участвовать в дискуссиях, обсуждении текстов, фильмов и различных проектов. Главное состоит в том, чтобы все мероприятия облегчали и поощряли коммуникацию. Например, при работе в парах: одному студенту дается картинка А, другому картина В. Не глядя на картинку партнера, они должны найти отличия (описывая изображения друг другу).

Другого рода прием – планирование «отдыха». Преподаватель заранее готовит целый ряд брошюр, рекламных проспектов, объявлений, касающихся отдыха, и объясняет студентам, что они все вместе поедут отдыхать на каникулах, но им необходимо решить, куда ехать. Учащиеся делятся на группы по три человека и получают материал для выбора. Задача состоит в том, чтобы спланировать отдых для всей группы (в рамках фиксированного бюджета на человека). Студентам дается достаточное количество времени для чтения, выбора вида отдыха и подготовки презентации, в которой они попытаются убедить остальную часть аудитории в том, что все должны выбрать именно этот вид отдыха. Когда студенты готовы, каждая группа делает свою презентацию, и все участники обсуждают и выбирают предложенный отдых.

Следующий прием называется «рейтинг задач». Преподаватель предлагает перечень элементов, которые студенты должны обсудить, например:

- Какое изобретение вы считаете наиболее полезным?
- Какие улучшения вы бы сделали в своем университете?
- Какие худшие / лучшие фильмы (программы) вы смотрели в последнее время по телевидению (в кинотеатре)?

- Кто самая выдающаяся женщина за последние 100 лет?
- Какими качествами должен обладать хороший фармацевт? и т.д.

Студенты не только выделяют главный элемент и объясняют свой выбор, но и расставляют другие элементы в определенном порядке согласно своему мнению.

Можно использовать прием, называемый «пирамида обсуждения». Он хорошо работает с дискуссиями на основе проблемы и особенно с выбором элементов задач. Например, студентам предлагается ответить, «какие четыре наиболее полезные вещи нужно иметь, если произошло кораблекрушение, и вы оказались на необитаемом острове?» или предлагается список последовательных задач, например, «расположить эти вещи в порядке важности». Вот как это сделать:

1. Представить проблему можно с помощью списка на доске или картинок.
2. Начать с индивидуальных решений – каждый учащийся принимает свое решение.
3. Объединить студентов, сделав пары, которые теперь обсуждают и приходят к соглашению или компромиссу.
4. Объединить пары в четверки; опять же они должны прийти к соглашению.
5. Присоединить к каждой четверке другую четверку или соединить всех студентов.
6. Когда вся группа соединяется, посмотреть, могут ли студенты прийти к единому решению.

Такого рода обсуждения очень полезны, поскольку они дают время студентам для практики. Студенты выступают в небольших группах, перед тем как начать говорить перед всей аудиторией. Даже слабые ораторы, как правило, растут по ходу такого рода деятельности, они могут повторять и повторять аргументы, которые уже протестировали ранее. Этот прием также подводит студентов к более интересной и хорошо аргументированной дискуссии целой аудитории.

Для обучения и развития говорения проводятся ролевые игры и моделирование. Ролевые игры различаются по степени контроля над действиями и говорением студентов. Взаимодействие может контролироваться подсказками или управляться описанием ситуаций и задач. Результат может быть предсказуемым или открытый сценарий может позволить студентам договариваться о результате по ходу деятельности.

Ролевая игра требует, чтобы студенты проецировали себя в воображаемой ситуации, где они могут играть сами или где они обязаны играть роль какого-то персонажа. В некоторых случаях это оговорено правилами, а в других случаях учащиеся свободны в создании роли, что неизбежно ведет к более активному участию в ролевой игре. Ситуации или сценарии могут быть реалистичными (например, справиться с проблемой в аптеке). Они также могут быть нереальными для студентов (вы являетесь ректором университета и т.д.). Все виды ролевых игр полезны, они обеспечивают мотивацию, удовольствие и удовлетворенность здесь и сейчас в аудитории.

Ролевая игра – это не просто репетиция будущих реальных ситуаций. Она предоставляет студентам возможность практиковать правильное использование широкого спектра функций в различных контекстах. Конечная цель ролевой игры, как и всей речевой деятельности, – привлечь учащихся к свободному и творческому самовыражению. Это требует благоприятной атмосферы в аудитории, где студенты не боятся говорить и действовать, а игра роли в маске может позволить расслабиться, особенно стеснительному студенту.

Учащимся, которые не знакомы с работой в парах или группах, потребуется вре-

мя, чтобы привыкнуть к такой деятельности. Лучше всего начать с коротких, контролируемых или руководимых ролей и предоставлять студентам подробные инструкции о том, как им поступить.

Студенты, знакомые с ролевой игрой, могут заниматься моделированием, которое является более сложной разновидностью ролевой игры, и требует большей подготовки, организации, дольше выполняется. Моделирование может включать учащихся в творческую деятельность, например: работа врачей в больнице и фармацевтов в аптеке при больнице. У моделирования есть ограничивающие участников правила, требующие действовать в реалистичной манере в соответствии с ролями. Моделирование часто является менее гибким, чем ролевая игра, и менее удобным, так как занимает много времени [5].

Моделирование обычно включает в себя сложную структуру и часто большие группы участников (от 6 до 20), где вся группа работает по мнимой ситуации как социальная единица, цель которой заключается в том, чтобы решить некоторые конкретные проблемы. Общий жанр моделирования указывает, что все члены группы участвуют в работе одной системы. Задействуется каждый студент (врач, провизор, медсестра, пациент и т.д.). Возможны некоторые уточняющие характеристики персонажей (бизнесмен, который очень спешит; глухая мама бизнесмена; пожилой мужчина с головной болью, вор и т.д.). Врач и фармацевт должны взаимодействовать, помогая пациентам.

Ролевые игры и моделирование требуют тщательного планирования, чтобы пройти гладко, но большая часть времени, конечно, будет использована на фактическую игру и последующий анализ, основанный на записи или комментариях наблюдателей там, где это возможно.

Интересной разновидностью ролевой игры является Real-игра. В этом случае ситуации и образы взяты из реальной жизни участников. Как правило, один из студентов играет себя сам. Он объясняет контекст (например, из своей трудовой жизни) для других учащихся, и вместе они воссоздают ситуацию в аудитории. Техника Real-игры позволяет учащимся практиковать разговорную речь, необходимую для их собственной жизни. Это особенно полезно для делового и профессионального общения [4; с. 155–163]. Вот образец Real-игры: студентка, проходившая практику в аптеке, сказала, что ей труднее посоветовать пациенту, какой препарат выбрать, чем просто обслужить посетителя, выдав лекарство по выписанному врачом рецепту. Она рассказывает о недавней произошедшей ситуации, и после этого начинается Real-игра с другим студентом, который играет ее, а она играет посетителя. Ей полезно посмотреть, как другой человек играет ее собственную роль, что он делает не так, как она и какие интересные выражения использует. Преподаватель также предлагает некоторые языковые клише и выражения. Затем учащиеся повторяют Real-игру (студентка играет саму себя). После окончания Real-игры студентка будет чувствовать себя более уверенно в таких ситуациях.

Преподавателю не следует забывать: для того, чтобы стимулировать студентов больше говорить, необходимо уменьшить свой собственный вклад. Известно, что чем меньше говорит преподаватель, тем больше времени остается студентам. Иногда ему полезнее вообще ничего не говорить, во время работы студентов, а оставить все свои комментарии на до или после Real-игры.

Преподаватели или студенты, говорящие лучше других, могут помогать более слабым учащимся, обеспечивая и поддерживая беседу. Они не стремятся говорить сами или высказывать свои мнения; их целью является исключительно помощь говорящему в построении рассказа. Вот некоторые приемы, которые могут быть уместными при этом:

– проявить интерес и согласие, кивая: «Угу», зрительный контакт, «да» и т.д.;

- лаконично попросить говорящего уточнить неясную информацию, например, повторением неясного слова;
- поощрить: повторить последнее слово (возможно, с вопросительной интонацией) для того, чтобы поощрить студента продолжать;
- повторить главное: остановиться на ключевом смысловом элементе, вернув к нему говорящего;
- задать направляющие вопросы (которые главным образом повторяют уже заявленную информацию), например: «*это?*» «*Вы?*» «*Где это было?*» и т.д.;
- задать краткие вопросы (или использовать простые предложения), что побуждает говорящего продолжать рассказ, например: «*А затем...*», «*Он пошел...*», «*Она хотела...*» и т.д.;
- ненавязчиво сказать правильную форму неверно сказанного слова (но только если знание правильного слова внесет значительный позитивный вклад в сообщение).

Таким образом, с помощью приемов и стратегий, описанных в данной статье, преподаватели русского языка как иностранного кафедры гуманитарных наук развивают навыки устной речи учащихся. Мы стараемся охватить весь спектр коммуникативных потребностей студентов. Главная наша цель состоит в том, чтобы упражнения, ролевые игры, моделирование и т.д. облегчали и поощряли общение. Студенты вовлекаются в мероприятия, соответствующие их интересам и языковому уровню. Мотивация студентов обеспечивается связью предлагаемых заданий с будущей профессиональной деятельностью. Нельзя не отметить, что успешная коммуникация приносит студентам чувство удовлетворенности.

Библиографический список

1. Браун Х.Д. Обучение принципам: интерактивный подход в языковой педагогике. Сан-Франциско: San Francisco State University, 1994. 467 с.
2. Браун Г., Юле Г. Обучение разговорному языку. Кембридж: Cambridge University Press, 1983. 176 с.
3. Нунан Д. Практическое изучение английского языка. Нью-Йорк: McGraw-Hill, 2003. 222 с.
4. Шривенер Д. Обучение преподаванию. Macmillan Books for Teachers, 2007. 416 с.
5. Шеилз Д. Коммуникация в современной языковой аудитории. Council of Europe, 1988. 309 с.

References

1. Brown H.D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco State University, 1994. 467 p.
2. Brown G., Yule G. Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 176 p.
3. Nunan D., Practical English Language Teaching. NY: McGraw-Hill, 2003. 222 p.
4. Scrivener J. Learning Teaching. MacMillan Books for Teachers, 2007. 416 p.
5. Sheils J. Communication in the Modern Languages Classroom. Council of Europe, 1988. 309 p.

УДК 372.881.116.11

*Российский университет дружбы народов
преп. кафедры русского языка № 2 фа-
культета русского языка и общеобразо-
вательных дисциплин*

Асонова Г.А.

Россия, г. Москва, тел. +7-916-301-53-53

e-mail: asonova.galina@yandex.ru

*Russian University of people's friendship, the
department of the Russian language № 2 of
the faculty of Russian and common educa-
tional subjects, lecturer*

Asonova G.A.

Russia, Moscow, +7-916-301-53-53

e-mail: asonova.galina@yandex.ru

Г.А. Асонова

**ИГРОВЫЕ И НЕКОТОРЫЕ ДРУГИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ
КАК ПРИЕМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА РУДН**

В настоящей статье рассматриваются приемы интенсификации обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения в условиях работы на подготовительном факультете РУДН. Дается краткая характеристика программы обучения РКИ, объясняется роль грамматики, которая предшествует развитию коммуникативных умений на русском языке иностранных студентов. Рассматривается особенность применения игровых заданий и некоторых других способов интенсификации обучения РКИ. Преподаватели, которые эффективно используют дополнительные материалы грамматического или лексического плана на уроках, а также игровые творческие задания, помогают студентам быстрее развить навыки и умения коммуникации на русском языке.

Ключевые слова: интенсификация обучения, приемы, грамматические игры, игровые творческие задания, классная доска, эффективность обучения, креативное мышление учащихся.

G.A. Asonova

**GAMES AND SOME OTHER WAYS TO INTENSE LEARNING PROCESS
OF THE RUSSIAN GRAMMAR AT THE INITIAL STAGE
AT THE RUDN'S PREPARATORY FACULTY**

The present article regards the ways of intensification of the Russian grammar learning at the initial stage at the preparatory faculty of RUDN. A brief characteristic of the learning program of Russian is given; a role of grammar which goes before the communicative practice is explained. The specialty of learning games acquisition and of some other ways to intense the learning is regarded. Teachers, who effectively use additional grammar and vocabulary materials, help students to develop their skills of speaking in Russian.

Key words: intensification of learning, ways, grammar games, creative games, the blackboard, effectiveness of learning, creative thinking.

Иностранные студенты, приезжающие изучать русский язык в Россию, могут проходить обучение на подготовительных факультетах вузов страны, в условиях которых они поставлены в определенные рамки довольно интенсивного обучения. Так, согласно программе подготовительного факультета РУДН, русский язык является главным предметом изучения, по которому в течение учебного года студенты дважды сдают экзамены и зачеты. На начальном этапе обучения студенты знакомятся с

фонетикой, лексикой, грамматикой русского языка как иностранного, словообразованием, некоторыми особенностями синтаксиса. Конечной целью такого обучения является достижение умения учащихся вести коммуникативные диалоги, общаться с носителями русского языка, читать несложные тексты, но большого объема. Количество изучаемых глаголов в рамках первого семестра обучения, который длится 3–4 месяца, составляет порядка 200–250. Следует отметить, что интенсивность занятий обеспечивается за счет двух факторов:

а) количества учебных пар по русскому языку (около 36 часов в течение первых двух месяцев обучения с убыванием до 18 часов в первом семестре, так как дополнительно включаются в программу обучения такие предметы, как химия, физика, научный стиль речи);

б) большого объема изучаемого грамматико-лексического материала.

Получается так, что иностранные учащиеся обязаны за небольшой промежуток времени пройти фонетико-лексический курс с последующим за ним изучением грамматического содержания русского языка. Грамматика дается в большом объеме и должна быть отработана в речи на языковой практике. В рамках программы подготовительного факультета РУДН изучаются базовые грамматические категории русского языка, а именно: категория рода и числа (единственное и множественное), предложно-падежная система, спряжение глаголов, настоящее, прошедшее, будущее время, несовершенный и совершенный виды русских глаголов. Учащиеся также учатся писать изложения на русском языке, диктанты, участвуют в беседах на основные темы («Моя семья», «Моя комната в общежитии», «Мои соседи», «Мое увлечение», «Национальное блюда», «Мои друзья», «Как я провожу свободное время» и так далее), учатся пересказывать тексты. Все это требует огромных интеллектуальных усилий и труда учащихся.

Не всегда иностранные студенты оказываются готовыми к данной программе обучения и могут освоить ее в таком быстром темпе. Необходимо учитывать и тот факт, что не все студенты оказываются способными к изучению иностранных языков, в частности русского как иностранного. Для осуществления коммуникативной практики и создания речевых структур и предложений, студенты должны научиться в достаточной степени понимать грамматическую систему русского языка, как работает и функционирует язык, как взаимосвязаны в нем части речи, какова роль грамматики. Следует отметить, что обучение грамматике вводится после прохождения двухнедельного курса обучения фонетике, во время которого студенты начинают изучать не только звуко-буквенную систему русского языка, но и знакомятся с лексикой и получают начальное представление о категориях рода (женский, мужской, средний), числа (единственное, множественное), некоторых грамматических конструкций (например, «У меня есть семья», в которой представлен родительный падеж). Тренировка форм падежных окончаний и слов происходит уже на фоне постепенного изучения фонетической системы. По истечении двухнедельного обучения фонетике и лексике студенты приступают к основательному изучению грамматической системы РКИ.

При такой серьезной нагрузке на начальном этапе обучения студенты могут сильно уставать, поэтому задачей преподавателя по РКИ является не только обеспечение учебной информацией студентов, но и оказание им поддержки. Преподавателю важно соблюдать баланс между критикой и похвалой студента, не забывать о повышении мотивации учащихся к обучению, что приведет к повышению

интереса к практике говорения на русском языке. В данной связи рассмотрим некоторые приемы интенсификации обучения РКИ.

Под приемами обучения понимаются «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения». Такое определение дается в «Новом словаре методических терминов и понятий» замечательных российских исследователей-методистов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [1; с. 211]. Каждому методу обучения свойственны его приемы обучения, которые реализуют содержание данного метода на уроках. Например, приемами объяснения нового материала являются описание, сравнение, анализ, синтез, классификация, систематизация изучаемых категорий предмета, а также сопоставление и др. Само понятие «интенсификации обучения РКИ» может характеризовать способ ускоренного обучения, позволяющего студентам освоить русский язык за небольшой промежуток времени в таком объеме, который дает возможность совершать речевые действия, продумывать речевые интенции на различные элементарные темы общения. Следует привести в качестве примеров такие приемы, как пересказ текста, ответы на вопросы, описание картинке, составление рассказа по картинке и многие другие. Данные приемы обучения реализуются при помощи выполнения следующих заданий творческого характера и учебных игр, ведущих к интенсификации учебного процесса:

- 1) проведение на уроках грамматических, лексических, фонетических игр, а также игровых заданий, направленных на развитие креативного мышления на русском языке;
- 2) разгадывание кроссвордов, в том числе и грамматических;
- 3) организация работы в парах с проговариванием определенных диалогов;
- 4) использование картин и картинок с изображениями различных предметов или объектов для их описания учащимися, а также составление собственных рассказов по предложенным картинкам;
- 5) использование доски в качестве инструмента для проведения некоторых грамматических игр;
- 6) проведение викторины, конкурсов на победу, соревнований;
- 7) проведение экскурсий для ознакомления учащихся с культурой России и практики русского языка;
- 8) пение русских песен на уроках по РКИ;
- 9) сочинение собственных стихотворений на русском языке иностранными учащимися;
- 10) коллективное обсуждение студентами и преподавателем определенных тем повестки дня, предложенной преподавателем.

Рассмотрим некоторые особенности игровых приемов и на начальном этапе обучения. Если целью обучения является развитие фонетических умений учащихся, соответственно, игры будут фонетическими, с применением картинок, на которых будут указаны или нарисованы необходимые звуки, буквы, звуковые сочетания, транскрипция. Следует помнить, что игрой может являться обычное традиционное упражнение, представленное в игровой форме. Если целью обучения является развитие грамматических навыков студентов, то это могут быть грамматические игры. Например, во время проведения игровых учебных заданий можно использовать доску как вспомогательный инструмент проведения грамматической игры. Доску следует разделить на две или несколько частей, в зависимости от проводимой игры. Учащиеся делятся на команды и подходят к доске. В каждой команде отбирается один студент, который будет записывать ответы на задания преподавателя на доске. Другие

участники команды будут всегда находиться рядом и следить за написанием слов или грамматических форм. При проведении такой игры можно наблюдать, как совместно работают студенты, как они взаимодействуют друг с другом, как проверяют знания друг друга и контролируют правильность ответов. Например, преподаватель просит студентов написать видовые пары на доске. Он произносит определенные глаголы в форме инфинитива несовершенного вида, а студенты должны написать эти глаголы в форме совершенного вида. Задание можно заменить проверкой категории числа или временных форм глаголов.

Применение грамматических игр недостаточно для развития и интенсификации коммуникативных навыков и умений учащихся. Чтобы активизировать мышление студентов, необходимо давать им творческие задания, которые основаны на применении полученных знаний грамматики и лексики. Это означает, что студент должен строить речевые конструкции, основываясь на знаниях грамматической стороны русского языка. Приведем следующие возможные игровые учебные упражнения на развитие речи, отраженные в статье Г.А. Асоновой [3; с. 79–85]. Во время их проведения преподаватель также корректирует ошибки студентов.

1. Игровое задание «Твое имя».

Данная игра является коммуникативной, потому что известно только начало фразы. Задача учащихся – закончить фразу своими словами. Участники садятся в круг. Студентам по цепочке предлагается сделать комплимент соседу, начиная фразу: «Мне нравится твое имя, потому что...». Форму задания можно изменить по желанию преподавателя. Например, можно придумать любое другое начало фразы: «Мне нравится твоя сумка, потому что...», а также продолжением фразы может быть: «Где ты купил ее?». Данная игра формирует навыки догадки и развивает творческое мышление студентов. При ответе студенты обращаются к своей собственной фантазии.

2. Игровое задание «Экспромт».

Данную игру можно приобрести в магазине «Игровед» в Москве. Она представляет собой набор карточек с различными картинками, изображениями людей, животных, предметов, сердец, полей и так далее. Количество «игроков» неограниченно. Студенты могут отвечать на вопросы по цепочке. Преподаватель или сами учащиеся придумывают вслух любой вопрос, который требует распространенного ответа. Например, можно начать с вопроса «Почему вчера студент Калунда опоздал на урок?». После этого достается из колоды любая карта, и ответ должен быть дан исходя из того, что изображено на данной карте. Например, если на картинке нарисован снег, вопрос был «Почему вчера студент Калунда опоздал на урок?», то ответы могут быть следующие: «Потому что шел сильный снег, и Калунда не мог видеть хорошо дорогу». Разумеется, задание данного типа предполагает, что ответы будут некоторого фантазийного характера. Но самое главное – это то, что студенты учатся думать на русском языке и выражать свои мысли.

3. Творческое задание «Рассказ по картинке».

Данное задание направлено на развитие творческого воображения. Студентам раздаются картинки с различными изображениями (например, Деда Мороза, людей, танцующего человека, разговаривающих мужчин и женщин, природы и так далее). Например, по завершении обучения определенных глаголов русского языка преподаватель раздает данные картинки с целью закрепить изученные глаголы. Студенты по картинкам составляют свой рассказ, используя глаголы, которые они изучали, записывают данный рассказ в форме текста и представляют его в классе.

Работа идет в парах. Когда один студент рассказывает историю, другой показывает изображения, соответствующие рассказу.

Приемы и способы могут быть дополнены, но мы выделили некоторые основные из них. Если студенты своевременно и постоянно посещают занятия, даже при выполнении большого количества грамматических заданий, но с применением вышеуказанных способов интенсификации обучения, они смогут быстрее адаптировать мышление к русской речи.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.
3. Асонова Г.А. Грамматико-коммуникативные упражнения с элементами игры как способ активизации владения русским языком как иностранным. Ростов-на-Дону: Известия ЮФУ. Филологические науки. 2013. № 3. 79–85 с.
4. Казнышкина И.В. Коммуникативные игры на уроках русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2012. 48 с.
5. Леонтьев А.А., Китайгородская Г.А. Содержание и границы понятия «интенсивное обучение» // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы. М.: Русский язык, 1983. 501 с.
6. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 479 с.

References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. A new dictionary of methodology terms and meanings (theory and practice of languages' learning). M., 2009. 448 p.
2. Akishina A.A., Kagan O.E. Learn to teach: For Russian teachers. 2-nd edition. M., 2002. 256 p.
3. Asonova A.G. Grammar-communicative exercises based on the game as the way of activation of the Russian language acquisition. Rostov-na-Donu. 2013. № 3. 79–85 p.
4. Kaznyshkina I.V. Communicative games at the lessons of Russian. M., 2012. 48 p.
5. Leontiev A.A., Kitaygorodskaya G.A. Content and borders of the meaning «intensive learning» // Shorten leaning to Russian. Forms and methods. M., 1983. 501 p.
6. Schukin A.N. Teaching speech conversation in Russian: scholar-methodological book for Russian teachers. M., 2012. 479 p.

УДК 372.881.111.1 : 371.321

ББК Ч 426.819 = 432.1 – 270

МАОУ «Средняя общеобразовательная
школа №45» г. Новоуральска

Учитель английского языка

Щербакова И.В.

Россия, г. Новоуральск, тел. +7(912)25-64-160

e-mail: anglichanka59@mail.ru

*Comprehensive school № 45
of Novouralsk,*

Teacher of English

Shcherbakova I.V.

Russia, Novouralsk, +7(912)25-64-160

e-mail: anglichanka59@mail.ru

И.В. Щербакова

ДОСТИЖЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается понятие проблемного обучения, а также тенденции и направления использования проблемного обучения в современном образовании. Особое внимание уделено введению федерального государственного образовательного стандарта и формированию трех групп результатов. Автор останавливается на метапредметных результатах обучения английскому языку. В статье также рассматривается достижение возможных метапредметных результатов в зависимости от типа и стадии урока проблемного обучения. Основным способом применения проблемного обучения является введение нового грамматического и страноведческого материала. На каждом из этих уроков у учащихся формируются различные метапредметные умения.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемные методы, стадии проблемного обучения, метапредметные результаты, федеральный государственный образовательный стандарт.

I.V. Shcherbakova

THE ACHIEVEMENT OF TRANSDISCIPLINARY RESULTS AT THE LESSONS OF ENGLISH WITH THE HELP OF THE PROBLEM-DIALOGUE TECHNOLOGY

The article is devoted to the notion of the problem – solving education as well as its tendencies and directions in the modern educational process. Special attention is paid to the introduction of the Federal state educational standard and the formation of the three groups of the results indicated in the Standard. The author dwells on transdisciplinary results of English teaching. The article also considers the possible transdisciplinary outcomes depending on the type and stage of the problem-based learning lesson. The main way to use problem-based learning is the introduction of the new grammar and cultural material. Each of these lessons is devoted to the formation of transdisciplinary skills of pupils.

Key words: problem-based learning, problem methods, stages of problem-based learning, transdisciplinary outcomes, Federal State Educational Standard.

В современном обществе изменились приоритеты и направления образования. Ученик должен не только владеть знаниями, умениями и навыками, но и уметь организовывать собственную учебную деятельность, иметь готовность и способность учиться.

Целью учителя английского языка в современном мире является не просто обучение языку, а всестороннее развитие личности учащихся, их интеллектуальных и творческих способностей, развитие интереса к учебе и познанию. Решение этих целей возможно в условиях введения новых стандартов. Всё зависит от того, ориентирует ли учитель свою деятельность на достижение новых образовательных результатов или нет.

Сегодня перед каждым учителем встает вопрос о том, что ему придется менять в своей работе в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Новый стандарт меняет образовательную парадигму, то есть приоритетным для него является не передача суммы знаний, а развитие личности учащегося путем освоения различных способов действий (УУД).

На первый план выходят не столько предметные, сколько метапредметные результаты обучения. Метапредметные результаты обучения – универсальные учебные действия (общеучебные умения), которые делятся на три группы: познавательные, коммуникативные и регулятивные. Для достижения этих результатов необходимо внедрить в свою практику системно-деятельностный подход. Проблемное обучение является технологией ФГОС, так как включает в себя деятельностный элемент. Актуальность данного типа обучения в школе обусловлена тем, что он построен на принципах развивающего и здоровьесберегающего обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт диктует новые требования. Полностью меняется картина планируемых результатов обучения. Принимая во внимание существующие требования стандарта и разработанность инструментария по внедрению ФГОС, можно выделить некоторые противоречия:

- между необходимостью изменения системы проведения уроков и отсутствием таковой, разработанной под ФГОС;
- между необходимостью достижения метапредметных результатов обучения по ФГОС и отсутствием разработанного инструментария их оценивания.

На основании данных противоречий была сформулирована проблема исследования, суть которой состоит в выявлении эффективного способа применения проблемного обучения для достижения метапредметных результатов обучения.

Для исследования используются следующие методы:

- теоретические: обобщение и анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме; анализ процесса обучения учащихся 5-х классов английскому языку в рамках классно-урочной системы образования; конструирование содержания учебного материала курса английского языка для учащихся 5-х классов;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок.

Основами проблемного обучения являются теоретические положения философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу. В данной школе учебный план был заменён игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания (3).

Технология проблемного обучения получила распространение в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе. Возникновение дидактической системы проблемного обучения в советской педагогике связано с исследованиями Л.В. Занкова (организация содержания и построение процесса обучения) (4), М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера (содержание и методы обучения) (7, 15), Т.В. Кудрявцева и А.М. Матюшкина (построение процесса научения) (6, 8), В. В. Давыдова, Д. Брунера (организация содержания) (2) и М.И. Махмутова (построение процесса обучения) (10).

Одним из направлений проблемного обучения является технология проблемно-диалогического обучения. Она разработана на основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях – педагогике (проблемное обучение – И.А. Ильницкая (5), В.Т. Кудрявцев (6), М.И. Махмутов (11) и др. и учебный диалог – В.В. Давыдов (2), и др.) и психологии (психология творчества – А.В. Брушлинский (1), А.М. Матюшкин (8), и др.).

На уроках английского языка проблемное обучение может применяться на разных типах уроков и для различных целей.

В процессе совершенствования познавательных действий каждый элемент проблемного обучения вносит свой вклад. Побуждающий диалог помогает развивать творческие умения, осознавать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог формирует логические навыки сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Все продуктивные задания развивают речь. Обязательное использование опорного сигнала формирует знаковые умения. Коммуникативные действия осваиваются преимущественно за счёт варьирования форм обучения. Поскольку проблемные методы и продуктивные задания позволяют работать как в парах, так и в группах, школьники учатся слушать друг друга, договариваться, распределять роли. Регулятивные действия формируются благодаря центральным компонентам подхода. Методы постановки проблемы развивают целеполагание, поскольку проблема – это и есть цель урока открытия нового знания. Методы поиска решения учат планированию и контролю, потому что учебное открытие можно спланировать, а «новое знание» нужно сверять с учебником. Продуктивные задания стимулируют оценивание, так как именно этого действия требуют созданные учениками схемы или сочинённые стихи, рассказы и т.д.

Первое и основное применение технологии проблемного обучения – это введение нового материала на уроке открытия нового знания. На уроках английского языка новым знанием может являться грамматический материал, грамматическое правило. Проблемное обучение подразумевает 3 стадии: создание проблемной ситуации, выход из проблемной ситуации (т.е. формулирование темы урока или вопроса урока) и решение проблемы. При введении нового грамматического материала для создания проблемной ситуации можно использовать различные приемы: столкновение противоположных мнений учащихся, задание без правильного ответа (невыполнимое), задание на ошибку, т.е. когда учащиеся выполняют задание, схожее с предыдущими, но имеющее свои особенности, о которых учащиеся пока не знают. Эти приемы вызывают у учащихся либо затруднение, либо удивление. Возникает вопрос. Ответ на этот вопрос и будет являться решением проблемы, а сам вопрос будет темой урока, либо отправной точкой для формулирования темы урока. На данном этапе можно говорить о том, что первая и

вторая стадии данной технологии направлены на достижение следующих метапредметных результатов:

- самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения,
- соотносить свои действия с планируемым результатом,
- определять тему,
- устанавливать причинно – следственные связи,
- адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции.

Третьей стадией будет являться решение проблемы. При работе с новым грамматическим материалом решение проблемы можно организовать либо в малых группах, либо фронтально. Работа в малых группах характеризуется большей самостоятельностью учащихся, учитель выступает лишь в роли координатора. Обучающиеся самостоятельно выдвигают и проверяют гипотезы, распределяют роли в группе, контролируют друг друга. При такой работе достигаются следующие метапредметные результаты:

- уметь аргументировать свою точку зрения,
- проявлять уважительное отношение к партнерам,
- решать проблемы творческого и поискового характера,
- оценивать правильность выполнения учебной задачи.

Фронтальная форма работы предоставляет учащимся меньше свободы действий, т.к. именно учитель является организатором выдвижения и проверки гипотез, он контролирует этот процесс, и роли не распределяются. Тем не менее, даже такая работа имеет свои плюсы по сравнению с традиционным уроком. В ходе фронтального решения проблемы достигаются следующие метапредметные результаты:

- строить логическое умозаключение,
- корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

При введении нового грамматического материала обязательным этапом решения проблемы является сравнение собственных окончательных выводов с правилом (образцом, эталоном), что развивает регулятивные умения учащихся – такие, как:

- соотносить свои действия с планируемыми результатами,
- пользоваться логическими действиями сравнения, анализа.

Введение нового грамматического материала путем проблемного обучения обычно занимает 20 минут урока. Не следует считать, что остальное время на уроке можно посвятить чему-то другому. Обязательным элементом и продолжением в технологии проблемного обучения является проговаривание открытого знания и первичное его закрепление. Данный этап урока направлен на достижение следующего метапредметного результата:

- выражать с достаточной полнотой и точностью свои мысли в соответствии с задачами и условиями межкультурной коммуникации.

Технология проблемного обучения подходит также для введения нового страноведческого материала. На стадии создания проблемной ситуации можно использовать прием столкновения мнений учащихся. При изучении страноведческого материала применение первой стадии проблемного обучения позволяет достичь следующих метапредметных результатов:

- самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения,
- строить логическое рассуждение, умозаключение.

Этап выхода из проблемной ситуации для формулирования темы урока или вопроса урока может быть построен на фронтальной работе с классом. В данном случае этот этап плавно перетекает в следующий, так как идет работа по планированию шагов для решения проблемы. Таким образом, на данной стадии работы со страноведческим материалом достигаются следующие метапредметные результаты:

- выделять, обобщать и фиксировать нужную информацию,
- участвовать в коллективном обсуждении.

Решение проблемы, поставленной к изучению нового страноведческого материала, чаще всего сопровождается чтением текста, просмотром фильма или аудированием. В зависимости от объема открываемого материала, его содержания или структуры, работа по выдвижению и проверке гипотез может быть организована либо в малых группах, либо фронтально, либо выдвижение и проверка гипотез может вообще отсутствовать. При работе со страноведческим материалом одним из наиболее удачных вариантов решения проблемы является параллельное чтение. Этот прием представляет собой учебную ситуацию, когда один текст делится на несколько маленьких фрагментов, каждый из учащихся читает только этот маленький фрагмент и далее все учащиеся обмениваются информацией. В результате у каждого из участников этой работы формируется знание всего текста (по рассказам других).

В различных случаях на стадии решения проблемы можно достичь следующих метапредметных результатов:

- работать с прочитанным текстом,
- осуществлять информационный поиск,
- соотносить свои действия с планируемыми результатами.

Технология проблемного обучения может применяться при обучении говорению и письму. Она позволяет учащимся сконцентрировать свое внимание на различных аспектах темы, принимать во внимание чужую точку зрения.

Оценить достижение метапредметных результатов обучения английскому языку возможно следующим образом:

- при выполнении итоговых тестовых работ по каждому разделу учебника, которые включают в себя не только упражнения по всем видам речевой деятельности, но и лист самооценки умений учащегося;
 - в ходе выполнения проектных работ по окончанию изучения темы раздела;
 - при заполнении портфолио учащегося;
 - при введении нового материала с помощью проблемного обучения (постановка цели, формулирование проблемы, выдвижение и проверка гипотез, формулирование результатов и выводов);
 - в ходе специально разработанных диагностических работ.

Таким образом, технология проблемно-диалогического обучения идеально подходит для достижения различных метапредметных результатов.

Перспективой данного исследования будет являться создание системы мониторинга достижения учащимися метапредметных результатов обучения на уроках английского языка с использованием проблемного подхода.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
2. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.
4. Занков Л.В. О начальном обучении. М.: АПН РСФСР, 1963.
5. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М.: Знание, 1985.
6. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1983.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Просвещение, 1977.
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.
12. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972.
13. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. М.: Баласс, 1999.
14. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками. М.: Просвещение, 2002.
15. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1982.

References

1. Brushlinskij A.V. Psihologija myshlenija i problemnoe obuchenie. M.: Znanie, 1983.
2. Davydov V.V. Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija. M., 1993.
3. D'jui Dzh. Psihologija i pedagogika myshlenija. M.: Sovershenstvo, 1997.
4. Zankov L.V. O nachal'nom obuchenii. M.: APN RSFSR, 1963.
5. Il'nickaja I.A. Problemnye situacii i puti ih sozdanija na uroke. M.: Znanie, 1985.
6. Kudrjavcev T.V. Problemnoe obuchenie: istoki, sushhnost', perspektivy. M.: Znanie, 1991.
7. Lerner I.Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija. M.: Pedagogika, 1981.
8. Matjushkin A.M. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii. M., 1972.
9. Mahmutov M.I. Organizacija problemnogo obuchenija v shkole. M., 1983.
10. Mahmutov M.I. Organizacija problemnogo obuchenija. M.: Prosveshhenie, 1977.
11. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii. M.: Pedagogika, 1975.
12. Mahmutov M.I. Teorija i praktika problemnogo obuchenija. Kazan': Tatknigoizdat, 1972.
13. Mel'nikova E.L. Tehnologija problemnogo obuchenija. Shkola 2100. Obrazovatel'naja programma i puti ee realizacii. M.: Balass, 1999.
14. Mel'nikova E. L. Problemnyj urok, ili kak otkryvat' znanija s uchenikami. M.: Prosveshhenie, 2002.
15. Skatkin M.N. Didaktika srednej shkoly. M.: Prosveshhenie, 1982.

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ASPECTS OF RESEARCHING OF FICTION

УДК 82-93 ББК 83.8

Северный Арктический Федеральный университет им. М.В. Ломоносова
канд. филол. наук, доц. кафедры литературы
Давыдова А.В.
Россия, г. Архангельск, тел. (8182) 660588
e-mail: davaliona@rambler.ru

*The Northern Arctic Federal University
named after M.V. Lomonosov*
*The department of literature,
PhD, associate professor*
Davydova A.V.
Russia, Arkhangelsk, (8182) 660588
e-mail: davaliona@rambler.ru

А.В. Давыдова

ОБРАЗ АРХАНГЕЛЬСКА В ПОВЕСТИ М. МАРКОВА «ТРУДНОЕ ДЕТСТВО»

Статья представляет собой частный этап в исследовании Северного текста русской литературы для детей. Предметом изучения становится образ Архангельска в повести М.Г. Маркова «Трудное детство», рассмотренный в контексте локально-исторического метода литературоведческого анализа. Автор исследует хронотоп повести: особенности художественного времени (личного и исторического) и пространства. Рассматриваются основные городские локусы, выделяемые рассказчиком: набережная Северной Двины, образы церквей, мореходного училища, таможни, рынка. Особое внимание автор уделяет центральной, отражающей конфликт повести, оппозиции – дом – приют.

Ключевые слова: Северный текст русской литературы для детей, образ Архангельска, художественная модель мира, локально-исторический метод.

A.V. Davydova

IMAGE OF ARKHANGELSK IN M. MARKOV'S STORY «THE DIFFICULT CHILDHOOD»

Article represents a private stage in research of the Northern text of the Russian literature for children. The image of Arkhangelsk in M. G. Markov's story «The difficult childhood» becomes a subject of studying. It is considered in the context of a local and historical method of the literary analysis. The author investigates a story chronotope: features of art time (personal and historical) and spaces. The main city loci allocated by the storyteller are considered: Severnaya Dvina Embankment, images of churches, seaworthy school, customs, market. The author pays special attention to the central, reflecting the conflict story, opposition – the house – a shelter.

Keywords: The Northern text of the Russian literature for children, an image of Arkhangelsk, art model of the world, a local and historical method.

Михаил Гаврилович Марков (1904–1954) – не профессиональный писатель, он арктический мореплаватель, капитан, в 1930 г. ходивший на легендарном ледокольном пароходе «Г. Седов» к Земле Франца-Иосифа и к Северной Земле, участвовавший в исторической рейсе ледокола «А. Сибиряков» по трассе Северного Морского пути, пере-

живший в 1934 г. трагическую гибель парохода «Челюскин». Жизнь этого человека – осуществление его детской мечты о море, родившейся и выросшей вместе с ним в Архангельске. ороду Марков посвятил мемуарную книгу «Трудное детство». Рассмотрим центральный образ повести – образ Архангельска, используя принципы локально-исторического подхода, основные теоретические положения которого были сформулированы Н.П. Анциферовым [1] и развивались в трудах Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, Р.Д. Тименчика и А.Л. Осповат, В.Н. Топорова и др. В XXI веке метод Н.П. Анциферова перерастает границы «петербургского текста» и расширяется тематически, о чем свидетельствуют, например, труды Д.С. Московской.

Название повести М. Маркова двупланово: определение «трудное» отсылает и к значению «нелегкое», «сложное», «несчастливое, неблагополучное», и к лексеме «труд». Последняя связана с одним из центральных образов повести – Приютом трудолюбия. Дом трудолюбия в Архангельске располагался в особняке полковника Карцева на набережной Северной Двины. Это сооружение было построено в середине XIX в. и представляло собой двухэтажное каменное здание. У наследников полковника дом был куплен в 1899 г., а в 1901 г. там воспитывалось около 46 детей. Для города не секретом были жестокие нравы руководителей приюта. Так, в газете «Северное утро» от 9 июля 1915 г. была опубликована заметка «Возмутительный случай», где рассказывалось о том, что начальница приюта Л.Е. Соколова, которую воспитанники за жестокость прозвали «германка», проломила голову железным замком мальчику Ушакову [2]. Этот случай упоминает в одной из глав своей книги и М. Марков. Приют трудолюбия становится в книге центральным локусом, характеризующим образ Архангельска в целом.

Наиболее цельный образ города на Северной Двине автор создает в первой части своей повести – «Архангельск». М. Марков в основу описания жизни родного города кладет принцип сопоставления прошлого мира его детства и настоящего – жизни Архангельска в середине XX века.

Архангельск прошлого – рыбопромышленный центр: «Раньше архангельцы больше треской промышляли. Ловили ее у Мурманских берегов, солили в больших бочках – “тресковках”, грузили насыпью на парусные суда и отправляли в столицу» [3; с. 3]. И далее: «недаром прозвали архангельцев трескоедами. Кроме сырой трески и сушеной было у нас вдоволь. Сушеную треску выкладывали штабелями по всей набережной от Соборной улицы до Воскресенской. Много было рыбы, да не вся нами ловлена. У норвежцев прикупали» [3; с. 6]. Сегодня кажутся гиперболическими описания, которые у М. Маркова поданы как документальный материал. На первых страницах автор указывает на богатство Севера: «Наши за рыбу лесом расплачивались. Благо у нас по берегам Двины лесу больше, чем трески в море» [3; с. 3]. Читая М. Маркова, убеждаешься, что гиперболические образы богатого Севера, например, из сказок С.Г. Писахова имели под собой реальную почву.

Рассказчик, подчеркивая как первооснову жизни города рыболовецкий поморский промысел, отмечает, что он в середине XX века сменился деревозаготовкой: «День и ночь, пока река не станет, сплавляют к нам с верховьев лес, гонят его к заводам прямо под звонкие электрические пилы» [3; с. 3–4].

С течением времени меняется до неузнаваемости и сам город, растет «вширь и ввысь» [3; с. 4]. Старый Архангельск его дореволюционного детства – камерный и деревянный, застроенный частными «ветхими домишками с резными карнизами», дворами, «закрытыми... дощатыми заборами с тяжелыми воротами и прочной калиткой»; с неровными «мощными жердьем» дорогами, тротуарами-«мостками»; с «уличными

керосиновыми фонарями» [Там же]. Город детства в воспоминаниях рассказчика наполняется множеством частных деталей; это особый, слагающийся из отдельных элементов мир. Такими деталями становятся и «зеленая медная большая... старая-старая монета, которую Мишка с братом Колькой находят на «старой набережной... на крутом угоре против церкви Михаила Архангела» [Там же]; и «низенький старинный домик из голых бревен, с деревянной крышей», «почерневший от времени» [Там же], который, по преданию, был построен самим Петром Великим, и где хранилась его золотая, «неуклюжая, как черепаха, карета» [Там же]. Архангельск времен детства рассказчика тесно связан с полуполюгендарной для героя историей России; он до конца еще не оторван от нее.

Центром города в восприятии рассказчика становится набережная Северной Двины. Поначалу образ Архангельска в повести выстраивается согласно движению героев-детей вдоль бульвара набережной от Соборной до Полицейской улицы, откуда «уже видны пароходы, только еще не все, потому что река Двина здесь влево загибает». С одной стороны, это место ребячьих игр и забав: «А тут же внизу, под угором, у реки, было самое любимое наше место. Там все камешки на набережной были исхожены нашими босыми ногами. Не раз за день устилали мы эти камешки своими рубашонками, когда купались в реке. Не раз сиживали мы на них с удочками в руках. Не было такой пристани, на которой бы мы не топтались, не было такого парохода, которого мы не знали бы по имени» [3; с. 5].

Процессуальные по характеру отражения действия глаголы, используемые автором в этом фрагменте, словно растягивают художественное время; детство героя в старом Архангельске становится равнозначным целой жизни, отдельной эпохе в жизни. Эпохе важной, потому что тогда, на берегах Северной Двины, и происходит формирование личности будущего капитана. Интересно, что не только время расширяется и замедляется в связи с образом набережной Северной Двины, но и пространство приобретает признаки цикличности. В первой главе «путешествие» читателей по городу вместе с героями начинается с этого места на набережной (рядом с домиком Петра I) и заканчивается здесь. В этой связи можно говорить о чертах идиллического, мифологического хронотопа, которыми отмечен в начале повести образ дореволюционного Архангельска, города детства героя.

Особой приметой старого Архангельска видится в повести численное превосходство парусных судов, стоящих у набережной, над пароходами. Последних мальчишки знали «по имени», а парусников «никак всех не упомянуть было. Их тьма-тьмущая стояла на реке против города, особенно около Поморской улицы. Чайке сесть некуда было, кроме как на мачты. Точно на реке лес торчком стоял.

В солнечный день весь этот лес в белое одевался. Это рыбаки после морских переходов паруса сушили» [Там же].

Символической характеристикой дореволюционного Архангельска в повести являются и названия парусников: «Чуть ли не все названия по святым: “Николай угодник,” “Святая Анна,” “Преподобный Василий”, “Аника-воин”. А один парусник даже назывался “Страшный суд”» [Там же]. Автор в книге избегает идеализации старого мира, для него подобные названия кораблей – не признак святости Руси и старого Архангельска, но напоминание о древних поморских традициях: святой, в честь которого называлось судно, призван был защищать его экипаж в минуту опасности.

Для рассказчика, в воспоминаниях поэтизирующего город своего детства, – советского моряка, привыкшего покорять природную стихию, чужда вера в Бога. Образы церквей («заваливающаяся набок колокольня церкви Успенья» [3; с. 7], Троицкий храм), если и возникают на страницах повести, то как архитектурные характеристики дореволюционного Архангельска. Для Миши и большинства его товарищей – воспитанников Приюта – церковная обрядность, необходимость посещать Троицкий храм, молиться перед вкушением пищи и после – тяжкая обязанность. Однако напрямую он сам не высказывается против Бога или за атеизм. Своевольные, еретические слова автор вкладывает в уста одного из приятелей Мишки – первоклассника Сережи Шуфтина, который никак не мог ответить на уроке отца Павла «о сотворении мира» и резко заявил: «Все равно не буду учить вашего сотворения мира, потому что бога никакого нет, вот и все» [3; с. 68]. Сам рассказчик с ужасом думает о судьбе товарища: «Ну, теперь он точно в ад попадет» [3; с. 69]. Или когда в финале, после октябрьского переворота, большевик Иван иронично отзывается об отце Павле: «Пусть он поет в одиночку, у вас, я вижу, молитвы в печенках сидят», – рассказчик вместе с женой Ивана, Авдотьей, испытывает некоторую неловкость, он, кажется, вслед за ней готов сказать: «Как тебе не совестно!» [3; с. 159].

Отчуждение героя и других маленьких обитателей Приюта трудолюбия от религии и храма понятно: весь строй жизни там, основанной на воровстве, лжи, жесткости начальников и страхе детей, противоречит тем истинам, которые им преподносят на уроках «Закона Божия»; насилие превращает веру в формальные обязательства; реальные законы жизни, которые устанавливают взрослые, изгоняют из представлений ребенка о Боге свет и истину. Михаилу в тягость ходить в строю в церковь, одевать при этом только на первый взгляд годную одежду, участвуя в обмане окружающих; стоять на службе в храме. Главные характеристики Троицкого храма, как и приютского карцера, в повести – «душно и темно» [3; с. 51]. При описании службы автор использует негативную оценочную лексику: «противно», «поп», «от ладанок пахло, как от покойника» [3; с. 52], «непонятное», поэтому так естественно для запуганного и скучающего сознания ребенка искать из этой тюрьмы выход в мечту: Миша невольно царапает «гвоздем по крашеной стенке... лодочку» [Там же], за что позже будет наказан.

Из всех икон Троицкого храма герой выделяет две: «Михаил Архангел с крыльями и с большим мечом и Георгий Победоносец, под которым лошадь змею топчет» [Там же]. Оба иконописных сюжета связаны с мотивами воинственного подвига и победы добра над злом. Эти мотивы не только указывают на романтический характер восприятия юного героя, но и на основной пафос книги: в духе соцреалистической литературной традиции победа большевиков и обитателям Приюта трудолюбия приносит освобождение от насилия и страха, уверенность в светлом изменении своей будущей жизни.

При описании службы в Троицком храме заметна еще одна характеристика жизни старого Архангельска в повести М. Маркова: «Хоть и стояли мы всегда впереди, а крест целовать или Евангелие перед концом службы, то вместе с нищими последними подходили. Смотришь, бывало, в конце обедни, как тянутся из-за четырех столбов к дряхлому попу пестрые ряды прихожан, а он стоит в блестящей парчовой ризе перед золочеными воротами, держит обеими руками большой золотой крест» [3; с. 51]. Сознание Миши, в нищете, бесправии и голоде живущего в Приюте, выхватывает из окружающего мира признаки социальной несправедливости, обидного превосходства богатых над бедняками. Так, не с завистью, но с упреком и пренебрежением будет смотреть

мальчик, у которого нет обуви, чтобы прийти на каникулы к матери, на жирующих чиновников из городской управы (Любимова, Гувелякена), прикрывающих злодеяния начальниц Приюта, на лабазника Ананьина, «всю жизнь обвешивающего простой народ» [3; с. 20].

Кроме образов церквей, дающих характеристику Архангельску, в контексте повести значимым для рассказчика становится белое каменное здание Торгового мореходного училища, находившегося рядом с колокольной Успенской церкви: «В окнах училища стояли деревянные парусные корабли – совсем как настоящие... Выберем, кому какой больше нравится, иной раз даже подеремся из-за них» [3; с. 7]. Для героя мореходное училище становится символом воплощения мечты о море. Мария Перфильевна, последняя заведующая Приютом, чуть было не отбирает у героя эту мечту. Вместо учебы в «мореходке» она устраивает его на чиновничью должность переписчика в городскую управу. Бюрократизм стремится подменить романтику мечты, заменить ложной истинную судьбу героя. Для него самого это не просто смиренное согласие с властью сильных мира сего, это нравственный компромисс с собственной совестью. Однако у рассказчика, вдохновленного общей революционной атмосферой, хватает внутренних сил отказаться от чиновничьей карьеры; за это судьба и новая власть вознаграждают его возможностью воплотить в жизнь мечту о море.

Еще одно здание, отмеченное вниманием рассказчика в связи с образом набережной Северной Двины и ее березового бульвара, – здание Архангельской таможни, расположенное на самом повороте реки. Белые с красными железными крышами башни таможни уподобляются «большущим грибам-мухоморам» [3; с. 8], а каменная стена сравнивается с казармой. Пытаясь вспомнить детские чувства, рассказчик находит в том прежнем своем восприятии ощущение тайны, которое владело им и его братом, когда они представляли те «самые дорогие на свете» [Там же] сокровища, которые хранятся за толстыми стенами и железными решетками таможни.

Отрываясь от движения в пространстве набережной, взгляд рассказчика выделяет в разных частях города значимые для героя локусы. Таков, например, «крикливый» и «грязный» [3; с. 10] рынок, где мальчишки «промышляли... то морковкой, то репой, то яблоками из корзин торгующих деревенских баб» [Там же]; с интересом «толкались в мясном и рыбном рядах» [Там же]; наблюдали за живой рыбой, плавающей в огромных чанах.

Наиболее значимы для Михаила противопоставленные и пространственно, и эмоционально, и в смысловом отношении образы родного дома и Приюта трудолюбия.

Дом, где живет герой с братом и матерью – «старый», «ветхий»; нижний этаж его во время половодья заливался водой, «приходилось мостки настилать» [3; с. 14]. С ранних лет Миша растет в атмосфере тяжелого труда простых людей: «Двор наш весь черный был от кузничного угля. Посреди двора стояла кузница с черепичной крышей, рядом справа белая каменная слесарная. В левой половине помещалась малярная мастерская да амбар, где сохли крашенные коляски и кареты. Весь день в малярной работали парни в пестрых промасленных фартуках: за целую версту пахло от них лаковой жгучей краской. Мастерские тянули унылые песни.

В слесарной совсем тихо, только сверла шуршат, как мыши, проседая все глубже в металл» [Там же].

Рассказчик больше всего любит кузницу и долгие зимние вечера часто проводит там, ожидая мать. Кузнечные меха кажутся ему живыми; он заморожен процессом ков-

ки: и «золотыми искрами», которые «летят там через всю кузницу», и силой великана-молотобойца, и песней металла («кузница вся поет, – особенно когда на всех трех наковальнях разом куют, – да как поет, что ушам больно» [3; с. 15]).

Образ кузницы сопутствует доприютской жизни героя: она была и во дворе дома Холмова на Сенной, где сначала их семья жила вместе с отцом – талантливым, мастеровитым, но пьющим, грубым, жестоким человеком; и потом во дворе дома, где крошечную комнату снимала мать Миши, ушедшая от мужа с двумя младшими сыновьями (старшая сестра Маня была отдана в работницы к портнихе).

Нищенскую жизнь с родной матерью Михаил вспоминает с более светлыми чувствами, нежели годы, проведенные в Приюте: «стелет нам мама постель: тюфячок кладет на пол и подушечку в ситцевой наволочке... Тихо в доме. Колька поворачивается на другой бок. Я к нему прижимаюсь. Обнимаю его. А мышка за печкой все шуршит и шуршит...» [3; с. 20 – 21]. Главный критерий противопоставления образов дома и Приюта – смысловая оппозиция «родное – чужое».

Четвертая глава, повествующая о начале приютской жизни рассказчика, открывается осенним пейзажем, отражающим внутреннее состояние Михаила и его матери: «Улицы желтым березовым листом засыпаны. С моря дует холодный ветер... По сторонам дома тянутся серые, неприветливые. От осенней сырости и деревья во дворах уже не такие красивые теперь, одни обрубленные голые прутья торчат...»

Идем... по Троицкому проспекту... Дома стали реже, все больше заборы одни. Прошли красные кирпичные дома с высокой трубой – водочный завод, – и вот, наконец, потянулся длинный-длинный деревянный забор, покрытый зеленой плесенью» [3; с. 28]. Этот забор станет своеобразным символом холодной, голодной, «замшелой», бесконечной приютской жизни для героя.

Если описания родного дома и кузницы камерны и связаны с семантикой огня/теплоты, то даже внешнее изображение Приюта трудолюбия противоположно: «Вот так двор! Будто деревенское поле... Только по краям редкие сосны стоят. Да ели у самого дома высокие, с березами вперемешку».

Облупленный белый дом с темными окнами кажется маленьким на таком большом дворе. Как виселица, стоят перед домом гимнастические столбы с железными кольцами на веревках и с длинными деревянными шестами. На дворе пусто – хоть шаром покати, только ветер играет – качает шесты. Стукаясь друг о дружку, жалобно плачут кольца.

Точно в сырой погреб вошли мы в темные сени... Запахло почему-то болотом... страшно мне было...» [Там же].

В образе Приюта диссонируют большой двор и «кажущийся маленьким дом»; теплота деревянного родного дома и огонь кузницы ассоциативно противостоят холоду, сырости, плесени, темноте, затхлости Дома трудолюбия; «песня кузницы» антиномична «плачу колец» на гимнастических столбах, сравниваемых с виселицей. Противопоставляет Михаил и дорогу в Приют и домой: на каникулы на родную улицу Воскресенскую он «не шел, а бежал вприпрыжку»; «хотелось трепать за ухо каждую встречную собачонку. Хотелось прыгать вместе с толстыми воробышками, кричать на весь город... А обратно? Ох, эта дорога в приют... Обратно я шел медленно-медленно, а улицы как нарочно так и убегали назад, будто за эти дни втрое короче стали».

Еле переставляя ноги, шел я в приют, в каменный дом на Кузнечихе» [3; с. 33].

Рассказчик создает своеобразную хронику жизни приюта; каждая «эпоха» в ней связана с появлением новой начальницы: «Завитули, Цыганки, кикиморы, второй Цы-

ганки» [3; с. 35]. Их имена в повести словно стираются, а сами они сливаются в один собирательный образ жестокой, ворующей у несчастных детей последние крохи хлеба, заставляющей их тяжело работать, равнодушной, уверенной в том, что ей все дозволено, начальницы.

В контексте книги при создании образа Архангельского Приюта важным становится мотив пения. В безрадостной жизни Дома трудолюбия пение, да еще страшные рассказы старшего товарища Миньки о мертвецах и разбойниках, были отдушиной для живших «в вечном трепете» детей.

Любимыми для мальчишек-архангелогородцев становятся «морские песни», они «увлекают их даже больше, чем страшные истории про чертей и ведьм» [3; с. 60]: «В этих песнях и рассказах говорилось про бурю на море, когда большие пароходы бросает, как щепки, про волны, которые все начисто сносят с палубы, про гибель морских пароходов, про утонувших моряков, про хищных прожорливых акул» [Там же]. Героя в этих песнях притягивает не только трагическая остросюжетность, но и суровая героика профессии, которую он уже подсознательно выбрал для себя. Песня преображает на некоторое время жизнь приютских мальчишек: в мастерской «сразу затихали шум и возня», «изо всех углов приюта туда сбегались ребята» [3; с. 61]. Песня объединяет их, украшает жизнь, заставляет каждого задуматься о собственной доле: «Ребята сидят на столе и на полу, серьезные, морщат лбы и поют... Поют, склонив головы, и смотрят, не отрываясь, кто себе на руки, кто на гвоздь на стене, кто на сучок в полу...» [Там же]. В репертуаре приютских мальчишек песни из народной среды: это и поморская «Доля матросская», и «морские» «По синим волнам океана», «Плещут холодные волны», «Кочегар», и крестьянские – «Я на горку шла, решето несла»... Пение преображает изможденных голодом и работой героев: «от песен все покраснелись, как после сытного обеда» [3; с. 62]; хлеб духовный становится важнее и реальнее насущного. Это преображение не только внешнее, но и внутреннее, кухарка Авдотья замечает: «Вот так бы почаще, чем беситься-то, как полоумные. Смотри, какая благодать!» [3; с. 63]. Песня у М. Маркова не только восстанавливает физические и эмоциональные силы детей, подчеркивает их связь с народной средой (ср. «песня кузницы»), но и рождает понимание своего положения. Авдотья противопоставляет состояние хаотического бесовского полоумия и разумную благодать песни. Осознание рождает протест.

Во второй части книги рассказчик вспоминает, как обиженные на Кикимору дети вместо положенной перед едой молитвы «Отче наш» «все в один голос, без всякого регента, грянули русскую плясовую песню. Да так дружно, так здорово, что, казалось, стены столовой в пляс пошли. “Ах, вы сени, мои сени!”» [3; с. 79]. Через народную песню символически прорывается бунт против унижения и насилия. Эта маленькая революция в книге М. Маркова – предтеча большого переворота, утвердившего в Архангельске новую жизнь и подарившего детям «самый лучший, светлый, сухой дом, отобраный у известного архангельского богача Туманова» [3; с. 161]. Позитивный образ нового советского детдома в финале книги, абсолютно правильный и логичный с точки зрения соцреалистической идеологической подоплеку книги, по сути не снимает заданной ранее смысловой оппозиции «родной дом – чужой, детский дом», и не разрешает один из важных конфликтов повести: трудное детство для героя – детство без семьи.

Итак, образ Архангельска – центральный образ в повести М. Маркова «Трудное детство». С пространственной точки зрения он в начале книги развивается параллельно движению героев по набережной от Соборной улицы до здания таможни на Полицей-

ской улице. Автор выделяет локусы церквей (Михаила Архангела, Успенской и далее – Троицкой) и Морского училища. Особое место занимает образ реки Северной Двины, связанный с основными промыслами «архангельцев» – ловом трески, лесосплавом и деревообработкой. Отдельно автор рисует образы больших и малых поморских судов на Двине.

Городское пространство отмечено отдельными признаками идиллического, мифологического хронотопа: цикличностью пространства и календарным принципом в описании художественного времени.

В центральной части городского пространства рассказчик обращает внимание на образ рынка и противоположные друг другу, символически отражающие основной конфликт повести образы родного дома (на улице Сенной и на Воскресенской) и сиротского Дома трудолюбия на берегу реки Кузнечихи. Все эти взаимосвязанные в смысловом отношении образы помогают автору воссоздать в тексте ту самую «власть местности», которая отражает специфические, самобытные особенности жизни северного города.

Кроме того, художественное время в повести можно разделить на три эпохи детства героя. Первая – до поступления в Приют, где время словно «растянуто», счастливая пора исследования мира «своего», полулегендарного Архангельска; вторая – безрадостные годы в Доме трудолюбия, когда силы герою придают и его воображение питают соприкосновение с народной культурой (фольклорные страшные рассказы приятеля Митьки и песни) и мечты о море; третья – только намеченная в финале – светлая, в восприятии рассказчика, послереволюционная советская жизнь. Время личное и время историческое в повести сливаются (автор словно накладывает друг на друга две хронотопические модели – мифологическую и реалистическую): писатель в духе соцреализма стремится показать, что личная судьба отдельного человека и отдельного города неотделима от судьбы страны.

Библиографический список

1. Анциферов Н.П. Проблемы урбанизма в русской художественной литературе. Опыт построения образа города – Петербурга Достоевского – на основе анализа литературных традиций. М.: ИМЛИ РАН, 2009. 581 с.
2. Возмутительный случай // Северное утро. 1915. 09.07. URL: webirbis.aonb.ru/irbisdoc./kr/2015/sev-utro-150-09-07-1915/#3.
3. Марков М. Трудное детство. Архангельск: Архангельское книжное издательство, 1963. 162 с.

References

1. Antsiferov N. P. Urbanism problems in the Russian fiction. Experience of creation of an image of the city – Dostoyevsky's St. Petersburg – on the basis of the analysis of literary traditions. M.: IMLI Russian Academy of Sciences, 2009. 581 p.
2. Shocking case // Northern morning. – 1915. – 09.07. URL: webirbis.aonb.ru/irbisdoc./kr/2015/sev-utro-150-09-07-1915/#3.
3. Markov M. Difficult childhood. Arkhangelsk: Arkhangelsk book publishing house, 1963. 162 p.

УДК 821.161.1 Бунин. 09

*Воронежский государственный архитек-
турно-строительный университет
канд. филол.наук, ст. преп. кафедры рус-
ского языка и межкультурной коммуника-
ции*

Попова Ю.С.

Россия, г. Воронеж, тел. + 79202262368

e-mail: buka1621@rambler.ru

*Voronezh State University of Architecture and
Civil Engineering*

*The chair of Russian language and cross-
cultural communication,*

PhD, senior lecturer

Popova Y.S.

Russia, Voronezh, + 79202262368

e-mail: buka1621@rambler.ru

Ю.С. Попова

МОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ КОСТЮМА В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»

Статья посвящена изучению функционирования костюма героев рассказа И.А. Бунина «Чистый понедельник» как смысловой единицы текста. Выявлены и проанализированы сенсорные составляющие портретных характеристик персонажей.

Ключевые слова: мотив, деталь, костюм, портрет, след, сенсорный код, проза, И.А. Бунин.

Y.S. Popova

MOTIVIC FUNCTION OF THE COSTUME IN THE STORY I.A. BUNIN «CLEAN MONDAY»

The article is devoted to the study of the functioning of the costume of the heroes of the story of Ivan Bunin «Clean Monday» as semantic units of the text. Identified and analyzed sensory components of the portrait characteristics of characters.

Key words: motive, detail, suit, portrait, footprint, touch the code, prose, I.A. Bunin.

Исследователи творчества И.А. Бунина неоднократно отмечали особое внимание писателя к детали, называя его мастером художественной детали, который воспринимает мир всеми органами чувств, создает зрительно точный и яркий образ. Автор отбирает и оценивает детали в связи с художественной идеей произведения, что находит отражение в использовании портрета, пейзажа, вещных составляющих образа. Костюм важен как художественная деталь, которая составляет часть художественного образа.

Деталь одежды может проходить через ткань произведения, повторяясь и пронося особую смысловую нагрузку. Выбор этого предмета связан, с одной стороны, с устойчивыми традициями, но, с другой, является личностным выбором писателя. Этот аспект костюма характеризует персонажа с точки зрения смысловых отношений. Выбор того или иного предмета одежды в качестве мотива функционально и эстетически актуализирует определенную совокупность ценностных смыслов, которые олицетворяет литературный персонаж.

В центре рассказа «Чистый понедельник» образ восточной красавицы: «...а у нее красота была какая-то индийская, персидская: смугло-янтарное лицо, великолепные и несколько зловещие в своей густой черноте волосы, мягко блестящие, как черный со-

болий мех, брови, черные, как бархатный уголь, глаза...» [1; VII; 230]. Ее внешность отражает загадочный и противоречивый характер: изящная внешность и любовь к еде, интерес к культуре и любовь к одежде, принадлежность к купеческой среде и неприятие внешних эффектов. Герой внешне тоже схож с героиней, наделен «южной горячей красотой».

Костюмы героини соответствуют ее среде (дочь купца с восточной кровью): «...я иногда заставлял ее на диване только в одном шелковом архалуке, отороченном соболем, – наследство моей астраханской бабушки, сказала она...» [1; VII; 230]. Архалук традиционно – мужской плотно прилегающий к телу кафтан без пуговиц с высоким стоячим воротником и не имеющий плечевых швов, то есть сшитый из сложенного вдвое материала. Для шитья архалуков использовали кашемир, атлас, сатин. Элементы восточного костюма вошли в дворянский быт довольно широко уже к концу 10-х годов XIX века. Архалук поначалу использовался только как домашняя одежда, с сохранением всех особенностей кроя и орнамента ткани, принятой на Востоке [4]. Архалук, символизирующий в «Суходоле» принадлежность к дворянскому сословию и связь отца и сына по этой линии, в «Чистом понедельник» утрачивает свою социальную значимость. Архалук героини символизирует глубинные восточные корни, не столько на уровне кровного родства, сколько усиливает мотив загадочности души, ее непостижимость.

В героине нет той чрезмерности, которая характерна для купцов, нет стремления выделиться. Ее костюм прост, элегантен, в нем нет лишних деталей, но цвет и ткань привлекают внимание: «...выезжая, она чаще всего надевала гранатовое бархатное платье и такие же туфли с золотыми застежками...» [1; VII; 239], «...она встретила меня уже одетая, в короткой каракулевой шубке, в каракулевой шляпке, в черных фетровых ботинках...» [1; VII; 243], «...она прямо и несколько театрально стояла возле пианино в черном бархатном платье...» [1; VII; 243]. Лишь в конце рассказа она облачена в белое. И если красный и черный цвет – это плотские цвета, телесное искушение, то белый наряд – фактическое отсутствие телесного, героиня вся превратилась в дух. Примечательно, что по воспоминаниям Н.Я. Томанькиной, сестры обители милосердия выглядели так: «Все они одевались, как и сама великая княгиня, в серое, довольно светлое, длинное платье... Большой частью они пришли из привилегированного класса, были княжны, или по особой рекомендации» [3; с. 363].

Полярность, противоречивость двух начал подчеркнута и в колористике рассказа, где преобладают два «нецветных» цвета – черный и белый. Эти же краски фигурируют и в монологе девушки, побывавшей на похоронах раскольников архиепископа: «...лик усопшего закрыт белым «воздухом», шитым крупной черной вязью – красота и ужас...» [1; VII; 243]. Стоящие вокруг гроба диаконы одеты в черные кафтаны, а двор кладбища покрыт белым слепящим снегом.

Е.В. Капинос отмечает двойственность героини: «...страстно вкушающая жизненные наслаждения богачка и тихая, бледная, отреченная от всего земного монашенка... героиня не просто контрастна, ее образ полон переходов от тона к тону и раскрывается во всем своем богатстве резкими рывками, но и растянуто во времени всего повествования» [2; с. 15]. От героя ускользает «тайна» героини, еще не ясная даже для нее самой. Тайна заключена в ее неотступных размышлениях о вере и вечной жизни, в ее поисках монастыря, куда можно удалиться от мирских страстей. К святым местам героиню притягивают не только их по-московски торжественное величие. Исследователь отмечает неверное восприятие героем образа героини: «Влюбленный герой очень точно, детально вспоминает привычки, слова возлюбленной, но и зеркальное отражение героини в памяти героя остается иллюзорным, слегка неверным, поскольку глубинные мотивировки ее поведения, даже таких мелочей, как выбор вида из окна, ос-

таются пока скрытыми и для него, и для читателя» [2; с. 16]. Но героиня предстает перед читателями глазами героя, да и взгляд влюбленного человека (впрочем, как и не влюбленного) не может быть объективен.

Герой любит героиню как картину: «Я вошел – она прямо и несколько театрально стояла возле пианино в черном бархатном платье, делавшем ее тоньше, блистая его нарядностью, праздничным убором смольных волос, смуглой янтарностью обнаженных рук, сверканием алмазных сережек вдоль чуть припудренных щек, угольным бархатом глаз и бархатистым пурпуром губ; на висках полуколючками загибались к глазам черные лоснящиеся косички, придавая ей вид восточной красавицы с лубочной картинки» [1; VII; 240].

Рассказ насыщен большим количеством деталей, цветов, множеством звуков и тактильных ощущений. Присутствуют они во внешнем мире: «Темнел московский серый зимний день, холодно зажигался газ в фонарях, тепло освещались витрины магазинов – и разгоралась вечерняя, освобождающаяся от дневных дел московская жизнь: гуще и бодрей неслись извозчицьи санки, тяжелей гремели трамваи – в сумраке уже видно было, как с шипением сыпались с проводов зеленые звезды, – оживленнее спешили по снежным тротуарам мутно чернеющие прохожие...» [1; VII; 250].

Тактильными и слуховыми характеристиками наделены и костюмы героини. Ее сопровождает шуршание платья: «...послышался шорох платья...», «...прошла, шурша нижней шелковой юбкой...» [1; VII; 123]. Такое акустическое сопровождение женских образов, точнее одежды героинь (шуршание юбки или платья), представлено в ряде рассказов И.А. Бунина. Это таинственный, тихий, загадочный звук, который присущ природному началу (шелест ветра, шорох листьев, шуршание ветра). Женщина приближается тихо и плавно, но все равно предупреждает о своем появлении: «...тут она вдруг притихла, идет, шурша нижней шелковой юбочкой...» [1; VII; 121], «...слыша только шелест ее шелковых юбок» [1; IV; 339].

И тактильные характеристики свойственны ее одежде – мокрый, скользкий мех: «...я отвезил ее домой, на подъезде, закрывая от счастья глаза, целовал мокрый мех ее воротника...» [1; VII; 242], «я снял с нее скользкую от снега шубку, она сбросила с волос на руки мне мокрую пуховую шаль...» [1; VII; 242], «...ответила она, вынув из каракулевой муфты и давая мне руку в черной лайковой перчатке» [1; VII; 242]. И запахи являются ее частью: «...а она говорила, вынимая платочек из душистой муфты...» [1; VII; 143].

С мотивом соблазна связана обувь героини. Сначала это красные туфельки («...выезжая, она чаще всего надевала гранатовое бархатное платье и такие же туфли с золотыми застежками...» [1; VII; 235]), затем черные новые ботинки («Я шел за ней, с умилением глядел на ее маленький след, на звездочки, которые оставляли на снегу новые черные ботинки - она вдруг обернулась, почувствовав это...» [1; VII; 240]), перед любовной близостью – лебяжьи туфельки («Я встал и подошел к дверям: она, только в одних лебяжьих туфельках, стояла, обнаженной спиной ко мне...» [1; VII; 243]). Обувь героини связана с мотивом следа, который оставляет после себя героиня в душе героя. «След – это знак памяти, который остается от исчезнувшей героини, когда она навсегда уходит от мира, от героя, направляясь к жизни праведной и вечной» [2; с. 16]. Мотив следов постепенно ведет к крестному ходу, где вереница послушниц и монашек следует за Елизаветой Федоровной.

Женская обувь часто связана с героиней, которая манит за собой, но остается недоступной. Такова героиня рассказа «Начало», которая осталась для героя мечтой: «Она вздохнула и легла поудобнее, пониже, распахнула, не открывая глаз, шубку на фланелевом платье, скинула нога об ногу на пол теплые ботинки с открытых замшевых

ботинок, сняла с головы и уронила возле себя атласный капор, – черные волосы ее оказались, к моему великому удивлению, по-мальчишески коротко стриженными, – потом справа и слева отстегнула что-то от шелковых серых чулок, поднимая платье до голого тела между ним и чулками, и, оправив подол, задремала» [1; VII; 187], такова и Натали (героиня одноименного рассказа): «Вышла Натали только к вечернему чаю, но вошла на балкон легко и живо, улыбнулась мне приветливо и как будто чуть виновато, удивив меня этой живостью, улыбкой и некоторой новой нарядностью: волосы убраны туго, спереди немного подвиты, волнисто тронуты щипцами, платье другое, из чего-то зеленого, цельное, очень простое и очень ловкое, особенно в перехвате на талии, туфельки черные, на высоких каблучках, – я внутренне ахнул от нового восторга» [1; VII; 148], «...она в бальной высокой прическе, в бальном белом платье и стройных золотых туфельках...» [1; VII; 135].

Все эти мелочи даны глазами героя, он настолько влюблен и чуток к своей возлюбленной, что замечает даже малейшие черты ее внешности и одежды. Он полностью погружен в свое чувство, его мир сосредоточивается и замыкается на героине, именно поэтому большую часть текста занимает ее описание.

Помимо типологизирующей и характерологической функции одежда играет в художественном мире И.А. Бунина сюжетобразующую роль. В ряде произведений одежда несет мотивную функцию («Суходол», «Чистый понедельник», «Солнечный удар», «Легкое дыхание»). С восточным мотивом в костюме связан мотив родства, буйства крови, а также сугубо эстетическая черта героев – любовь к красивой одежде и дорогим тканям. Этот мотив отражается и в цветовых акцентах одежды. Так, лиловый и красный содержат в себе демонический компонент и окрашивают своим значением и персонажей. Восточный мотив несет в себе непостижимую загадку, тайну.

Библиографический список

1. Бунин И.А. Собрание сочинений в девяти томах. М.: Художественная литература, 1966. Том 4. С. 336. В статье произведения Бунина цитируются по этому изданию с указанием тома (римской цифрой) и страницы (арабской цифрой).
2. Капинос Е.В. Марфо-Мариинская обитель в рассказе И. Бунина «Чистый понедельник» // Гуманитарные науки в Сибири. 2009. №4. С. 15–19.
3. Кирьянова О. Марфо-Мариинская обитель милосердия. 1909–2009. М.: Белый город, 2009. 556 с.
4. Комиссаржевский Ф.Ф. История костюма. Минск: Литература, 1998. 494 с.

References

1. Bunin I.A. Collected works in nine volumes. M.: Fiction, 1966. V. 4. P. 336. The article quoted from the works of Bunin this edition specifying volume (Roman numeral) and pages (Arabic numerals).
2. Kapinos E.V. Marfo-Mariinsky convent in Bunin's story «Lent Monday» // Humanities in Siberia. 2009. № 4. P. 15–19.
3. Kiryanova O. Martha and Mary convent of Mercy. 1909–2009. M. : White City, 2009. 556 p.
4. Komissarzhevsky F.F. History of Costume. Minsk: Literature, 1998. 494 p.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ LINGVOCULTUROLOGY

УДК 81'42

*Сибирский федеральный университет, Ин-
ститут филологии и языковой коммуникации
Чудаева Н.А.*

*Россия, г. Красноярск, тел. +7(923)2921994
e-mail: 30.maerz@gmail.com*

*Siberian Federal University, School of Philol-
ogy and Language Communication
Chudaeva N.A.*

*Russia, Krasnoyarsk, +7(923)2921994
e-mail: 30.maerz@gmail.com*

Н.А. Чудаева

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКТОРА В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ ГЕРМАНИИ)

В данной статье рассматривается история возникновения понятия *дискурс*, его многозначность и различные точки зрения к трактовке данного феномена как зарубежных, так и отечественных исследователей. Подробно изучается *рекламный дискурс* как вид институционального общения, его особенности, а также понятия *рекламы* и *социальной рекламы*. Важнейшее значение отведено исследованию воздействию функции экстралингвистического фактора в социальной рекламе Германии.

Ключевые слова: дискурс, текст, рекламный дискурс, институциональность, социальная реклама, лингвокультурология, немецкий язык.

N.A. Chudaeva

REALISATION OF EXTRALINGUISTIC FACTOR IN RESEARCH OF LANGUAGE AND CULTURAL CHARACTERISTICS OF ADVERTISING DISCOURSE (AS EXEMPLIFIED IN GERMAN PUBLIC SERVICE ADVERTISEMENT)

This article discusses the history of the *discourse* concept, its ambiguity and different points of view to its interpretation of both foreign and Russian scholars. *Advertising discourse* and its features are studied in more details as a kind of institutional communication. Moreover, the concepts of *advertising* and *public service announcement* are also specified. The crucial part of the research dwells upon the impact function of extralinguistic factors on the public service advertisement in Germany.

Key words: discourse, text, advertising discourse, institutional communication, public service announcement, public service advertisement, social advertisement, linguoculturology, German language.

На начальном этапе исследования представляется необходимым разобраться в ключевой терминологии, а именно, поставить вопрос о значении понятия «дискурс». Определение дискурса является одним из центральных и ключевых понятий, которое

все больше привлекает внимание современных ученых. Дискурс исследуется с разных сторон: данный термин используется в философии, лингвистике, социологии, социолингвистике, психолингвистике, политологии и литературоведении. Однако важным считается рассмотреть дискурс именно с лингвистической стороны.

В начале XXI в. дискурс становится одним из самых часто употребляемых терминов новой антропоцентрической парадигмы (в переводе с фр. *discourse* – «речь»). В данном значении слово употреблялось Ф. де Соссюром, а затем данный термин получил широкую известность во французской школе изучения дискурса, уходящую своими корнями в 1960-е годы. В основу данного исследовательского направления были положены идеи Э. Бенвениста, разграничившего план повествования и план дискурса. Однако до сих пор не существует общепринятого определения дискурса, так как это явление считается сложным коммуникативным феноменом.

Ранее Э. Бенвенист развил общее свойство языка, назвав это свойство «человек в языке», предложив таким образом во второй половине XX в. понятие антропоцентрической парадигмы языка. Благодаря этому стало возможным рассмотрение дискурса как функционирование языка в живом общении, как языка, «присваемого говорящим человеком» [4]. В предложенном этой школой понимании дискурс – «эмпирический объект, с которым сталкивается лингвист, когда открывает следы субъекта акта высказывания, формальные элементы, указывающие на присвоение языка говорящим субъектом». О многозначности понятия дискурс писал и П. Серио. Подчеркивая, что дискурс имеет множество применений, он рассматривал восемь дефиниций:

1) эквивалент понятия «речь» – любое конкретное высказывание (по Ф. де Соссюру);

2) единица, по размеру превосходящая фразу, высказывание в глобальном смысле; то, что является предметом исследования «грамматики текста», которая изучает последовательность отдельных высказываний;

3) воздействие высказывания на его получателя с учетом ситуации высказывания, что подразумевает субъект высказывания, адресата, момент и определенное место высказывания;

4) беседа как основной тип высказывания;

5) речь с позиции говорящего в противоположность «повествованию», которое разворачивается без эксплицитного вмешательства субъекта высказывания (по Э. Бенвенисту);

6) иногда противопоставляются язык и речь (*langue/ discours*) как, с одной стороны, система мало дифференцированных виртуальных значимостей и, с другой, как диверсификация на поверхностном уровне, связанная с разнообразием употреблений, присущих языковым единицам. Различается, таким образом, исследование элемента «в языке» и его исследование «в речи»;

7) система ограничений, которые накладываются на неограниченное число высказываний в силу определенной социальной или идеологической позиции; социально или идеологически ограниченный тип высказываний, например, «феминистский дискурс», который рассматривается не как отдельный частный корпус, а как определенный тип высказывания, который предполагается вообще присущим феминисткам;

8) предмет исследования анализа дискурса – разграничение *высказывания* и *дискурса*, где *высказывание* – это последовательность фраз, заключенных между двумя семантическими пробелами, двумя остановками в коммуникации, а *дискурс* – высказывание, рассматриваемое с точки зрения дискурсного механизма, который им управляет.

Таким образом, взгляд на текст с позиции его структурирования «в языке» определяет данный текст как высказывание; лингвистическое исследование условий производства текста определяет его как «дискурс» [11, с. 25-27].

Р. Барт считал, что дискурс – «любой конечный отрезок речи, представляющий собой некоторое единство с точки зрения содержания, передаваемый с вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям организацию» [2, с. 17].

Теорией дискурса также занимался Т.А. ван Дейк и выделял его в широком и узком смысле. Дискурс в *широком* смысле понимается как комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим, наблюдателем в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочих контекстах, включающее экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата). В *узком* смысле дискурс понимался как текст устный или письменный (разговор или текст) с учетом присутствия только одной вербальной составляющей [6].

В отечественной лингвистике одним из первых исследователей, проанализировавших понятие дискурса, стала Н.Д. Арутюнова. Согласно Н.Д. Арутюновой, дискурс понимается как речь, «погруженная в жизнь», а также явление, при котором необходимо учитывать все социальные, культурологические и прагматические факторы [1, с. 136-137].

В своей работе «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» (2002) В.И. Карасик также достаточно детально изучает множество определений термина «дискурс», определяя его как текст в ситуации реального общения, и в заключение приходит к выводу о том, что понятие «дискурс» стало шире понятия «язык». С позиции социолингвистики, В.И. Карасик выделяет разные типы дискурса, применимые к современному обществу: политический, институциональный, педагогический, религиозный, научный, медицинский, бытийный, деловой, спортивный, научный, сценический, массово-информационный, а также рекламный дискурс [7].

Будучи лингвистом, А.В. Олянич рассматривает рекламу как форму коммуникации. С его точки зрения, реклама также трактуется как «оповещение людей всевозможными способами, как распространение информации» [10, с. 10].

Изначально, слово *реклама* означало «записывать» или «рассматривать», однако позже такая дефиниция изменилась на «убеждать». Целью рекламы является построение приятного визуального образа какого-либо продукта, сервиса или бренда, имеющего огромный потребительский потенциал. Принимая во внимание историю рекламной индустрии, бытовое потребление резко увеличилось в 50-х и 60-х гг., что привело к созданию рекламы массового производства. В настоящее время рекламодатели стремятся найти такие ценности, образы и версии реального мира, которые, возможно, смогут привлечь целевую аудиторию [13]. Широкое распространение рекламы в обществе связано с развитием средств массовой коммуникации, поскольку реклама реализует свои прагматические цели, функционируя в потоке массовой информации по ее законам: она дает информацию о внешнем мире, ретранслирует ценности, разделяемые в обществе, задает ориентиры социополитического действия, в формах и знакомых образцах традиционной для данного общества культурно-знаковой парадигмы [Федотова, 2002]. Таким образом, реклама становится идеологическим инструментом для воспроизведения социальных средств индивидуализации, потребительских норм и привычек.

Следует отметить тот важный факт, что реклама является уникальным социокультурным явлением: ее формирование обусловлено социальными, психологическими, лингвистическими факторами, особенностями «эстетического сознания» социума и его культурными традициями. Поэтому процессы, происходящие в политической, экономической и социальной жизни различных стран, естественным образом оказывают влияние на развитие языка и способы коммуникации, а рекламный текст, как наиболее активно развивающийся язык коммуникации, аккумулирует все изменения, имеющие место на различных языковых уровнях. Следовательно, в данной исследовательской работе будет делаться упор на определение рекламы с лингвистической точки зрения, так как именно оно в полной мере отражает направление данной темы.

Применительно к современному социуму и приведенным выше социальным факторам, В.И. Карасик различает два вида дискурса с точки зрения социолингвистики: персональный и институциональный дискурс. В персональном дискурсе говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, в институциональном дискурсе – как представитель определенного социального института, основными участниками которого являются представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты). Принимая во внимание тот факт, что данная работа направлена на исследование рекламы – феномена, включающего в себя как отправителя рекламы, так и потребителя, – следует подробнее рассмотреть понятие институционального дискурса.

Под институциональным дискурсом В.И. Карасик понимает общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений и специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума. Нормы институционального дискурса отражают этнические ценности социума в целом и ценности определенной общественной группы, образующей институт. Данный вид дискурса выделяется на основании двух системообразующих признаков: цели и участников общения. Основными участниками институционального дискурса являются представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты).

Применительно к современному обществу В.И. Карасиком выделяются следующие виды институционального дискурса: научный, политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, спортивный, сценический, массово-информационный, а также рекламный. Исходя из заявленной темы данной исследовательской работы следует углубленно рассмотреть понятие рекламного дискурса.

Рекламный дискурс как вид институционального общения представляет собой сложный социокультурный феномен, охватывает многие сферы жизни современного социума и, таким образом, оказывается связанным с разнообразными видами человеческой деятельности. Рекламный дискурс определяется как завершенное сообщение, целью которого является побудить клиента к какому-либо действию.

Для более широкого описания понятия рекламного дискурса, необходимо изучить его специфические характеристики. Во-первых, одной из главных особенностей рекламного дискурса считается завершенность сообщения, которое имеет строго ориентированную прагматическую установку (привлечения внимания к предмету рекламы). Именно прагматическая направленность рекламного дискурса диктует выбор грамматических и лексических единиц, стилистических приемов, особого синтаксиса, а также специфику использования организации печатного материала и элементов различных

знаковых систем. К основным тенденциям написания современных рекламных текстов относят, с одной стороны, выразительность, с другой – сжатость, лаконичность и емкость информации.

Во-вторых, сообщение, принадлежащее жанру рекламного дискурса, сочетает в себе дистинктивные признаки письменного текста и устной речи с комплексом пара- и экстралингвистических средств [5]. К экстралингвистическим признакам рекламного дискурса относятся культурно–историческое влияние на процесс создания текста и невербальное оформление (шрифт, цвет, размер, форма, наличие иллюстраций; мимика и жесты персонажей рекламного сообщения; аудиосопровождение). В совокупности с графическим компонентом в печатном или аудиовизуальном виде рекламный текст представляет собой мотивированное целостное, содержательно-смысловое, иерархически организованное знаковое образование.

В-третьих, в качестве еще одной характеристики рекламного дискурса рассматривается антропоцентризм, так как именно тексты рекламы обслуживают потребности человека и социума и характеризуются прагматической заостренностью.

В-четвертых, в качестве важной составляющей рекламного дискурса можно также выделить то, что он является средством социального регулирования и воздействия на различные социальные группы, предлагая тот образ мыслей и стиль жизни, которые ценятся в настоящее время и являются отражением развития культуры.

К еще одной важной характеристике рекламного дискурса относится использование рекламных стратегий: рациональных (аргументация рекламного сообщения строится на логических выводах) и эмоциональных (рекламное послание создает некий для потребителя образ, вызывающий к его чувствам) [8]. Товары и услуги не просто предлагаются с экранов телевизоров, а помещаются в определенный социальный контекст, что позволяет использовать рекламу в социальных целях. Таким образом, зародилась социальная реклама как отдельный жанр рекламного дискурса.

А.Б. Белянин делает акцент на том, что социальная реклама прежде всего поднимает проблемы общества, а уже через их репрезентацию затрагивает определенные нормы и ценности. Автор понимает социальную рекламу как «форму массовой коммуникации, содержательной основой которой является информация о социальных проблемах общества, адресованная большой массе людей, с целью стимулирования их гражданской, социально одобренной активности в русле традиционных для данного общества нравственных ценностей, чем обеспечивается его способность к саморегуляции, обусловленной требованиями развития социума» [3, с. 12]. Следовательно, социальная реклама направлена на решение социальных проблем и гуманизацию общества. В коммуникативном смысле социальные кампании проводятся по двум стратегиям. С одной стороны, они зависят от реакции СМИ, так как с точки зрения содержания и временного периода они ориентируются на повседневность всей медиа-системы, с другой стороны, они прямо ориентируются на публику, так как целью социальных кампаний является привлечение внимания, доверие общественности и мобилизация отдельных целевых групп [15].

Однако следует четко понимать отличие социального типа рекламы от коммерческого. В качестве отличий Л.Н. Федотова выделяет несколько ведущих параметров, которые, прежде всего, будут состоять в целях и задачах рекламных сообщений, а также аудитории, которой они адресованы.

Во-первых, целью социальной рекламы выступают общезначимые, разделяемые большими совокупностями людей, нематериальные ценности, а не информирование о выходе нового товара на рынок, не побуждение к повышению покупательской активности и не изменение отношения потребителей к той или иной услуге или товару. Основное предназначение социальной рекламы состоит в привлечении внимания широкой общественности к тому или иному явлению общественной жизни, причем, как правило, проблемному.

Во-вторых, направленность социальной рекламы по большей части является благотворительной. Здесь имеется в виду, что конкретное лицо, или фирма, или конфессия не получают видимую выгоду от размещения социальной рекламы [12]. Таким образом, если эффективность коммерческой рекламы оценивается исходя из конкретных рыночных показателей (уровень продаж услуги или товара), то эффективность социальной рекламы следует оценивать именно по таким показателям, как узнаваемость обществом того или иного социального феномена и изменение общественной позиции по отношению к нему.

В-третьих, социальная реклама ставит своей целью изменение отношения к различным общественным явлениям всего населения, поэтому целевые аудитории коммерческой и социальной рекламы также различаются. Конкретный рекламный ролик или плакат ориентирован на узкий круг потребителей рекламируемого товара или услуги. Социальная реклама воздействует на все общество, на самую активную его часть или на тех лиц, которые участвуют в принятии значимых социальных, экономических или политических решений [9].

В-четвертых, основным заказчиком коммерческой рекламы являются коммерческие организации, поэтому и размещение такой рекламы платное. Заказчиками же социальной рекламы могут быть государство, некоммерческие или общественные организации; ее размещение должно быть преимущественно бесплатным. Под некоммерческой организацией понимается организация, целью которой является не экономическое превосходство или повышение уровня заработной платы, а привлечение внимания населения к социальным и общественно значимым проблемам. К таким проблемам относятся здравоохранение, защита окружающей среды, помощь бедным, помощь в развитии [14].

В ходе исследования были проанализированы 193 текста, представленные в виде постеров и баннеров (164 текста) и видеороликов (29 видеоролика), и выявлены 11 основных и наиболее актуальных тем, присущих немецкоязычной социальной рекламе: 1) защита окружающей среды и животных; 2) безопасность на дорогах; 3) здоровый образ жизни; 4) социальные проблемы, 5) голод и бедность; 6) гражданская ответственность; 7) привлечение внимания к военным действиям и фашизму; 8) расизм; 9) насилие в семье; 10) дискриминация по половому признаку; 11) толерантность к ЛГБТ-сообществам. Наиболее значительными текстами для немецкого лигвокультурного общества явились тексты на тему экологии, поведения на дорогах и здорового образа жизни.

Используя классификацию А.В. Олянич, было решено провести лингвокультурологический анализ экстралингвистического фактора, присутствующего в текстах немецкой социальной рекламы с точки зрения реализации *воздействующей* функции.

Согласно результатам анализа текстов социальной рекламы Германии, можно говорить о репрезентации выявленной тематики в аспекте **эксплицитности (69%) / имплицитности (31%)**: насколько прямо или завуалированно адресант называет или по-

казывает центральный концепт. Было выявлено, что эксплицитность формы и четкая вербализация центрального концепта является характерной чертой немецкой социальной рекламы, так как для немецкого лингвокультурного сообщества характерны ясность и прямолинейность в выражении идей. Результаты исследования показали, что данный параметр текста не зависит напрямую от его тематики.

Переходя к анализу экстралингвистических приемов (визуальные, звуковые приемы и интертекстуальность), было решено начать с **визуальных** особенностей немецкоязычного рекламного дискурса. В обособленном виде текст несет большую значимость, если в нем содержатся все необходимые приемы. Однако, чтобы сделать текст более компактным, интересным и привлекающим внимание, часть таких приемов отводится визуальным аспектам создания социальной рекламы.

Данная рекламная кампания пропагандирует безопасный половой контакт: *Ich will's zärtlich. Mach's. Aber mach's mit.* — *Я хочу это нежно. Сделай это. Но сделай с этим.* Смысл данного текста не особо понятен без контекста: на постере изображен брутальный мужчина, имеющий множество татуировок и производящий впечатление очень сурового человека, но даже такой человек будет заботиться о своем здоровье и своей безопасности: он настаивает на использовании презерватива.

В качестве примера противоречивости, создаваемой с помощью контраста между вербальной и невербальной составляющей, представляется необходимым привести текст на тему разумного поведения на дорогах: *Der unsicherste aller Klassen.* — *Самый небезопасный из всех видов.* На данном примере четко прослеживается необходимость в визуальном сопровождении: на постере в мрачных тонах изображен детский велосипед, что наталкивает адресатов на мысль о более безопасном поведении на дороге по отношению к детям.

Более того, тексты на тему курения, алкоголя и риска заражения СПИДом имеют определенную направленность. В ходе анализа было выявлено, что в основном такие тексты апеллируют к чувствам подростков и молодых людей. В видеоролике, раскрывающем тему последствий злоупотребления алкоголем, показывается современная вечеринка молодых людей. В качестве последствий были выбраны следующие: летальный исход в автокатастрофе, потеря друга и позор на всю жизнь. Такое изображение типичной вечеринки, которую может узнать каждый молодой человек, и последствий после нее является наиболее близким современному человеку и потому очень эффективным. В социальных роликах на тему безопасного секса также появляются молодые актеры, а в рекламе против курения снимается известный немецкий футболист Benedikt Höwedes, являющийся примером для подражания и восхищения у многих молодых людей Германии.

В качестве примера текста, который невозможно правильно интерпретировать без визуального компонента, следует привести текст, пропагандирующий защиту животных: *Wo es um Tiere geht, wird jeder zum Nazi* — *Когда дело касается животных, каждый становится нацистом.* Данный пример иллюстрирует, что вербальное выражение центрального концепта не всегда необходимо использовать прямо: желаемый эффект может создаваться благодаря правильно подобранному визуальному сопровождению. Изображение данного постера вертикально разделено на две половины: слева отображены заключенные в концентрационном лагере времен нацистской Германии, справа изображены животные, посаженные в клетку. Данный текст также является ярким примером интертекстуальности: в сознании человека проводится па-

раллель с историческими событиями, которая привлекает внимание адресата к проблеме жестокого отношения к животным.

Наряду с правильно подобранным изображением большую роль играет супраграфемика текста. Яркое зачеркивание «ненужных» слов в рекламном тексте также является отличным средством для привлечения внимания к определенному концепту. В качестве самого яркого примера можно привести следующий: *Wenn ich groß bin, werde ich arm Pilot.* — Когда я вырасту, я стану **бедным человеком** пилотом. С помощью такого приема представляется возможным проследить процесс того, как изменяются мысли и мечты человека.

Также в тексте *Keine Angst vorn Rußen. Olga, geboren in Kasachstan. FREIWILLIGE FEUERWEHR.* — Никакого страха перед русскими. Ольга, рождена в Казахстане. **ДОБРОВОЛЬНЫЙ ПОЖАРНЫЙ** используются заглавные буквы. В данном случае такой прием используется для выделения поистине важной мысли, того, на что следует сначала обратить внимание: Ольга в первую очередь добровольный пожарный, а не мигрант.

В серии социальной кампании, пропагандирующей безопасный секс, широко используется варьирование шрифта:

Auch im Nachtleben immer mit. — **И НОЧЬЮ** тоже с ним.

Auch bei Ferienbekanntschaften immer mit. — **И при курортном романе** тоже с ним.

Auch wenn's feuchtfrohlich wird immer mit. — **И под действием алкоголя** тоже с ним.

Auch auf Geschäftsreisen immer mit. — **И в деловой поездке** тоже с ним.

Такой метод позволяет сфокусировать внимание реципиента к тому, что близко ему (ночная жизнь, курортный роман, деловая поездка) и, таким образом, воздействовать на подсознание человека.

Использование знаков и символов в оформлении, в том числе апострофизации, также является неотъемлемой частью немецкой социальной рекламы. Данная характеристика прежде всего говорит о социальной направленности текста. Такой прием в основном наблюдается в текстах (74%), пропагандирующих безопасный секс, и повествует о том, что рекламодатели стремятся воздействовать на молодежь, войдя к ним в доверие с помощью неформального общения: *Ich will's endlich. Mach's. Aber mach's mit.* — Я хочу это бесконечно. Сделай это. Но сделай с этим.

Еще одним приемом воздействия на психологию человека является **звуковое** сопровождение социальных видеороликов.

В ходе анализа музыкальной сопровождающей было выяснено, что большинство отобранных видеороликов (96%) сопровождается музыкальной композицией. Было также выяснено, что в ряде видеороликов, рассказывающих о социальной и культурной бедности детей, используется инструментальная музыка.

В пропагандирующем вред курения видеоролике с известным немецким футболистом, упомянутым выше, используется музыкальная композиция, написанная в современном направлении дабстеп.

Еще одним пунктом, входящим в разработанную нами классификацию, является **интертекстуальность**. В результате анализа было выявлено, что данный параметр представляет одну из главных особенностей, присущих немецкоязычной социальной рекламе. Например, в одной рекламной кампании против СПИДа, задуманной, чтобы потрясти людей, упоминаются такие исторические и современные личности, как А.

Гитлер, И.В. Сталин, С. Хуссейн, А. Меркель. По сюжету зритель видит пару, занимающуюся незащищенным сексом, но не видит лица партнера. В самом конце видеоролика камера фиксирует лицо Адольфа Гитлера, сопровождая надписью через весь экран: «СПИД – массовый убийца. Защититесь». Таким образом, до зрителя доносится идея, что незащищенный секс так же опасен, как нацистский диктатор, и что СПИД убивает столько же людей, сколько убил Гитлер. Данная историческая личность также появляется в других тематиках: во многих текстах производится апелляция к его диктаторскому характеру правления и многочисленным жертвам.

Еще одним примером апелляции к известной личности может также послужить рекламная кампания против СПИДа с известной моделью Ксенией Чумичевой:

Würden Sie mich noch als Model buchen, wenn ich HIV-positiv wäre? — Пригласили бы Вы меня как модель, если бы я была ВИЧ-инфицированной?

К данному аспекту также относится реклама, на которой изображен персонаж из кинематографа – главный антагонист культовой саги «Звездные войны» Дарт Вейдер: *Die Saga geht weiter: Dank Helm. Gilt in jeder Galaxie. Und auf dem Fahrrad. — Saga продолжается благодаря шлему. Действительно в любой галактике. И на велосипеде.* При апелляции к такому известному и всеми любимому персонажу у адресата невольно возникает чувство доверия, так как данный персонаж предстает в качестве положительного героя и рассказывает о необходимости шлема, который может спасти жизнь.

Интертекстуальность также может проявляться не только с отсылкой к текстам или личностям, но и с отсылкой к определенным происшествиям: например, использованное в рекламе против алкоголя слово *Komasaufen* (Смертельная доза алкоголя, способная ввести в кому) появилось недавно в связи с растущим употреблением спиртного среди молодежи. Широкий резонанс, в частности, приобрел случай с берлинским подростком, который на спор выпил текилы, впал в кому и спустя месяц умер, не придя в сознание.

Еще одним добавлением к аспекту интертекстуальности может послужить принцип аналогии. Некоторые рекламодатели переделывают тексты коммерческой рекламы под рекламные тексты социальной: так, основа текста *Eine Katastrophe für alle. — Катастрофа для всех* была целенаправленно взята из текста коммерческой рекламы BMW: *Ein Cabriolet für alle. — Кабриолет для всех.* Если реципиент владеет фоновыми знаниями, то такой принцип может оказаться действенным в сравнении с просто красивым и своеобразно написанным текстом.

Резюмируя основные положения, можно с уверенностью сказать, что для реализации рекламного дискурса и достижения своих целей рекламодатели используют множество функций, среди которых воздействующая является наиболее значимой. К **визуальным** приемам следует отнести соотношение текста и изображения постера, сюжет видеоролика, а также метаграфимику текста. Среди **звуковых** приемов были проанализированы музыкальные композиции. В ходе анализа была также выявлена одна из главных особенностей, присущих немецкоязычной социальной рекламе, – **интертекстуальность**: апелляция к известным историческим и современным личностям и упоминание персонажей кинематографа. Также проявлялись отсылки к определенным происшествиям и использовались принципы аналогии с другими типами реклам, что характеризует немецкую социальную рекламу как самостоятельную сферу коммуникации.

Стоит также заметить, что важным требованием, предъявляемым к рекламной коммуникации, является ориентированность на языковую и культурную компетенцию адресата. Проанализировав отобранные тексты социальной рекламы Германии, было выявлено, что большинство из них отражают привычные для немецкого общества модели поведения, взывая к таким ценностям, как помощь бездомным людям и детям, толерантность к сексуальным меньшинствам и социальное равенство. Эксплицитность выражения многих негативных концептов (насилие, расизм, социальное неравенство, смерть в результате ДТП, чрезмерное употребление алкоголя, голод) напрямую характеризует немецкую культуру как культуру с низким контекстом, для которой свойственна прямолинейная и четкая вербализация нависших над обществом проблем.

Кроме того, с уверенностью возможно выразить тот факт, что, несмотря на широкое употребление экстралингвистических приемов, тексты немецкой социальной рекламы сохраняют присущую им серьезность и лаконичность, что в полной мере отражает характер поведения всей нации.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 688 с.
2. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Сост., общ. ред. Т.М. Николаева. М.: Прогресс, 2001. С. 422-449.
3. Белянин А.Б. Социальная реклама как коммуникативный ресурс управления: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 28 с.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: УРСС, 2002. 448 с.
5. Бове К.Л., Аренс У.Ф. Современная реклама. М.: ЭКСМО, 2010. 704 с.
6. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ./ Сост. В. В. Петрова. М.: Прогресс, 2000. 312 с.
7. Карасик В.И. Институциональный дискурс // Языковая личность: актуальные проблемы лингвистики. Тезисы докладов. Волгоград: Перемена, 2000. С. 21-24.
8. Куликова Е.В. Языковая специфика рекламного дискурса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Филология. Искусствоведение, 2008. № 4. С. 197-205.
9. Нечаев Д.Н., Селиванова Е.С. Социальная реклама в контексте социальных проблем: динамика, специфика, практики // Реклама: теория и практика: учебное пособие для студентов вузов / под ред. В. В. Тулупова. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2011. С. 233-254.
10. Олянич А.В. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография. Науч. ред. Т.Н. Колокольцева. М.: Флинта, 2011. С. 10-37.
11. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 12-53. [pdf] URL: <http://lib.philos.msu.ru/book/read/376> (дата обращения: 23.04.2015).
12. Федотова Л.Н. Социология рекламной деятельности: Учебник. М.: Гардарики, 2002. 272 с.
13. Agnes A. The Use of Metaphors in Advertising. A Case Study and Critical Discourse Analysis of Advertisements in Cosmopolitan // Argumentum. Debrecen: Debrecen University Press. 2009. № 5. P. 18-24.

14. Hudetz C.I. Widerstände gegen soziale Werbung. Ein Vergleich zweier Strategien der Botschaftsvermittlung zur Reduktion von Reaktanz und Resistance. Wien: Universität Wien, 2014. P. 1-196.
15. Katter A. Werbung und sozialer Einfluss: Die Wirkung von Werbung und Expertise-Information auf die Alkoholismus-Einschätzung. Graz: Karl-Franzens-Universität, 2010. P. 1-119.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse // Linguistic Encyclopedic Dictionary . Ed. by V.N. Yarceva. M.: Sov. Encyclopedia, 1990. 688 p.
2. Bart R. Linguistics of Text // New in Foreign Linguistics. Issue 8. Ed. by T.M. Nikolaeva. M.: Progress, 2001. P. 422-449.
3. Belyanin A.B. Public Service Advertisement as a Communicative Resource of Management: dissert. M., 2007. 28 p.
4. Benveniste E. General Linguistics. M.: URSS, 2002. 448 p.
5. Bove K.L., Arens U.F. Modern Advertisement. M.: EKSMO, 2010. 704 p.
6. Dejk van T.A. Language. Cognition. Communication: translation by V. V. Petrova. M.: Progress, 2000. 312 p.
7. Karasik V.I. Institutional Discourse // Language Personality: Actual Problems of Linguistics. Volgograd: Peremena, 2000. P. 21-24.
8. Kulikova E.V. Language Specific of Advertising Discourse // Journal of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod: Philology. Art History, 2008. № 4. P. 197-205.
9. Nechaev D.N., Selivanova E.S. Public Service Advertisement in the Context of Social Problems: dynamics, specific, practice // Advertisement: theory and practice: student book for universities / Ed. by. V. V. Tulupova. Voronezh: Voronezh State University, 2011. P. 233-254.
10. Olyanich A.V. Advertising discourse and its constitutive attributes // Advertising discourse and the advertising text: the collective monograph. Ed. by TN Kolokoltseva. M.: Flint, 2011. P. 10-37.
11. Sériot P. How texts in France are read // Area of meaning. The French School of Discourse Analysis. M., 1999. P. 12-53. [Pdf] URL: <http://lib.philos.msu.ru/book/read/376> (reference date: 04.23.2015).
12. Fedotova L.N. Sociology of Advertising: textbook. M.: Gardariki, 2002. 272 p.
13. Agnes A. The Use of Metaphors in Advertising. A Case Study and Critical Discourse Analysis of Advertisements in Cosmopolitan // Argumentum. Debrecen: Debrecen University Press. 2009. № 5. P. 18-24.
14. Hudetz C.I. Opposition to Social Advertising. A Comparison of Two Strategies of Message Exchange for the Reduction of Reactance and Resistance. Vienna: University of Vienna, 2014. P. 1-196.
15. Katter A. Advertising and Social Impact: The Effect of Advertising and Expertise Information on Alcoholism-assessment. Graz: Karl-Franzens University, 2010. P. 1-119.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

УДК 803.83 = (088.8)+(07)

*Институт филологии, журналистики и
межкультурной коммуникации Южного
федерального университета*

*канд. пед. наук, доцент кафедры английско-
го языка для гуманитарных факультетов*

Машкина Е.Н.

Россия, г. Ростов-на-Дону, тел. 89526060069

e-mail: mashkina-elena@rambler.ru

*Institute of Philology, Journalism, Inter-
cultural Communication of Southern Fed-
eral University*

*PhD, associate professor of the chair of
English for Humanitarian Faculties*

Mashkina E.N.

Russia, Rostov-on-Don, 89526060069

e-mail: mashkina-elena@rambler.ru

Е.Н. Машкина

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ЧАСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Языковая подготовка студента в вузе характеризуется практической направленностью с целью развития у студентов способности обмена информацией в сфере профессиональной деятельности. Значимым вопросом является формирование национальной мировоззренческой культуры, что позволит перейти на более высокий уровень межкультурной компетенции. Также подготовка квалифицированного специалиста, способного эффективно функционировать в мультикультурной среде, повышает рейтинг самого учебного заведения.

Ключевые слова: подготовка, неязыковой вуз, межкультурное общение, коммуникация, профессиональная деятельность, компетенция.

E.N. Mashkina

FOREIGN LANGUAGE AS A PART OF POLITICAL DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC INSTITUTE

Language training of a student in high school is characterized by practical orientation in order to develop students' ability to share information in the sphere of professional activity. A significant issue is the formation of a national cultural worldview, which will go to a higher level of intercultural competence. As well, a qualified professional training, able to function effectively in a multicultural environment, increases the rating of the institution.

Key words: preparation, non-linguistic institute, intercultural companionship, communication, professional activity, competence.

Высококачественная подготовка специалиста, способного реализовывать общение в профессиональной сфере с целью решения максимального количества задач в разно-

плановых сферах выбранной им деятельности, является одним из важнейших и перво-степенных вопросов неязыкового вуза в сфере лингвистики.

Курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе носит коммуникативный, профессионально ориентированный характер и ставит целью развитие у студентов способности обмена информацией в сфере профессиональной деятельности. Другими словами, под коммуникативной компетенцией понимается высокая степень обученности выпускника вуза определенным видам иноязычной речевой деятельности: чтению, письму, аудированию, говорению и переводу.

Языковая подготовка студента в вузе характеризуется практической направленностью (как средство общения, обмена информацией), необходимой для успешной практической деятельности будущего специалиста в избранной им области науки, оперативного знакомства с уровнем развития науки и техники за рубежом. В современном мире информационных технологий иностранный язык становится одним из показателей профессиональной компетентности специалиста, является средством международного общения и экономической деятельности, а также действующим фактором профессионально-личностного развития, саморазвития, профессионально-творческой реализации.

Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Решение этой прикладной практической задачи возможно лишь на фундаментальной теоретической базе. Для создания такой базы необходимо: приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков; теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков [1].

Бесспорно, знание иностранного языка (и даже владение им) не является гарантией успешной и эффективной коммуникации с иноязычными партнерами. Поэтому есть смысл говорить не просто о владении иностранным языком, а о культуре владения иностранными языками, что означает профессиональную, социальную и межкультурную компетентность.

Профессиональная сторона подразумевает знания, умения и навыки, необходимые для соответствующей профессиональной сферы. То есть языковая, речевая и культурная компетенция предполагает знание грамматической системы и словаря, а также владение навыками иноязычной речевой деятельности. Межкультурная компетентность должна подразумевать не только чужую культуру, но и значимые для межкультурного взаимодействия компоненты родной культуры.

Такое межкультурное пространство способствует формированию более объемных картин мира и умению воспринимать и интерпретировать ситуацию с позиций целевой и родной культуры. Социальный контекст включает в себя способность к общению, сотрудничеству, разрешению конфликтов, контактность [4]. Сюда относятся вопросы развития познавательных, психологических и поведенческих способностей, которые должны обеспечить эффективное и взаимовыгодное взаимодействие с представителями другой культуры, основанное на ее знании (причем не только абстрактном страноведческом знании, но знаниях, релевантных для межкультурного общения).

На протяжении многих лет российские вузы стремились приблизиться к модели европейских и американских партнеров на основе договоров о межвузовском и межка-культетском сотрудничестве, обмене студентов и преподавателей и др. Несомненно,

результаты такого взаимодействия невозможно не признать, но стоит и заметить, что для промышленно развитых стран образование представляет собой мощную статью экспорта.

Руководство большинства вузов России понимает, что иностранный язык – это, с одной стороны, своеобразный билет для выпускника на международный рынок труда. С другой – подготовка квалифицированного специалиста, способного эффективно функционировать в мультикультурной среде, что повышает рейтинг самого учебного заведения, увеличивая тем самым приток финансовых средств. Это требует от вузов решения двух кардинальных задач. Во-первых, организации качественного маркетингового анализа того сегмента рынка труда, где будут реализовывать свой потенциал выпускники. Во-вторых, сформулировать объем и содержание компетенций – как специальных, «предметных», так и общих, «надпредметных».

Практика межкультурного общения показывает, что центральное место в русском языке занимает проблема номинации, т.е. русскоязычного обозначения элементов английской культуры. Использование русского языка в ситуациях, связанных с выходом в область конкретной внешней культуры, включая и английскую, влечет за собой упоминание различных элементов этой культуры. Адаптация русского языка к этому виду общения облегчается тем, что в своей основе этот язык, как и любой другой, не ориентирован изначально на какую-то одну и только одну культуру. Язык призван удовлетворять потребности человеческого общения в самых различных жизненных ситуациях, быть фактически языком глобальной межкультурной ориентации. Это способность языка более всего проявляется на грамматическом уровне: в грамматике языка нет ничего, что было бы узко замкнуто на внутренней культуре, она абсолютно нейтральна по отношению ко всем культурам народов мира.

К процессу преподавания иностранных языков надо подходить с позиций постоянного сопоставления уникальных (национальных) и универсальных (наднациональных) ценностей, при этом ориентироваться на освоение единого образовательного пространства и развития у молодого поколения планетарного мышления. Отправной точкой в этом направлении является, прежде всего, формирование национальной мировоззренческой культуры, что позволит перейти на более высокий уровень межкультурной компетенции [2].

Специфика предмета диктует траекторию пути овладения иностранным языком. Л.С. Выготский отмечал, что усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Человек усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз [1].

Второй особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что язык выступает и средством, и целью обучения. Обучаемый усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения.

Следующей специфической чертой данной учебной дисциплины является ее «беспредметность»: в отличие от других дисциплин, она не дает человеку знаний о реальной действительности, так как язык является средством формирования, существова-

ния и выражения мыслей об окружающем мире. Специфика предмета заключается также в его «беспредельности», то есть невозможно выучить весь язык, так как учебный материал ограничивается программой.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность помимо знания языка зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого [3].

Библиографический список

1. Андронкина Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 150–160.
2. Выготский Л.С. Развитие речи и мышление // Собрание сочинений: в 6 т. М: Педагогика, 1982. Т. 2.
3. Зиннурова Ф.М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтничном регионе (на примере строительных специальностей): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 25 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. 624 с.

References

1. Andronkina N.M. Problems of teaching foreign language communication in the teaching of a foreign language as a specialty // Foreign languages teaching at school and university. SPb., 2001. P. 150–160.
2. Vygotsky L.S. The development of speech and thinking // Collected Works: in 6 v. M.: Pedagogics, 1982. V. 2.
3. Zinnurova F.M. Formation of professional language proficiency of students SSUS of colleges in the multiethnic region (for example, building specialities): Abstract of Dissertation ... Cand. ped. Science. Yoshkar-Ola, 2006. 25 p.
4. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication (Textbook). M.: Slovo, 2000. 624 p.

УДК 811.133.1

*Тюменский государственный университет
Студентка 2 курса магистратуры по на-
правлению «Лингвистика: теория преподавания иностранных языков и культур»*

Важенина А.В.

Россия, г. Тюмень, тел. +79129951006

e-mail: alyonavagenina@gmail.com

Tyumen State University

*Second year Master student, «Linguistics:
theory of foreign language teaching »*

Vazhenina A.V.

Russia, Tyumen, +79129951006

e-mail: alyonavagenina@gmail.com

А.В. Важенина

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ФИГУРЫ ИСКУШЕНИЯ И ОБОЛЪЩЕНИЯ: БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ КАТОЛИЧЕСКОЙ ПРОПОВЕДИ

В настоящей статье рассматриваются базовые манипулятивные ценности религиозного дискурса. Автор имеет целью выявление ценностей католической проповеди на французском языке через анализ контрактов адресанта (манипулятора), представленных манипулятивными фигурами искушения и запугивания, с адресатом (манипулируемым).

Ключевые слова: лингвистическая аксиология, ценности, манипуляция, манипулятивная фигура, религиозный дискурс, проповедь.

A.V. Vazhenina

MANIPULATIVE FIGURES OF TEMPTATION AND INTIMIDATION: BASIC VALUES IN MODERN FRENCH CATHOLIC SERMONS

The article touches upon the issue of basic manipulative values of the religious discourse. The author's purpose is to explore values in French Catholic sermons by analysing the contracts between a producent (who is manipulating) and a receiver (who is manipulated). These contracts are represented by manipulative figures of temptation and intimidation.

Key words: linguistic axiology, values, manipulation, manipulative figure, religious discourse, sermon.

Речевое общение интерпретируется как особый вид деятельности, направленный на осуществление человеком определенных индивидуальных и социальных целей в сфере познания окружающего мира, на формирование мнений и убеждений, на регулирование взаимодействия людей. Целенаправленное речевое взаимодействие предполагает речевое воздействие.

Разнообразие целей речевой деятельности предопределяет выделение различных по функциям форм общения, одной из которых является манипуляция. А.-Ж. Греймас (основатель Парижской семиотической школы) подходит к определению манипуляции с позиций логических структур, отражающих стереотип поведения. Так, «манипуляция характеризуется как действие человека на других людей с целью заставить их выполнить определенную программу:... речь идет... о «фактитивном» действии...» [9; с. 220].

Мы определяем манипуляцию как вид речевого воздействия, открыто побуждающий адресата либо к созданию положительных для адресанта ценностей, либо блоки-

рующей деятельность адресата по созданию негативных для адресанта ценностей в прагматическом измерении (искушение и запугивание), в когнитивном же измерении (провокация и обольщение) речь идет о чести адресата [1; с. 133-134]. Языковыми средствами выражения манипуляции являются манипулятивные фигуры. Мы имеем целью выявление ценностей религиозного дискурса через анализ контрактов адресанта (манипулятора), представленных манипулятивными фигурами искушения и запугивания, с адресатом (манипулируемым). В случае искушения адресант предлагает обмен культурными ценностями, побуждая к деятельности, в случае запугивания – обмен антиценностями. Манипулятивная фигура как искушения, так и запугивания включает два компонента: требование манипулятора (вспомогательные ценности / антиценности) и обязательство манипулятора (базовые ценности / антиценности).

Сегодня, в условиях глобализации, проблему ценностей можно считать вновь современной и актуальной. Понятие ценности стало одним из ключевых в лингвистике, образовав тем самым новую область научного знания – аксиологическую лингвистику [3; с. 83].

Ценностные характеристики рассматриваются современной наукой как основополагающие характеристики бытия человека и общества, но на сегодняшний день они все еще недостаточно изучены [2; с. 33]. Следующие вопросы не теряют своей актуальности и должны найти ответы: что такое ценность и система ценностей? Каким образом ценности соотносятся друг с другом? Как ценности меняются со временем?

Ценности традиционно являются предметом изучения такого направления философии, как аксиология. Аксиология – философская дисциплина, исследующая категорию ценности, характеристики, структуры и иерархии ценностного мира, способы его познания и онтологический статус, а также природу и специфику ценностных суждений [8; с. 8].

На рубеже XIX-XX веков произошло становление классической аксиологии, занимающейся изучением общих законов, касающихся ценностных отношений, структуры и иерархии ценностей. Затем появилась аксиологическая онтология, занимающаяся изучением субъективности/объективности ценностей, бытийной локализации ценностей и их соотношения с существованием, и гносеология, разрабатывающая вопрос о месте ценностей в процессе познания. Все эти науки имеют прямое отношение к объекту лингвистической аксиологии [2; с. 33].

В отечественной литературе понятие “ценность” рассматривается с точки зрения самых различных подходов. Приведём некоторые из них.

При традиционном определении понятия ценности можно утверждать, что ценность – философское и социологическое понятие, которое обозначает положительную либо отрицательную значимость объекта, в отличие от его экзистенциальных или качественных характеристик (в отношении предметных ценностей); или нормативную предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (в отношении субъективных ценностей) [4; с. 36].

В повседневном общении ценностью становится некий предмет желания, имеющий значение для отдельного субъекта или общества объект. В таком случае происходит смешение ценностей с вещественными их носителями, что чревато утратой понимания того, что обеспечивает ценностям непреходящий общечеловеческий смысл [2; с. 34].

В. Сагатовский сформулировал определение понятия ценности как ориентира образа жизни субъекта. По его мнению, ценности – это «обобщение устойчивых представлений о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых

сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении» (цит. по [4; с. 36]).

Н. Розов утверждает следующее: «"Ценность", подобно "истине", "человеку", "культуре", по-видимому, никогда не будет определена исчерпывающим образом, однако понимание этого обстоятельства не должно препятствовать созданию рабочих понятийных конструкций, отвечающих необходимости решения современных проблем» [6; с. 113]. Под ценностью он понимает «предельное основание актов сознания и поведения людей» [6; с. 115]. Обращая внимание на различия ценностных систем, Н. Розов полагает, что в разных культурах в разные эпохи «могут иметь место свои ценностные системы, причём каждая из них имеет абсолютную значимость в своих локальных рамках» [6; с. 116]. Следовательно, ценность всегда культурно обусловлена, а любая культура может обладать специфическим набором системой и иерархией ценностей.

Ценности – «совокупность идеалов, принципов, нравственных норм, прав, имеющих приоритетное значение в жизни людей. Представители разных культур могут отдавать предпочтения различным ценностям (героизму, аскетизму и т.д.)» [5]. Понимая ценности как образцы, к ним можно отнести добро, красоту, истину и др. Однако следует учитывать, что реальные оценки в большинстве своем не базируются на отвлеченных образцах; для многих объектов таких образцов не существует. Поэтому ценности существуют только в ситуации оценивания. Каждая новая ситуация подводит к конкретизации и пересмотру образца, на основе которого выносятся оценочные суждения. Ценность как идеальный образ и вещественное воплощение ценности, таким образом, – две формы ее существования [2; с. 34].

Ценности помогают индивидам осуществлять социально одобряемый выбор поведения в различных жизненных ситуациях. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, многообразие потребностей и интересов индивидов и общества [2; с. 35].

Ценности, по Шелеру, «мыслятся как объективные феномены, предписывающие человеку нормы долженствования и оценок и образующие царство трансцендентальных надэмпирических сущностей, находящихся вне пространственно-временной реальности» [7; с. 381].

Таким образом, понятие "ценность" характеризуется многообразием граней и имеет множество форм существования. Понятие ценности употребляется не только для обозначения объекта, имеющего положительную или отрицательную значимость для человека или группы лиц, но и для обозначения самого того образца, который используется для установления ценностного отношения [4; с. 39].

Мы понимаем под ценностью позитивный культурный ценностный объект (здоровье, спасение, победа и т. д.), а под антиценностью – негативный культурный ценностный объект (болезнь, наказание, смерть и т.д.).

Цель работы – выявление ценностей религиозного дискурса через анализ манипулятивных фигур искушения и запугивания. В данной статье мы представим наиболее показательные контракты. Начнем с базовых ценностей, выявленных при изучении манипулятивной фигуры *искушения*.

●«Милость Божия»

“Mais la punition n'est pas irrémédiable : Dieu l'**arrêtera si nous revenons à Lui**, car Il nous aime et veut nous pardonner” / “Но наказание не неизбежно: Бог **его остановит**, если **мы вернемся к Нему**, так как Он нас любит и хочет нас простить” [12]. В данном случае «отмена наказания» является базовой ценностью, а «возвращение к Богу» – вспомогательной.

●«Вечная жизнь»

“*Les Hébreux ont mangé la manne dans le désert et ils sont morts, dit Notre-Seigneur, et Il ajoute : «Celui qui mange de ce Pain vivra éternellement»*” / “*Евреи поглотили манну в пустыне и умерли, – говорит Господь, и Он добавляет: «Тот, кто отведаёт этого Хлеба, будет жить вечно»* [11].

•«Победа»

“*Réponse de Dieu si nous nous convertissons : la Victoire*” / “*Ответ Бога, если мы примем веру : Победа*” [12].

•«Статус святого»

“*Saint Vincent Ferrer affirme: «Une seule communion est plus utile à l'âme qu'une semaine de jeûne au pain et à l'eau»* et le saint Curé d'Ars enseignait à ses paroissiens : “*Une seule communion bien faite suffit à faire de chacun de nous un saint*” / “*Святой Винсан Феррье утверждает : «Одно причастие полезнее для души, чем неделя поста на хлебе и воде», – и святой Кюре д'Арс учил своих прихожан: «Одного хорошего причастия достаточно, чтобы сделать каждого святым»*” [11].

•«Спасение»

“*Et il leur dit : Allez par tout le monde entier, et prêchez l'Évangile à toute créature. Celui qui croira et qui sera baptisé sera sauvé*” / “*И он им говорит: Идите по целому миру и проповедуйте Евангелие каждому созданию. Тот, кто поверит и кто будет крещен, будет спасен*” [16].

•«Помощь Божия»

“*Celui qui, dans sa communion, à chaque fois qu'il a la chance de communier, à chaque fois qu'il a la grâce de communier, donne vraiment tout son cœur à Notre-Seigneur Jésus-Christ, dit à Notre-Seigneur qu'il veut L'imiter, eh bien Notre-Seigneur lui donnera toutes les forces, peut-être pour mourir martyr..., pour accomplir tous les jours son devoir d'état, ..., pour faire une bonne journée de pèlerinage, ... pour devenir des saints...*” / “*Тот, кто в своем причастии, каждый раз, когда он имеет возможность причаститься, каждый раз, когда он имеет привилегию причаститься, отдает действительно все свое сердце Господу Иисусу Христу, говорит Господу, что он хочет ему подражать, так, Господь ему даст много сил, чтобы, возможно, умереть мучеником..., чтобы каждый день выполнять свой долг, ..., чтобы совершить паломничество, ... чтобы стать святым...*” [10].

•«Мир и любовь»

“*Et là, je le rappelle, il n'y a pas de plus grand amour que de dire la vérité, qui est facteur de paix*” / “*И вот, я напоминаю, нет большей любви, чем говорить правду, и это является фактором мира*” [15].

•«Блаженство»

“*Si vous m'obéissez de bon coeur, vous mangerez les biens de votre pays*” / “*Если вы мне подчинитесь сердцем, вы вкусите блага вашей страны*” [12].

•«Добрый подвиг»

“*Pour défendre l'égalité absolue du Père et du Fils. Pour défendre la Divinité du Verbe de Dieu / N'est-ce pas cela que nous devons imiter, chers fidèles, en combattant sans pitié les hérétiques ariens ?*” / “*Чтобы защитить абсолютное равенство Отца и Сына. Чтобы защитить божественность Слова Божьего / Не этому ли мы должны подражать, дорогие верующие, безжалостно борясь с арианскими еретиками ?*” [14].

Рассмотрим также некоторые базовые манипулятивные антиценности при *запугивании*.

•«Наказание»

“*Marseille sera punie, car elle s'est révoltée contre son Dieu*” / “*Марсель будет наказан, так как он взбунтовался против Бога*” [12].

•«Смерть»

“Si vous m'obéissez de bon coeur, vous mangerez les biens de votre pays; mais *si vous résistez, et si vous êtes rebelles, vous serez mangés par l'épée*” / “Если вы мне подчинитесь сердцем, вы вкусите блага вашей страны; но *если вы воспротивитесь и если будете бунтовать, вы будете поражены шпагой*” [12].

•«Несчастье»

“*Malheur à la rebelle et à la souillée, à la ville d'oppression !*” / “**Несчастье бунтовщику и порочному, угнетенному городу!**” [12].

•«Смерть души»

“D'abord, il faut être en état de grâce pour communier... Parce que celui qui est *en état de péché mortel est mort spirituellement*” / “В первую очередь, нужно не иметь грехов, чтобы причащаться... Потому что тот, кто *находится в состоянии смертного греха, мертв духовно*” [11].

•«Рабство»

“J'aime la France, *c'est Moi, Dieu, qui l'ai éduquée : elle doit s'en rappeler et revenir vers ce qui a fait sa grandeur d'autrefois. Sinon, elle sera esclave de l'islam*” / “Я люблю Францию, *это Я, Бог, ее взрастил : она должна об этом помнить и возвращаться к тому, кто создал ее бывшее величие. Иначе она будет рабой ислама*” [12].

•«Отсутствие статуса святого»

“Chers Pèlerins, soyons donc bien convaincus que celui qui refuse à son âme toute alimentation, c'est-à-dire *celui qui ne communique pas est incapable de mener à bien son pèlerinage terrestre et d'aller au Ciel*” / “Дорогие паломники, будем же убеждены: кто отказывает своей душе во всяком питании, то есть *тот, кто не причащается, не способен хорошо совершить свое земное странствование и отправиться на небеса*” [11].

•«Отсутствие спасения»

“Et Moi, **Je voudrais les sauver; mais eux profèrent contre Moi des mensonges**” / “А Я, **Я бы хотел их спасти; но они клеветают на меня**” [12].

• «Кошунство, насмехательство»

“D'abord, *il faut être en état de grâce pour communier, sinon la communion est sacrilège. C'est se moquer de Dieu*” / “В первую очередь, *нужно не иметь грехов, чтобы причащаться, иначе причастие – это кошунство. Это насмехательство над Богом*” [11].

•«Ад»

“Il a prétendu vouloir et pouvoir *organiser le monde sans Dieu. Et ça, c'est garanti, c'est préparer l'enfer sur la terre*” / “Он хотел и считал, что мог *организовать мир без Бога. И это уж точно означает подготовить ад на Земле*” [13].

При анализе 20 французских католических проповедей были обнаружены следующие ценности: при искушении – милость Божия (6), вечная жизнь (5), победа (3), статус святого (2), спасение (2), помощь Божия (2), мир и любовь (2), блаженство (2), добрый подвиг (1). При запугивании были выявлены следующие антиценности: наказание (4), смерть (3), несчастье (3), смерть души (2), рабство (1), отсутствие статуса святого (1), отсутствие спасения (1), кошунство (насмехательство) (1), ад (1).

Таким образом, в процессе анализа проповедей мы определили базовые манипулятивные ценности современной французской проповеди в рамках манипулятивных фигур искушения и запугивания.

Библиографический список

1. Аверьянова Е.В. Семиолингвистические аспекты православного и католического житийного дискурса XI-XVII веков (на материале церковнославянского и латинского языков). дис. ...д. филол. наук. Тюмень, 2014. 312 с.
2. Бабаянц В.В. Ценности как объект лингвокультурологической рефлексии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2013. № 6 (24): в 2 ч. Ч. 1. С. 32-35.
3. Георгиева О.Н. Система ценностей французской и русской лингвокультур как актуальный объект лингвистических исследований // Система ценностей современного общества: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: СИБ-ПРИНТ, 2008. С. 83-87.
4. Крюков В.В. Введение в аксиологию. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 76 с.
5. Культура и культурология. Справочник. URL: <http://www.artap.ru/cult/index.htm> (дата обращения: 29.01.2016).
6. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. 292 с.
7. Шелер М. Избранные произведения / пер. с нем.; под ред. А.В. Денежкина. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
8. Шохин В.К. Аксиология // Новый философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд-во В.М. Скакун, 1998. С. 8-11.
9. Greimas A.-J., Courtés J. Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage // A.-J. Greimas, J. Courtés. P.: Hachette Supérieur, (1979) 1993. P. 454.
10. M. l'abbé de Cacqueray s'adresse aux enfants [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/chartres2011/cacqueray110612enfants.php>
11. Sermon de l'abbé de Bernard Lacoste à Chartres [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/chartres2011/lacoste110611.php>
12. Sermon de M. l'abbé Guillaume Gaud - Terrorisme en France : ce qui a été prédit il y a 26 siècles [Электронный ресурс] Режим доступа: http://laportelatine.org/district/prieure/Brest_Guipavas/1511_1607_neuvaine_pour_la_france/1511_1607_neuvaine_pour_la_france.php#terrorisme_gaud
13. Sermon de Mgr Fellay «On ne comprend pas pourquoi nous sommes contre la liberté religieuse» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/fellay130106_st_nicolas/fellay_st_nicolas_130106.php
14. Sermon de Mgr Tissier de Mallerai à St-Nicolas [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/tissier_stnicolas_120603/tissier_stnicolas_120603.php
15. Sermon du pèlerinage 2015 à la Sainte Tunique d'Argenteuil, abbé Louis-Marie Berthe [Электронный ресурс] Режим доступа: http://laportelatine.org/activites/pelerina/2015/argenteuil2015/reportage_pelerinage_sainte_tunique_argenteuil_150315.php#sermon_berthe
16. Une fausse miséricorde, sans regret des péchés et sans satisfaction ou pénitence, abbé D. Rousseau [Электронный ресурс] Режим доступа: http://laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/rousseau_epiphanie_2016/rousseau_epiphanie_2016.php

References

1. Averyanova E.V. Semiolinguistic aspects of the orthodox and catholic hagiographic discourse of the XI-XVII centuries (in Church Slavic and Latin). Doctoral thesis. Tyumen, 2014. 312 p.
2. Babayants V.V. Values as an object of linguoculturological reflexion // Philological sciences. Theory and practice. Tambov, 2013. №6 (24): in 2 parts. Part 1. P. 32-35.
3. Georgieva O. N. System of values in French and Russian linguoculture as a current object of linguistic study // System of values of a modern society: information package of the III Russian national conference / edited by S. S. Chernova. Novosibirsk: SIB-PRINT, 2008. P. 83-87.
4. Kryukov V. V. Introduction to axiology. Novosibirsk: NSTU, 2011. 76 p.
5. Culture and culturology. Thesaurus. URL: <http://www.artap.ru/cult/index.htm> (accessed date: 29.01.2016).
6. Rozov N.S. Values in a problem world: philosophical and social questions of a constructive axiology. Novosibirsk: NSU, 1998. 292 p.
7. Scheler M. Selected works. / translated from German; edited by A.V. Denezhkina. M.: Gnozis, 1994. 490 p.
8. Shokhin V.K. Axiology // New philosophical dictionary / redactor A.A. Gritsanov. P.: V.M. Skakun, 1998. P. 8-11.
9. Greimas A.-J., Courtés J. Semiotics. Dictionary of the linguistic theory // A.-J. Greimas, J. Courtés. P.: Hachette Supérieur, (1979) 1993. P. 454.
10. M. l'abbé de Cacqueray s'adresse aux enfants [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/chartres2011/cacqueray110612enfants.php>
11. Sermon de l'abbé de Bernard Lacoste à Chartres [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/chartres2011/lacoste110611.php>
12. Sermon de M. l'abbé Guillaume Gaud - Terrorisme en France : ce qui a été prédit il y a 26 siècles [Электронный ресурс] Режим доступа: http://laportelatine.org/district/prieure/Brest_Guipavas/1511_1607_neuvaine_pour_la_france/1511_1607_neuvaine_pour_la_france.php#terrorisme_gaud
13. Sermon de Mgr Fellay «On ne comprend pas pourquoi nous sommes contre la liberté religieuse» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/fellay130106_st_nicolas/fellay_st_nicolas_130106.php
14. Sermon de Mgr Tissier de Mallerai à St-Nicolas [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/tissier_stnicolas_120603/tissier_stnicolas_120603.php
15. Sermon du pèlerinage 2015 à la Sainte Tunique d'Argenteuil, abbé Louis-Marie Berthe [Электронный ресурс] Режим доступа: http://laportelatine.org/activites/pelerina/2015/argenteuil2015/reportage_pelerinage_sainte_tunique_argenteuil_150315.php#sermon_berthe
16. Une fausse miséricorde, sans regret des péchés et sans satisfaction ou pénitence, abbé D. Rousseau [Электронный ресурс] Режим доступа: http://laportelatine.org/mediatheque/sermonsecrits/rousseau_epiphanie_2016/rousseau_epiphanie_2016.php

811.11-112

Институт филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета

*Студент 4-го курса
отделения иностранных языков*

Кучмарекова А.С.

Россия, г. Красноярск, тел. +79835730825

e-mail: kuchmarekova@yandex.ru

The Institution of Philology and Language Communication of Siberian Federal University

Foreign languages department

4-year student

Kuchmarekova A.S.

Russia, Krasnoyarsk, +79835730825

e-mail: kuchmarekova@yandex.ru

А.С. Кучмарекова

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

В статье анализируются средства языковой выразительности, используемые в рекламном дискурсе. Исследуется понятие дискурса, представляющее собой сложно организованное коммуникативное явление, которое отличается предпочтением специфических элементов всех уровней языка: фонетического, лексического и грамматического. В рамках проведённого исследования даётся системное представление о языковых средствах, используемых в современных рекламных текстах для усиления выразительности их когнитивно-прагматического потенциала.

Ключевые слова: англоязычный рекламный дискурс, когнитивно-прагматический потенциал, характеристики рекламного дискурса.

A.S. Kuchmarekova

PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE ORGANISATION IN ADVERTISING DISCOURSE

The article is focused on the issue of cognitive/conceptual potential of advertising discourse. It dwells upon the linguistic means of expression used in advertising discourse. It explores the concept of discourse as a complex organized communicative phenomenon that distinguishes the preferences of specific elements of all levels of language: phonetic, lexical and grammatical. As a part of the study, the overview of the linguistic tools used in modern advertising texts to enhance the expressiveness of their cognitive-pragmatic potential is given.

Key words: advertising discourse, cognitive potential, expressive means.

В последнее время в лингвистике большое внимание уделяется изучению различных видов дискурса, одним из которых является рекламный дискурс. По мнению В.Б. Кашкина, данное понятие является наиболее туманным и неопределённым во многих областях человеческого знания [3]. Оно изучается с точки зрения разных наук, таких, как лингвистика, история, философия, социология, психология, этнография, стилистика и др. С лингвистической точки зрения, рекламный дискурс, как и любой другой, обладает коммуникативно-прагматическим потенциалом и анализируется в рамках концептуальной специфики.

В информационную эпоху реклама является одной из форм коммуникации, а значит, необходимо изучать методы воздействия, используемые в рекламном дискурсе, в фокусе их репрезентации системой языковых средств и приёмов. Более того, в связи с усилением воздействующей силы рекламного дискурса и возрастанием его роли в современном коммуникативном пространстве становится необходимыми анализ и систе-

матизация языковых особенностей данного дискурса, который является сложным феноменом. Его комплексный характер во многом обуславливается тем, что дискурс включает в себя прагматические, культурные, психологические и другие особенности, а также паралингвистическое сопровождение речи [4].

Исследование рекламного дискурса как уникального явления XX века, не имеющего аналогов в прошлом, предполагает необходимость систематизации его характеристик и определения его места в общей классификации. В данной работе будут выявлены и проанализированы основные характеристики рекламного дискурса с точки зрения их языковой репрезентации.

Согласно В.И. Карасику, все типы дискурса можно рассматривать по четырем характеристикам: конститутивности, соответствию функциональным разновидностям речи, содержанию и структуре [2]. Соответственно, рекламный дискурс можно определить как конститутивный, что, в свою очередь, объясняет тематическое, стилистическое и структурное единство рекламного текста. Примером вышесказанного может служить рекламный слоган марки спортивной одежды Nike – *Just do it*. При наличии относительно небольшого количества языковых единиц (всего три лексических единицы) данный слоган представляет собой тематически, стилистически и структурно обусловленный текст. Это достигается за счет тесной интеграции средств императивности и адресности (императивная форма глагола *do* материализует прямое обращение к агенту; частица *just* в силу своей семантики указания на простоту, несложность действия (*just – simply; only; no more than* [5]) содержит в себе когнитивно-прагматический потенциал мотивации к действию).

Одной из важнейших характеристик рекламного дискурса является его институциональность. С позиции социолингвистики, рекламный дискурс находится на периферии институционального общения [2]. В нём устанавливается следующая иерархия участников: агент – клиент. Институциональный дискурс – специализированная клишированная форма общения между людьми, чаще всего мало знакомыми или вообще не знающими друг друга, но которые должны общаться в соответствии с нормами данного социума. Как утверждает В.И. Карасик, «полное устранение личностного начала в институциональном общении превращает участников такого общения в манекенов» [2]. Для достижения цели рекламного дискурса, а именно для успешной продажи продукта, агенты (составители рекламы) должны использовать концепты, близкие и хорошо знакомые клиентам (потенциальным покупателям). Именно поэтому язык рекламы такой колоритный, а его когнитивно-прагматический потенциал практически безграничен. Иллюстрацией может служить реклама мастер-класса по фотографии – *Learn the Inside Secrets of ProfPhotography*, где репрезентация институциональности достигается за счёт использования глагола *learn* в форме повелительного наклонения. Это позволяет вербализовать стратегию возможности и необходимости выполнения действия, которое, по мнению составителей рекламы, позволит адресату получить выгоду – узнать секрет фотомастерства (*Secrets of ProfPhotography*). Более того, в данном слогане использовано манипулятивное существительное *secrets* (*secret – not known or seen or not meant to be known or seen by others* [5]), которое обозначает неизвестное, но загадочное и потому вызывающее особый интерес у адресата. Использование данного существительного, таким образом, позволяет передать идею того, что человеку, освоившему рекламируемый курс фотографии, будет открыто нечто такое, чего другие не знают, что причислит его к элитарному кругу.

По критерию информативности рекламный дискурс занимает одно из первых мест, т.к. за небольшое количество времени с помощью вербальных и/или невербальных средств передает большое количество информации, акцентируя основные достоинства продуктов. Это достигается за счёт числительных, имён собственных, однородных членов предложения и др. Например, *Get Toyota Camry for 0\$* (реклама автомобиля

Toyota Camry). Информативности также способствуют некоторые грамматические формы, например, длительное продолжительное время (*Present Continuous*). Так, в рекламе косметического средства для волос *your hair is shining 48 hours. Garnier* подчеркивается продолжительность действия данного средства, делается акцент на сильную сторону рекламируемого товара. В данном примере вербализуется мысль о том, что волосы будут сиять именно 48 часов, поэтому использовано числительное и данная грамматическая форма (*We can use the present progressive tense for temporary situations, when we feel something won't continue for a long time [5]*).

Узнаваемость выступает следующей характеристикой рекламного дискурса. Например, в рекламе алкогольного напитка *TIA* в слогане *In TIA we trust* используется аллюзия на официальный девиз США (*In God we trust*). Вместе с визуальным оформлением данная реклама производит наибольший эффект, поскольку делается ссылка на один из основных концептов американской культуры – веру в Бога и его защиту. Параллель, заключенная в рекламном слогане (*TIA = God*), выбирается для вербализации идеи о доверии и надежде.

Тоталитарность рекламы проявляется в основном в синтаксисе. Примером служит реклама печатного издания *GEO – Konzentration, Motivation, Selbstvertrauen: vom Sport für das Leben lernen*. В данном примере использованы только короткие, односоставные, эллиптические предложения, состоящие из существительных. Отчетливая номинативность текста, преобладание существительных способствует передаче действий через отглагольные существительные с десемантизированным глаголом. Например, в данном рекламном дискурсе использовано существительное *Selbstvertrauen* (вместо манипулятивного императива *vertrauen Sie selbst* (доверяйте себе)), оно номинирует факт, являясь более продуктивной частью речи, и, как следствие, обеспечивает тоталитарность рекламного текста. Представляется необходимым отметить, что заимствования из английского языка также способствуют тоталитарности рекламного дискурса. Например, в рекламе автомобиля *Volvo Work-life-balance auf Schwedisch* лексические единицы, заимствованные из чужого языка (*Work-life-balance*), не способны вызывать четкие ассоциации, что придает рекламному тексту броскость и энергичность звучания. Их использование в рекламе, как правило, приводит к ее лучшему запоминанию.

Не менее важной характеристикой рекламного дискурса является запоминаемость. Корпус проанализированных примеров позволяет сделать вывод о том, что это достигается в основном с помощью лексических и фонетических средств, как рифма, созвучие и ритм. С помощью рифмы реализуются сразу несколько типологических характеристик рекламного дискурса: узнаваемость и запоминаемость. Сочетание целого ряда лексических и фонетических средств создает в сознании потребителя рекламный образ, что обеспечивает соблюдение типологических характеристик рекламного дискурса. Для выражения положительной оценки в современном рекламном дискурсе стали использоваться лексические единицы положительной коннотации. В англоязычном рекламном дискурсе лексические единицы оценочной семантики представлены чаще всего глаголами. Так, в рекламе онлайн-банка *Your money needs an Ally* используется глагол *need*, который обозначает острую необходимость, нужду (*require (something) because it is essential or very important rather than just desirable [5]*). Используя данную языковую единицу, рекламодатели хотят подчеркнуть исключительную важность банка, т.е. дают ему положительную оценку. Рифма, в свою очередь, способствует узнаваемости и запоминаемости данного продукта.

Следующим примером является реклама курсов повышения квалификации *Learn to write creative Nonfiction like a Pro*, где использовано сравнение пользователя с профессионалом (*like a Pro – (of a person or an event) professional [5]*). Позитивная оценка позволяет выделить данный продукт, что также способствует запоминаемости.

Кроме того, запоминаемость осуществляется с помощью синтаксических средств. Например, модальные (вопросительные предложения) отождествляют высказывание с действительностью. Чаще всего они используются в атрибутивной коммуникативной модели организации информации в рекламном тексте и служат для выделения отличительных и существенно новых характеристик предлагаемого товара и создания его положительного образа у адресата. Модальные вопросительные предложения требуют однозначных ответов типа «Конечно!», «Точно!», «Именно!», «Да!». Вербальной основой модальных вопросительных конструкций являются глаголы и конструкции воликативного и ментального планов. Прежде всего это модальные глаголы, выражающие желание, требование, убеждение и волеизъявление (*wish, want, desire, to be sure, etc.*). В рекламе сотового телефона I-Phone 6 – *Do you wanna get it?* – глагол *want* (*want - have a desire to possess or do (something); wish for* [5]) стимулирует адресата определиться в своих желаниях и сделать правильный выбор. В другом примере – рекламном слогане Всемирного фонда дикой природы WWF (*Do you save the planet without leaving the house?*) запоминаемость достигается за счет семантического противопоставления глаголов *save* и *leave*, когда концептуально ведущий глагол *save* номинирует основной концепт рекламы – необходимость защиты и сохранения планеты (*save – keep safe or rescue (someone or something) from harm or danger* [5]) и противопоставляется глаголу *leave* (*leave – go away from* [5]), который в словосочетании *without leaving the house* передает значение пассивности. Такой языковой прием в сочетании с вопросительной синтаксической структурой приводит к хорошей запоминаемости данного рекламного слогана.

Главной особенностью рекламы как культурного феномена, по мнению И.В. Архиповой, является её амбивалентность, т.е. внутренняя противоречивость [1]. Данная характеристика обусловлена самой сущностью рекламы вне интенций личности (внутренних желаний), подчиняющей их себе. Иллюстрацией вышесказанного выступает рекламный слоган крема против грибка на ногах *Jublia – Don't hide it, fight it*. В нём амбивалентность получает свою репрезентацию за счет отрицания и противопоставления глаголов *hide* и *fight*, имеющих семантику исчезновения из поля зрения (*hide – put or keep out of sight* [5]) и борьбы (в том числе с трудностями) (*fight – struggle to overcome, eliminate, or prevent* [5]), соответственно.

Другой репрезентацией амбивалентности в рекламном тексте являются антонимы. Так, компания, одалживающая деньги на эффективный старт бизнеса, рекламирует свои услуги с помощью рекламы *Complexity spends \$12 billion of your money every year, simple saves*. Совместно с графическим компонентом (реклама представлена на двух страницах: на первой (*Complexity spends...*) главный герой представлен бизнесменом, который звонит по телефону, делает несколько дел одновременно и ничего не успевает, а на второй странице (*simple saves*) два человека смотрят на звёзды, т.е. реклама раскрывает противоречивую сущность примеров. Антонимы *complexity* и *simple* создают яркий контраст (*complexity – the state or quality of being intricate or complicated, simple – easily understood or done; presenting no difficulty* [5]).

В рекламе пудры *Less makeup. More coverage* с помощью антонимов *less – more* реализуется мысль о важности рекламируемого продукта (*less – a smaller amount of; not as much; more – a greater or additional amount or degree* [5]). Антитеза *less – more* включает в себе идею о недостатках макияжа с помощью других средств и о достоинствах использования только одной пудры определённой марки.

Такая характеристика рекламного дискурса, как манипулятивность, заключается в потенциале скрытого сознательного коммуникативного воздействия данного типа дискурса на адресата «с целью изменить его представления, отношение или намерение в нужном для манипулирующего направлении», при котором, как правило, «адресат манипулятивной коммуникации вводится в заблуждение» [1]. На силу воздействия оказывают влияние такие факторы, как наглядность, доступность, образность и лаконичность

подачи информации. Манипулятивность и большая воздействующая сила рекламы находят своё яркое проявление в целом ряде языковых средств, например, императивных синтаксических форм (*Let's go places (Toyota Camry)*), языковых средств положительной коннотации (*The next big thing is here (Samsung)*), оценочной семантики (*They need you (Adopt US Kids)*).

В рекламе украшений *Charm up your Valentine* репрезентированы глагол положительной семантики *charm* со значением «очаровывать, околдовывать, прельщать» (*to charm – to use one's ability to please and attract in order to influence* [5]) и постфикс *up*, который обозначает интенсификацию действия (*up – at or to a higher level of intensity, volume, or activity* [5]). В совокупности с повелительной формой и употреблением личного местоимения *your* данная реклама выполняет функцию манипулятивности, она побуждает к покупке данных украшений. В рекламе банка, который выдаёт мелкие займы, встречается такой слоган *Save for the future. Enjoy the journey*. В данной фразе использован глагол с положительной коннотацией в императивной форме, а именно *enjoy* с семантикой наслаждения, удовольствия (*enjoy – take delight or pleasure in (an activity or occasion)* [5]).

Таким образом, рекламный дискурс представляет собой сложно организованный коммуникативный феномен, отличающийся предпочтением специфических элементов всех уровней языка: фонетики, грамматики и лексики, формирующийся с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов. Рекламный дискурс обладает такими характеристиками, как институциональность, информативность, узнаваемость и запоминаемость, тоталитарность, амбивалентность и манипулятивность.

Библиографический список

1. Архипова И.В. Особенности психологического воздействия на зрителя в рекламе на телевидении. // Современные научные исследования и инновации, 2012, № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/03/10837> (дата обращения: 20.02.2016).
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2006. 390 с.
3. Кашкин В.Б. Дискурс: учебное пособие. Воронеж, 2004. 76 с.
4. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. М.:Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
5. Longman Dictionary of Contemporary English New Edition for Advanced Learners, UK: Pearson Education Limited, 2010. 2082 с.

References

1. Arkhipova I.V., Features of psychological impact on the viewer in advertising on television // Modern scientific research and innovation, 2012, vol. 3 [electronic resource]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/03/10837> (date accessed: 02/20/2016).
2. Karasik V.I. Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse. M.: Gnosis, 2006. 390 p.
3. Kashkin V.B. Discourse: a tutorial. Voronezh, 2004. 76 p.
4. Maslova V.A. Modern trends in linguistics: Study guide for students. Moscow: Publishing Center 'Academy', 2008. 272 p.
5. Longman Dictionary of Contemporary English New Edition for Advanced Learners, UK: Pearson Education Limited, 2010. 2082 p.

УДК 811.111:161.1 ББК 81.2

Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования «Станция юных натуралистов» Новохоперского муниципального района Воронежской области

Ученица 10 класса

Матыкина А.В.

*Россия, г.Новохоперск, тел. 8(47353)32184
e-mail: sunnovohopersk@yandex.ru*

Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования «Станция юных натуралистов» Новохоперского муниципального района Воронежской области

Педагог дополнительного образования

Боловинцева Т.И.

*Россия, г.Новохоперск, тел. +79507716487
e-mail: tibolovin@yandex.ru*

Municipal Governmental Institution of Supplementary Education «Young Naturalist Station»

10th grade student

Matykina A.V.

*Russia, Novohopersk, 8(47353)32184
e-mail: sunnovohopersk@yandex.ru*

Municipal Governmental Institution of Supplementary Education «Young Naturalist Station»

Teacher of supplementary education

Bolovintseva T.I.

*Russia, Novohopersk, +79507716487
e-mail: tibolovin@yandex.ru*

А.В. Матыкина, Т.И. Боловинцева

**НАЗВАНИЯ МАКРОФИТОВ И ПСАММОФИТОВ
ХОПЕРСКОГО ЗАПОВЕДНИКА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ
(НОМИНАТИВНО-МОТИВАЦИОННЫЙ И СРАВНИТЕЛЬНО-
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)**

В данной работе представлены результаты номинативно-мотивационного описания и сравнительно-сопоставительного анализа названий макрофитов, произрастающих в озере Большое Голое и растений псаммофитной степи Хоперского государственного природного заповедника в русском и английском языках. В ходе исследования, проводившегося в течении 2014-2015 гг., выявлена лексика, обозначающая названия макрофитов и псаммофитов Хоперского заповедника, выяснено происхождение их названий, установлены мотивационные признаки их наименования. В результате работы сформулированы принципы номинации исследуемых растений, сделаны выводы об особенностях мышления (менталитете) русского и английского народов.

Ключевые слова: макрофиты, псаммофиты, номинация, принцип номинации, сравнительно-сопоставительный анализ, Хоперский государственный природный заповедник, озеро Большое Голое.

A.V. Matykina, T.I. Bolovintseva

**MACROPHYTE AND PSAMMOPHYTE NAMES
OF THE KHOPER NATURE RESERVE
IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES (DENOMINATIVE-MOTIVATIONAL
AND COMPARATIVE-CONTRASTIVE ANALYSES)**

This work presents the results of comparative-contrastive analyses and denominative - motivational description of macrophyte and psammophyte names growing in the Hoper Nature Reserve in Russian and English languages. The research was carried out during 2014-2015. There were selected names of the plants, the origins of these names were found out, motivational features of the denomination were defined. Principles according to

which the plant names were given were formulated, conclusions about the mentality features of English and Russian peoples were made.

Key words: macrophyte, psammophyte, denomination, denomination principle, the Hoper Nature Reserve in Russian, comparative-contrastive analyses.

Осваивая окружающий мир, человек выделял особенные признаки предметов, явлений, давал им названия, которые закреплялись в языке и передавались из поколения в поколение. Изучение сходств и различий, которые выявляются при сопоставлении разных языковых систем, очень важно для понимания истории развития мира в целом и отдельных народов в частности.

В данной работе представлены результаты сравнительно-сопоставительного и номинативно-мотивационного анализов названий макрофитов, произрастающих в озере Большое Голое и растений псаммофитной степи Хоперского государственного природного заповедника в русском и английском языках.

Макрофиты – это крупные, видимые невооруженным глазом растения, независимо от их систематического положения и экологической приуроченности. К макрофитам относятся как высшие растения, так и крупные многоклеточные водоросли [2, с. 11].

Псаммофиты (греч. *'psammos'* – песок и *'phyton'* – растение) – растения, обитающие на песках, главным образом в пустынях и полупустынях [7, с. 572].

Материалом исследования явились лексические единицы английского и русского языка, обозначающие названия макрофитов озера Большое Голое и растений псаммофитной степи Хоперского заповедника. Летом 2014 года было обследовано оз. Большое Голое, при помощи «Атласа высших водных и прибрежно-водных растений» [6] составлен список макрофитов этого водоема, зафиксированы основные морфологические признаки: высота, внешний вид как растения в целом так и отдельных его частей. Летом 2015 года обследовался участок псаммофитной степи, был составлен список растений, произрастающих на этом участке, с помощью «Иллюстрированного определителя растений средней полосы России» [3]. Собранный материал был дополнен литературными данными [5]. Далее материал обрабатывался при помощи словарей: англо- и русскоязычных одно- и двуязычных словарей, одно- и многоязычных биологических, толковых и энциклопедических словарей, а также интернет-источников.

Язык играет важную роль в познании и, соответственно, отражении действительности в сознании человека. Посредством тех или иных названий человек передает свое отношение к явлению, предмету, его значимости в жизни, тем самым определяя место данного явления в общей картине мира.

Процесс наименования во многом определяется факторами, лежащими в основе выбора мотивировочного признака. В частности, при выборе названия растения мотивация может носить прагматический или параметрический характер, она может быть оценочной, т.е. характеризовать растение с точки зрения его эстетических и других эмотивно-оценочных признаков.

«Мотивировочный признак – это один из объективных признаков, способный наиболее ярко охарактеризовать или выделить данный предмет в ряду ему однородных. Таким образом, название – это тот характерный признак предмета, который выделяет его из группы похожих предметов» [4]. Одни названия говорят о способах применения растений, другие – о месте их произрастания, третьи являются метафорическими и отражают определенные внешние данные, например, схожесть с животным миром.

Можно выделить три основных мотивировочных признака в номинации растений: *локативный*, в центре внимания которого оказываются адресные и временные свойства растений (место произрастания и т.п.), *параметрический* (форма, вид, особенности произрастания) и *практический* (свойства растений, с которыми имеет дело человек в

своей практической деятельности) [1, с. 358]. Содержание мотивировочных признаков, как указывает Н.Д.Голев, можно конкретизировать в принципах номинации, которые непосредственно указывают на качество мотивировочного признака: цвет, форма, величина, качество и т.д. При необходимости данную классификацию можно конкретизировать и дальше, выявляя частные особенности [4].

Всего было выявлено 10 принципов наименования рода.

В группе макрофитов было исследовано 28 названий растений, из них 22 названия рода на русском языке, и 19 названий на английском языке, так как используются одинаковые названия рода для растений *Eleocharis* (ситняг) и *Butomus* (сусак), *Spirodela* (многокоренник) и *Elodea* (элодея) и *Najas* (наяда) и *Caulinia* (каулиния). Можно выделить 7 принципов наименования рода растения, из них в русском языке использовано 6, а в английском 5 принципов.

Заимствованные названия рода, чаще встречаются в русском языке (7 из 22, 4 – из латинского, например, *наяда*, 2 – из тюркского (*сусак*, *камыш*), 1 – из польского языка (ков), меньше всего названий рода дано по месту произрастания и по использованию (по 2 из 22, например, *рогоз*, *тростник*, *ситняг*, *омежник*). $\frac{1}{4}$ названий (5 из 22) дана по принципу сходства растения с чем-либо (*ежеголовник*, *водяной орех*). Названия рода, данные по животным, питающимся данным растением, не встречаются.

В английском языке больше всего названий дано по сходству растения с чем-либо (13 из 19, например, *frog-bit*, *arrow-head*), меньше всего названий заимствовано, а также дано по свойствам растений, и по животным, питающимся им (по 1 из 19 (*reed*, *naiad*, *duckweed*)). Названия рода, данные по особенностям строения и использованию не встречаются. Названия, данные по вкусу, цвету и имени ученого не встречаются ни том, ни в другом языке.

В группе псаммофитов было исследовано 54 названия, из них 47 названий рода в русском и 48 в английском языках (для рода *клевер* использовано 2 названия: *clover* и *trefoil*). Выделено 10 принципов наименования рода и в том, и в другом языках. Большее количество названий рода дано по принципу сходства растения с чем-либо, доля этих названий примерно одинакова (11 в русском и 14 в английском языке, например, *змеевка*, *козлобородник*, *goat's beard*, *goosefoot*). В русском языке столько же названий по свойствам растений, в то время как в английском 2-е место по числу названий занимают заимствования (например, *вьюнок*, *осока*, *centaury*, *lucern*). В английском языке чаще, чем в русском, встречаются названия, данные по имени ученого, и реже – данные по цвету. Доля названий, данных по практической значимости растения, примерно одинакова. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Принципы наименования рода макрофитов и псаммофитов Хоперского заповедника

	Макрофиты				Псаммофиты			
	Русские названия		Английские названия		Русские названия		Английские названия	
Принцип номинации	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
место произрастания	2	9.1%	3	15,8%	1	2.1%	1	2.1%
свойства	3	13,6%	1	5,2%	11	23.4%	6	12.5%
заимствование из других языков	7	31.8%	1	5,2%	6	12.8%	11	22.9%

пища животных			1	5,2%	3	6,4%	2	4,2%
особенности строения	3	13,6%			4	8,5%	5	10,4%
сходство с чем-либо	5	22,7%	13	68,4%	11	23,4%	14	29,2%
использование	2	9,1%			3	6,4%	3	6,3%
вкус					4	8,5%	2	4,2%
цвет					3	6,4%	1	2,1%
имя ученого					1	2,1%	3	6,3%
	22	100%	19	100%	47	100%	48	100%

Было исследовано 28 названий вида макрофитов и 54 названия вида псаммофитов, выявлено 12 принципов наименования. Большее количество названий видов макрофитов дано по их свойствам (9 из 28 и 11 из 28 соответственно; например, *осока острая, рдест плавающий, branched bur-reed, shining pondweed*). В русском языке часто встречаются названия, данные по особенностям строения (7 из 28, например, *рогозы узколистный и широколистный, рдест курчавый*), а в английском – по размеру растения (*less-er duckweed, greater duckweed*). Меньше всего названий в обоих языках дано по сходству с чем-либо (1 из 28). В английском языке почти половина всех названий дана по свойствам растения (11 из 28, например, *shining pondweed, brittle naiad*;). Совпадают данные по числу названий, данных по месту происхождения и по цвету растения (по 2 из 28).

В группе псаммофитов первое место в русском языке занимают номинации, мотивированные особенностями строения, а в английском языке – их свойствами (по 10). Много названий приходится в русском языке на место произрастания (*полынь равнинная, василек песчаный, вьюнок полевой*), а в английском – на цвет (*brown bentgrass, white goosefoot*) (по 9). В русском языке меньше всего названий дано по размеру растения (1 из 54), а в английском – по размеру, месту происхождения, животным, питающимся растением и использованию (по 2). Число растений, названных по использованию и животным, совпадает и в том, и в другом языках. В русском языке нет заимствованных названий видов, в английском – получивших название по имени ученого. Значительна разница в названиях, данных по свойствам (в англ.яз. в 2 раза больше) и месту (в англ.яз. почти в 3 раза меньше). Данные представлены таблице 2.

Таблица 2

Принципы наименования вида макрофитов и псаммофитов Хоперского заповедника

	Макрофиты				Псаммофиты			
	Русские названия		Английские названия		Русские названия		Английские названия	
Принцип номинации	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
место происхождения	2	7.1%	2	7.1%	6	11.5%	2	3.7%
место произрастания	4	14.2 %	3	10.7%	9	16.7%	8	14.8%
особенности строения	7	25%	4	14.2 %	10	18.5%	8	14.8%

свойства	9	32%	11	39.3%	5	9.3%	10	18.5%
сходство с чем-либо	1	3.6%	1	3.6%	6	11.5%	5	9.3%
цвет	2	7.1%	2	7.1%	7	13,5%	9	16.7%
размер	3	10.7%	5	17.9%	1	2.3%	2	3.7%
использование					2	3.7%	2	3.7%
пища животных					2	3,7%	2	3,7%
имя ученого					3	5.6%		
время произрастания/ цветения					2	3.7%	3	5.6%
заимствование							3	5.6%
	28		28		54		54	

Полученные данные были проанализированы на предмет совпадения принципов наименования в русском и английском языках, а также на предмет совпадения принципов наименования у макрофитов и псаммофитов.

Анализ показал, что в группе макрофитов совпадения по критерию *род+вид* отсутствует. Также, доля совпадений в группе псаммофитов по критериям *род* и *вид* чуть выше, чем в группе макрофитов (см. рис.1).

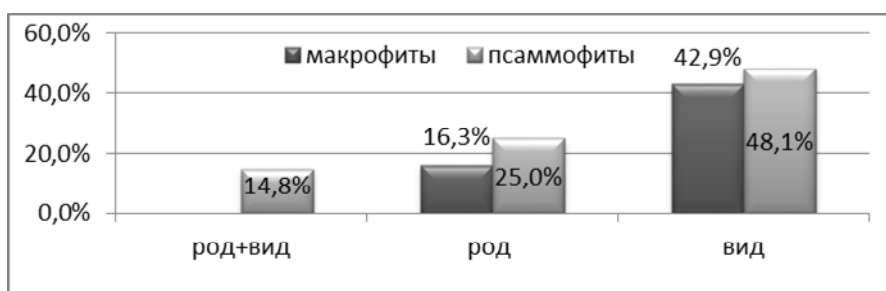


Рис.1. Совпадение названий макрофитов и псаммофитов по критериям «род+вид», «род», «вид»

По критерию *род* в группе макрофитов совпадают только 2 принципа – заимствования и сходства, причем 3/4 совпадений – по принципу сходства. В группе псаммофитов больше всего совпадений в данном критерии в заимствованных названиях. В остальных критериях большого различия в количественном составе совпадающих пар не наблюдается (см. рис. 2, таблица 3).

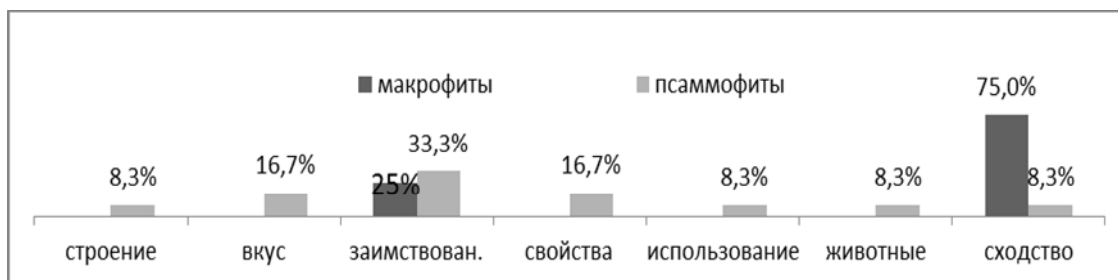


Рис.2. Соотношение совпадающих названий по принципам номинации (критерий «род»)

Принципы совпадения названий рода макрофитов и псаммофитов

Принцип совпадения	Макрофиты				Псаммофиты			
	Кол-во	%	Русские названия	Английские названия	Кол-во	%	Русские названия	Английские названия
заимствование	1	25 %	наяда	naiad	4	33,3 %	хондрилла люцерна спирея клевер	Chondrilla Lucern Spiraea Clover
сходство	3	75 %	роголистник стрелолист водяной орех;	hornwort arrowhead water chestnut	1	8,3 %	козлобородник	Goat's beard
особенности строения					1	8,3 %	тысячелистник	Milfoil
вкус					2	16,7 %	полынь щавель	Wormwood sorrel
свойства					2	16,7 %	вьюнок бессмертник	Bindweed Everlasting
использование					1	8,3 %	грыжник	Rupturewort
животные, питающиеся					1	8,3 %	ястребинка	Hawkweed

По критерию *вид* в группе макрофитов совпадают 6 принципов номинации (нет совпадений по наименованию, времени произрастания, сходству, использованию и имени ученого), в группе псаммофитов наблюдается 10 совпадающих принципов. Большее число совпадений у макрофитов – в названиях, данных по свойствам, одинаковое число совпадений – по месту происхождения и произрастания и размеру растений.

В группе псаммофитов больше всего совпадений по месту произрастания, меньше всего – по имени ученого, использованию и размеру. Одинаково число совпадений названий, данных по цвету и строению (см. рис. 3; таблица 4).

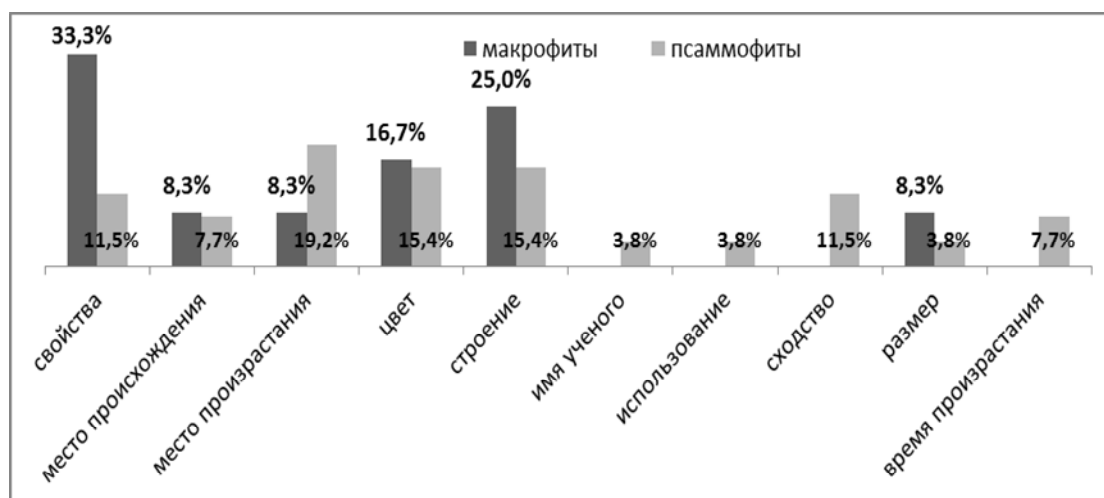


Рис.3. Соотношение совпадающих названий по принципам номинации (критерий «вид»)

Принципы совпадения названий вида макрофитов и псаммофитов

Принцип совпадения	Макрофиты				Псаммофиты			
	Кол-во	%	Русские названия	Английские названия	Кол-во	%	Русские названия	Английские названия
цвет	2	16,7 %	кубышка желтая; кувшинка белая;	yellow pond-lily; white water lily;	4	15,4 %	Икотник серый; Марь белая; Гусиный лук желтый; Лапчатка серебристая;	Hoary berteroa; White goose-foot; Yellow gagea; Silvery-leaved cinquefoil;
свойства	4	33,3 %	рдест плавающий; сальвиния плавающая; рдест блестящий; водокрас обыкновенный;	common floating pondweed; floating moss; shining pondweed; common frog-bit;	3	11,5 %	Тысячелистник благородный; Тысячелистник обыкновенный; Зубровка ползучая;	Noble milfoil; Common milfoil; Creeping holygrass;
особенности строения	3	25%	ряска горбатая; рдест курчавый; рдест пронзеннолистный;	gibbous duckweed; curly-leaved pondweed; clasping-leaved pondweed;	4	15,4 %	Кострец безостый; Синеголовник плосколистный; Мятлик луковичный; Ковыль перистый;	Awnless brome; Flat-leaved eryngo; Bulbous meadow grass; Feather grass;
размер	1	8,3%	ряска малая;	lesser duckweed;	1	3,8%	Козлобородник большой	Greater goat's beard
место происхождения	1	8,3%	элодея канадская;	Canadian pondweed;	2	7,7%	Полынь австрийская; Мелколепестник канадский;	Austrian wormwood; Canadian horseweed;
место произрастания	1	8,3%	ситняг болотный;	marsh club rush;	5	19,2 %	Полынь равнинная; Василек песчаный;	Field wormwood; Arenaceous centaury;

							Вьюнок полевой; Лапчатка песчаная; Клевер горный	Field bindweed; Sand cinquefoil; Mountain clover;
имя учебного					1	3,8%	Гвоздика Борбаша;	Dianthus borbasii;
использование					1	3,8%	Дрок краcильный;	Dyer's greenweed;
сходство					3	11,5 %	Девясил иволистный; Люцерна серповидная; Лютик стоповидный;	Willow-leaved inula; Sickle lucern; Pedatifid buttercup;
время цветения \ произрастания					2	7,7%	Вероника весенняя	Vernal speedwell

Таким образом, на основании литературных источников можно выделить три основных мотивировочных признака в номинации растений: локативный, параметрический и практический (в русском и английском языках).

Анализ мотивировочных признаков показал, что процесс наименования растений имеет ярко выраженный антропоцентрический характер. Локативные и параметрические признаки одинаково важны для обоих народов, а ассоциативное мышление имеет свою национальную специфику.

Названия рода давались, прежде всего, по внешним признакам, по сходству с чем-либо, в частности. Довольно большая доля заимствований указывает на территориальные и культурные контакты с другими странами. Сходства в наименованиях наблюдаются у растений, при назывании которых учитывались локативный и параметрический мотивировочные признаки (место произрастания, цвет, строение), т.е. объективные признаки, не зависящие от личного восприятия человека, по которым растение легко определить. Малый процент совпадений в названиях, данных по сходству с чем-либо, говорит о национальной специфике ассоциативного мышления разных народов, уровень которого довольно высок.

Подтвердилось предположение о том, что мотивировочные принципы отражают особенности менталитета разных народов. Сходным оказалось то, что человеческое сознание фиксирует прежде всего зрительные образы, основанные на объективных признаках (сходство с чем-либо, форма листьев, размер). Большое число названий, данных по свойствам, говорит о том, что растения интересовали народы двух стран, в первую очередь, с точки зрения их практического применения, а не только как эстетические объекты. Много русских наименований дано по форме листа и другим особенностям строения, что говорит о внимательности русского народа к деталям, в то время как для британцев более важен общий вид растения. Время произрастания и учений, в

честь которого названо растение, воспринимаются как наименее актуальные из признаков. Также, у группы псаммофитов обнаружено больше принципов наименования, возможно потому, что псаммофиты доступнее для исследования, так как произрастают на суше, что позволило народам изучить их более тщательно.

Библиографический список

1. Берестнева А.В. Языковые тенденции в выборе мотивирующих признаков в процессе номинации экзотических растений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 40. С. 357–359.
2. Глушенков О.В., Глушенкова Н.А. Школа гидрботаники: теория и практика учебных гидрботанических исследований. Учебно-методическое пособие. Чебоксары: «Новое Время», 2013. 176 с.
3. Губанов И.А. Иллюстрированный определитель растений Средней России: в 3 т. М.: Т-во научных изданий КМК, Ин-т технологических исследований, 2002.
4. Голев Н.Д. О принципах номинации и методах их исследования. URL: www.lingvo.asu.ru/golev/articles/z66.html (дата обращения – 15.10.2015).
5. Кокин К.А. Экология высших водных растений. М.: Издательство МГУ, 1982. 160 с.
6. Печенюк Е.В. Атлас высших водных и прибрежно-водных растений. Воронеж: ВГПУ, 2004. 129 с.
7. Тарантул В.З. Толковый биотехнологический словарь. М.: Языки славянских культур, 2009. 936 с.

References

1. Berestneva A.V. Language tendencies of motivational features at exotic plant nomination process. – The Journal of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Gertsen. № 40. 2007. 576 p.
2. Glushenkov O.V., Glushenkova N.A. The School of Hydrobotany: theory and practice of educational hydrobotanical research. Educational handbook. Cheboksary: «New Time», 2013. 176 p.
3. Gubanov I.A. Illustrated Manual of the Middle Russia Plants. In 3 vol. M.: KMK scientific edition partnership, The Institute of Technological Studies, 2002.
4. Golev N.D. Principles of nomination and methods of their research. URL: www.lingvo.asu.ru/golev/articles/z66.html
5. Kokin K.A. Ecology of higher water plants. M.: Moscow State University Press, 1982. 160 p.
6. Pechenyuk E.V. Atlas of higher water and coastal water plants. Voronezh: VSPU, 2004. 129 p.
7. Tarantul V.Z. Explanatory Biotechnological Dictionary. M.: Languages of Slavonic Cultures, 2009. 936 p.

КОНЦЕПТОЛОГИЯ CONCEPTS STUDIES

УДК 81

*Кабардино-Балкарский государственный
университет
аспирант кафедры русского языка и об-
щего языкознания*

*Канукоева А.Л.
Россия, с. Лечинкай, тел. + 7(967)417-23-
97
e-mail: kbr-amina@yandex.ru*

Kabardino-Balkaian State University

*The Department of Russian language and
General linguistics,
Postgraduate student*

*Kanukoeva A. L.
Russia, Lechinkaj, + 7(967)417-23-97
e-mail: kbr-amina@yandex.ru*

А.Л. Канукоева

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТИНА ЖЕНСКОЙ И МУЖСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ФИЛЬМЕ

Статья посвящена проблеме саморепрезентации языковой личности в мультипликационном фильме, который признается одним из важнейших экстралингвистических факторов формирования женской и мужской языковой личности, неся в себе в зашифрованном виде стратегии конструирования идентичности личности, в том числе и гендерной. Объектом исследования являются самоидентифицирующие высказывания, целью – описание ментальной картины женской и мужской языковой личности и выявление объективируемых посредством самоидентифицирующих высказываний доминантных параметров идентичности личности, с помощью которых женская и мужская языковая личность задают предпочтительный ракурс восприятия своей личности.

Ключевые слова: идентичность, идентификация, гендерная идентификация, языковая личность, женская языковая личность, мужская языковая личность, самоидентифицирующее высказывание, аспект идентичности, ментальная картина, мультипликационный фильм.

A.L. Kanukoeva

THE MENTAL PICTURE OF FEMININE AND MASCULINE LANGUAGE PERSONALITY IN THE ANIMATED FILM

The article is devoted to the problem of self-representation of the language personality in the animated film, which is recognized as one of the most important extralinguistic factors of formation of feminine and masculine language personality, carrying the encrypted strategy of constructing of personality identity, including gender identity. The object of research are self-identification utterances, the purpose is description of the mental picture of feminine and masculine language personality and detection of the dominant parameters of personality identity, represented by self-identification utterances, through which feminine and masculine language personality set the preferred angle of perception of their personality.

Key words: identity, identification, gender identification, language personality, feminine language personality, masculine language personality, self-identification utterance, aspect of identity, mental picture, animated film.

Одним из важнейших направлений современной лингвистики является теория языковой личности, основным объектом исследования которой выступает языковая личность (ЯЛ) как личность, охарактеризованная с точки зрения использования ею

единиц языковой системы для осуществления различных видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение). Особенности становления и развития ЯЛ как одной из ипостасей человеческой личности зависят помимо психофизиологических особенностей самой личности от многих внешних факторов и, в первую очередь, от сущностных характеристик социокультурной среды, которые задают ценностные ориентиры развития человека. Таким образом, изучение ЯЛ необходимо проводить, исходя из понимания человека «как многоуровневой универсальной категории, представляющей собой диалектическую взаимосвязь индивидуального и социального» [2; с. 141]. Исследователи отмечают, что «в настоящее время происходит утрата устоявшихся границ, ценностей, социальных категорий, посредством которых человек определяет себя, свое место в изменяющемся социуме, другими словами, наблюдается кризис идентичности личности» [8; с. 5]. Ввиду этого возрастает необходимость изучения человеческой идентичности, трактуемой как «понимание человеком своего «Я», своего места в социальной действительности, отношений с окружением» [8; с. 5] и особенностей ее конструирования. Поскольку же результаты и сам процесс «сложного и глубинного переживания идентичности» [11; с. 28] становятся доступными для исследования благодаря речевой деятельности ЯЛ, актуальным является изучение особенностей саморепрезентации ЯЛ в мультипликационном фильме, который рассматривается нами как СМИ, продукт социокультурной среды, несущий в себе в зашифрованном виде стратегии конструирования идентичности личности, в том числе и гендерной, так как гендерный фактор является «одной из существенных характеристик личности, определенным образом влияющей на осознание своей идентичности и на идентификацию говорящего другими членами социума» [5; с. 9]. Данные стратегии реализуются как на вербальном, так и на невербальном уровнях, что усиливает степень воздействия на сознание адресата. Язык как один из каналов подачи информации мультфильма и как средство формирования идентичности выполняет «две языковые функции: дискурсивную, отражающую процессы мышления человека (протекающие в вербальных формах); и функцию социализации, в которой язык выступает как хранилище общественного опыта и играет ключевую роль в социализации человека как на индивидуальном, так и на групповом уровне» [5; с. 7]. Все это позволяет утверждать, что мультфильм выступает не только средством конструирования идентичности человека (в том числе и гендерной), но и «доминирующим фактором, оказывающим непосредственное влияние на формирование мышления и сознания вариативно модифицированного портрета ЯЛ» [7; с. 11]. Важность рассмотрения мультипликационного фильма как экстралингвистического фактора развития ЯЛ, усугубляется тем, что в качестве адресата в данном случае выступает ЯЛ, формирующаяся в условиях Кабардино-Балкарской республики, обладающая определенными особенностями, которые предопределяются «полиэтническим, поликультурным и полилингвальным характером ее развития» [3; с. 79]. Названные особенности развития ЯЛ определяют специфику формирования таких уровней в структуре ЯЛ, как лингвокогнитивный и прагматический [1]. Все это обуславливает восприятие ЯЛ норм и ценностей, демонстрируемых в мультфильме, во-первых, с точки зрения собственных национальных и культурных традиций, во-вторых, с позиций родного языка. Мы считаем, что определенному визуальному образу мультфильма, в частности, образу мультгероини и мультгероя, намеренно приписывается определенный речевой портрет, иначе говоря, в мультдискурсе последовательно манифестируются женская языковая личность (ЖЯЛ) и мужская языковая личность (МЯЛ). Речевое поведение последних воспринимается реципиентом как эталонное, а их автохарактеристики формируют в сознании носителей языка представления о типичных женщинах и типичных мужчинах.

Необходимость учета гендерного аспекта ЯЛ усугубляется тем, что, во-первых, в современной культуре имеет место «смягчение гендерной оппозиции и изменение полеролевых отношений» [13; с. 229], во-вторых, «самоопределение личности по отно-

шению к себе, к своим качествам и характеристикам является важным условием ее гармоничного формирования» [4; с. 39].

Таким образом, объектом исследования являются самоидентифицирующие высказывания, целью – описание «ментальной картины» (термин О.В. Кашкиной) ЖЯЛ и МЯЛ, рассматриваемой как «совокупность сведений индивида о себе» [10; с. 7]; выявление объективируемых посредством самоидентифицирующих высказываний доминантных параметров идентичности личности, с помощью которых ЖЯЛ и МЯЛ задают предпочтительный ракурс восприятия своей личности. Все это позволит выявить, задаваемые мультфильмом эталоны мужественности и женственности, с одной стороны, и обнаружить предпочтения ЖЯЛ и МЯЛ в выборе языковых средств для экстерииоризации своей ментальной картины.

Материалом исследования служат мультипликационные фильмы «Винкс» и «Бен 10» (по 15 серий) соответственно: «Алфея в засаде» (В1), «Друзья познаются в беде» (В2), «Загадочный камень» (В3), «Тень Феникса» (В4), «Последний взмах крыла» (В5), «Слезы черной ивы» (В6), «Сила Чармикса» (В7), «Новое начало» (В8), «Чудовище и ива» (В9), «Белый круг» (В10), «Предательский бал» (В11), «Поселение Пикси» (В12); «Неожиданное событие» (В13), «Злость мага» (В14); «Море страха» (В15); «Существо извне» (Б1), «Курс молодого санитаря» (Б2), «Как трудно быть Гвен» (Б3), «Бен 10 000» (Б4), «Встреча с Вердоной» (Б5), «Исчезновение пленника № 775» (Б6), «Чистка» (Б7), «История с Симианом» (Б8), «Привет от Тиходона» (Б9), «Хранители огня» (Б10), «Все или ничего» (Б11), «Идеальная девушка» (Б12), «Высшая жертва» (Б13), «Борьба за экологию» (Б14), «Мамаша Вридл» (Б15).

Основным средством саморепрезентации ЯЛ выступают самоидентифицирующие (или самооценочные) высказывания, которые в лингвистике исследуются в нескольких направлениях: рассматриваются как средство создания идентичности в различных видах дискурса [5; 6], изучаются с точки зрения их функционального анализа [9; 10] и когнитивно-дискурсивного подхода [12] и др.

Так, самооценочное высказывание (СВ) определяется как высказывание, «с помощью которого личностная информация, внутренние представления человека о себе и своих действиях становятся доступными окружающим» [10; с. 7], структуру которого образуют субъект, объект и предмет самооценки. Самоидентифицирующее высказывание (СИВ) определяется как «высказывание, которым говорящий вербализует суждение о своей идентичности, включая себя в какой-либо класс, приписывая себе какое-либо свойство, качество, динамический или статический признак» [9; с. 4]. Как самоидентифицирующее суждение, так и самооценочное высказывание характеризуются тем, что, в качестве субъекта в них выступает сам говорящий, а предикат овнешняет «представления индивида о своей идентичности» [12; с. 91].

Репрезентированные в мультипликационных фильмах СИВ для удобства проведения анализа необходимо систематизировать. Систематизация осуществляется на основе классификации О.В. Кашкиной, которая дополняется элементами классификаций В.А. Даулетовой и Е.Н. Катановой.

Так, материал исследования показывает, что ЖЯЛ и МЯЛ в подавляющем большинстве случаев при самохарактеристике прибегают к стратегии прямой идентификации, которая реализуется с помощью СВ следующих типов:

1. Глагольный тип: 1) *Флора: Я могу создать сколько угодно искусственных лестков (В9), идентифицируемый признак* – творческие способности; 2) *Муза: Я вообще-то не привыкла лазить по чужим шкапам (В9), идентифицируемый признак* – принципы; 3) *Блум: Я всё говорю и делаю не так (В12), идентифицируемый признак* – ментальные и физические способности; 4) *Стела: Я не ошибаюсь (В13), идентифицируемый признак* – ментальные способности: присутствует указание на сильную сторону интеллектуальной сферы; 5) *Блум: Ничего я не умею (В13), идентифицируе-*

мый признак – ментальные и физические способности; **6) Бен:** *Я невнимательно читаю, сэр (Б2)*, **идентифицируемый признак** – ментальные способности; **7) Бен (Кевину):** *Я не могу пройти через эту стену (Б9)*, **идентифицируемый признак** – сверхъестественные способности; **8) Бен:** *Я могу пройти под землей и выйти с другой стороны (Б9)*, **идентифицируемый признак** – сверхъестественные способности; **9) Бен:** *Я тоже умею путешествовать во времени (Б4)*, **идентифицируемый признак** – сверхъестественные способности; **10) Бен:** *Я победил Вилгакса в сложном рукопашном бою, и я побеждал Вечных рыцарей бесчисленное количество раз (Б7)*, **11) Бен:** *Я остановил нашествие Чистопородных (Б8)*, **12) Бен:** *Я нашел оружие для генетической репарации (Б8)*, **идентифицируемый признак** в примерах **10, 11, 12** – социальная роль вселенского масштаба.

II. Адъективный тип: 13) Стела: *Я крутая! (Б3)*, **идентифицируемый признак** – характер; **14) Бен:** *Ты самый сильный в Галактике?! Нет, я – самый сильный в галактике (Б13)*, **идентифицируемый признак** – физические способности; **15) Бен:** *Я крапив, умен и талантлив (Б13)*, **идентифицируемый признак** – внешность, интеллектуальные и творческие способности; **16) Бен:** *Я обаятельный (Б14)*, **идентифицируемый признак** – внешность.

III. Субстантивный тип: 17) Стела: *Стела – волшебница Винкс! (Б7)*, **идентифицируемый признак** – профессия; **18) Муза:** *Муза – волшебница Винкс! (Б7)*, **идентифицируемый признак** – профессия; **19) Стела:** *Я – принцесса Солярии! (Б11)*, **идентифицируемый признак** – социальный статус; **20) Стела:** *Кстати, я – фея (Б13)*, **идентифицируемый признак** – профессия; **21) Бен:** *Я Бен Теннисон, обладатель самого мощного оружия во Вселенной (Б7)*, **идентифицируемый признак** – социальная роль вселенского масштаба; **22) Бен:** *Я – супергерой (Б8)*, **идентифицируемый признак** – социальная роль; **23) Бен:** *Я знаменитый супергерой (Б14)*, **идентифицируемый признак** – социальная роль; **24) Бен:** *Я – супергерой, идентифицируемый признак* – социальная роль.

IV. Аппозитивный тип (Катанова 2009): 25) Стела: *Это я, как главная модница, должна опаздывать (Б4)*, **идентифицируемый признак** – интересы.

V. Личностно-ориентированные сравнительное СВ (Кашкина 2005): 26) Блум: *Я чувствую себя сильнее (Б12)*, **идентифицируемый признак** – физические способности.

Стратегия непрямой идентификации: 27) Лейла: *Фею не так просто победить (Б4)*, **идентифицируемый признак** – профессия (прием отстранения); **28) Стела (Лейле):** *Между прочим, не все – поклонники спорта (Б7)*, **идентифицируемый признак** – личные интересы (прием противопоставления/контраста); **29) Блум:** *Твоя сущность Валтор – это огонь Дракона. Блум: Мы не одно и то же! (Б8)*, **идентифицируемый признак** – характер; **30) Лейла:** *Но не все – знатоки шопинга, как ты Стела! (Б12)*, **идентифицируемый признак** – личные интересы (прием противопоставления/контраста); **31) Блум:** *У меня есть сила Винкс! (Б13)*, **идентифицируемый признак** – сверхъестественные способности (местоимение меня); **32) Блум:** *У меня пока нет полной силы Инчантиса (Б14)*, **идентифицируемый признак** – сверхъестественные способности (местоимение меня); **33) Бен:** *Мне надо еще много тренироваться с пулеметом (Б2)*, **идентифицируемый признак** – умения, навыки обращения с оружием (местоимение мне). В данном высказывании присутствует имплицитный смысл «ввиду того, что у меня недостаточно навыков и опыта обращения с пулеметом, мне нужно много тренироваться»; **34) Джулия:** *Мне пришлось так долго уговаривать вас (Бена, Гвен и Кевина) сюда прийти. Бен: Потому что мне совершенно не интересна экскурсия по офисному зданию (Б10)* **идентифицируемый признак** – личные интересы (местоимение меня).

Таблица 1

Соотношение номинативных стратегий идентификации женской и мужской языковой личности

Номинативные стратегии	Женская языковая личность	Мужская языковая личность
	Количество самоидентифицирующих высказываний (СВ)	
Прямая	12	14
Непрямая	7	2
Общее количество СВ	19	16

Из данных таблицы 1, мы можем заключить, что, во-первых, как для ЖЯЛ, так и для МЯЛ наиболее предпочтительна стратегия прямой идентификации, которая понимается нами как «использование средств с такой референтной связью, которая обеспечивает для адресата безошибочную идентификацию говорящего как автора самооценки и носителя оценочного признака» [10; с. 12]. Основным способом реализации является местоимение I л. ед.ч.; во-вторых, ЖЯЛ прибегает к непрямой стратегии идентификации чаще, чем МЯЛ. При этом под непрямой номинативной стратегией мы подразумеваем выражение субъекта высказывания вторичными способами. В данном случае имеются в виду парадигматические формы местоимения «я» (мне, меня), «прием отстранения» (оценивание себя со стороны) (М.А. Лаппо), прием противопоставления/контраста (Даулетова В.А.)

Таблица 2

Соотношение типов самоидентифицирующих высказываний в рамках стратегии прямой идентификации

Тип самоидентифицирующих высказываний (СВ)	Женская языковая личность	Мужская языковая личность
	Количество самоидентифицирующих высказываний (СВ)	
Глагольный	5	7
Субстантивный	4	4
Адъективный	1	3
Аппозитивный	1	-
Личностно-ориентированные сравнительные СВ	1	-
Общее количество СВ	12	14

Из таблицы 2 становится ясно, что и ЖЯЛ, и МЯЛ чаще используют глагольный тип СВ, субстантивный и адъективный типы СВ занимают второе и третье место по частотности использования как ЖЯЛ, так и МЯЛ. Однако только ЖЯЛ использует для самохарактеристики личностно-ориентированные СВ и аппозитивный тип СВ.

Ментальная картина женской и мужской языковой личности

Аспект идентичности	Женская языковая лич- ность	Мужская языковая лич- ность
	Количество репрезентаций	
Личностный		
А. Способности		
- ментальные	3	2
- физические	3	1
- сверхъестественные	2	3
- творческие	1	1
Б. Интересы	3	1
В. Внешность	0	2
Г. Принципы	1	0
Д. Характер	2	0
Е. Умения и навыки обращения с оружием	0	1
Всего репрезентаций	15	11
Всего языковых единиц	13	9
Профессиональный	4	0
Всего репрезентаций	4	0
Всего языковых единиц	4	0
Социальный		
А. Социальная роль	0	3
Б. Социальная роль все- ленского масштаба	0	4
В. Социальный статус	1	0
Всего репрезентаций	1	7
Всего языковых единиц	1	7
Всего репрезентаций	20	18
	38	
Всего языковых единиц	18	16
	34	

Данные таблицы 3 показывают, что в анализируемых мультфильмах как для ЖЯЛ, так и для МЯЛ при самоидентификации приоритетным является личностный аспект идентичности. Примечательно то, что автохарактеристика и ЖЯЛ, и МЯЛ в рамках личностного аспекта в основном дается с точки зрения способностей. По количеству репрезентаций в ментальной картине ЖЯЛ преобладают ментальные и физические способности, следующими по значимости являются: 1) сверхъестественные способности и 2) творческие способности. МЯЛ характеризует себя, в первую очередь, как обладателя сверхъестественных, потом – ментальных и, в последнюю очередь, физиче-

ских способностей. После способностей вторую позицию в рамках личностного аспекта у ЖЯЛ занимают интересы, у МЯЛ – внешность.

Анализ личностного аспекта идентичности показывает, что в ментальной картине ЖЯЛ доминирующее положение занимают сведения об интеллектуальных и физических способностях, которые рассматриваются как маскулинные и традиционно приписываются мужчинам. В ментальной картине МЯЛ предпочтение отдается сверхъестественным способностям, что объясняется тем, что МЯЛ в мультфильме является суперменом. Данное обстоятельство согласуется с традиционными представлениями о мужественности. Однако вразрез с последними идут автохарактеристики МЯЛ с позиций внешности.

После личностного аспекта идентичности для ЖЯЛ наиболее актуальным является профессиональный аспект. Это показывает, что она позиционирует себя как социально активного члена общества. Последнее не согласуется с традиционными представлениями о женщинах.

Для МЯЛ наиболее существенным после личностного аспекта выступает социальный, что не противоречит стереотипным представлениям о мужчинах.

Таким образом, отметим, что в автохарактеристике ЖЯЛ в мультсериале доминируют традиционно мужские качества и свойства. Самохарактеристика МЯЛ в основном не противоречит стереотипным представлениям о мужественности. Однако в ментальной картине МЯЛ находит отражение заинтересованность последней в своей внешности, что традиционно не характерно для представителей мужского пола.

В результате проведенного исследования мы можем прийти к следующим выводам:

- доминирующей номинативной стратегией самоидентификации ЖЯЛ и МЯЛ в мультсериалах выступает стратегия прямой идентификации;
- ЖЯЛ чаще реализует стратегию не прямой идентификации по сравнению с МЯЛ;
- и ЖЯЛ, и МЯЛ проявляют одинаковые предпочтения в использовании глагольного, субстантивного, адективного типов СВ, в то время как аппозитивный тип и личностно ориентированные сравнительные СВ употребляет только ЖЯЛ;
- в мультфильме происходит маскулинизация женского образа, однако образ мужчины в основных своих чертах соответствует традиции.

Библиографический список

1. Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Специфика формирования языковой личности россиянина в поликультурном контексте // Научная мысль Кавказа. 2013. № 4. С. 90–94.
2. Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч. Понятие языковая личность как уникальная и полиаспектная категория // Язык, культура, этикет в современном полиэтническом пространстве: материалы Международной конференции. Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2012. С. 141–146.
3. Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч., Безрокова М.Б. Социальный статус как фактор формирования языковой личности // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. Том II, № 3. 2012. С. 78–83.
4. Волощик И.А. К вопросу о феномене гендерной идентичности // Сборник конференций НИЦ СОЦИОСФЕРА. Прага. 2008. № 8. С. 39–41.
5. Громова В.М. Конструирование идентичности в интернет-дискурсе персональных объявлений: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2007. 19 с.
6. Даулетова В.А. Вербальные средства создания автоимиджа в политическом дискурсе (на материале русской и английской биографической прозы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004. 22 с.

7. Дохова З.Р., Чепракова Т.А. Мультипликационный фильм как экстралингвистический фактор формирования языковой личности ребенка // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. Т. 1. Вып. 4. Нальчик, 2011. С. 108–111.
8. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К.В. Патырбаева [и др.]. Пермь, 2012. 250 с.
9. Катанова Е.Н. Функциональный анализ самоидентифицирующих высказываний (на материале американских и британских парламентских дебатов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2009. 24 с.
10. Кашкина О.В. Функциональный анализ самооценочных высказываний как средства вербализации Я-концепта (на материале интервью немецкой прессы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005. 24 с.
11. Лаппо М.А. Самоидентификация: прямое, косвенное эксплицитное и косвенное имплицитное описание идентичности говорящим субъектом // Вестник Томского государственного ун-та. 2013. № 372. С. 28–32.
12. Леонова Е.В. Когнитивно-дискурсивный подход к изучению идентичности ЯЛ в дневниковых текстах: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2015. 199 с.
13. Майгурова А.С., Ульбина Е.В. Асимметрия гендерной идентичности // Мир психологии. 2013. № 2. С. 229–239.

References

1. Bashieva S.K., Shogenova M.Ch., Dokhova Z.R. Specific of formation of linguistic personality of a Russian citizen in a multicultural context // Scientific thought of Caucasus. 2013. № 4. P. 90–94.
2. Bashieva S.K., Shogenova M.Ch., Dokhova Z.R. The concept of linguistic identity as a unique and polyaspect category // Language, culture, etiquette in modern polyethnic space: materials of the International conference. Nalchik: Kab.-Balk. University, 2012. P. 141–146.
3. Bashieva S.K., Shogenova M.Ch., Dokhova Z.R., Bezrokova M. B. Social status as a factor of language personality formation // Proceeding of the Kabardino-Balkarian State University . Vol. II. №3. 2012. P. 78–83.
4. Voloshik I.A. To the question about the phenomenon of gender identity // Collection of conferences SIC SOCIOSPHERE. Prague. 2008. № 8. P. 39–41.
5. Gromova V.M. Construction of identity in Internet-discourse of personal ads: PhD Thesis. Izhevsk, 2007. 19 p.
6. Dauletova V. A. Verbal means of creating of autoimage in political discourse (on the material of Russian and English biographical prose): PhD Thesis. Volgograd, 2004. 22 p.
7. Dokhova Z.R., Cheprakova T.A. Animated film as extralinguistic factor of formation of lingua persanality of a child (based on material of animation serial «Winx») // Proceeding of the Kabardino-Balkarian State University. Vol. 1. № 4. Nalchik, 2011. P. 108–111.
8. Identity: social-psychological and socio-philosophical aspects: collective monograph / K.V. Batyrbaeva [and others]. Perm, 2012. 250 p.
9. Katanova E. N. Functional analysis of self-identification utterances (on the material of American and British parliamentary debate): Voronezh, 2009. 24 p.
10. Kashkina V. O. Functional analysis of self-assessment utterances as a means of verbalization of I-concept (on the material of the interview with the German press): PhD Thesis. Voronezh, 2005. 24 p.
11. Lappo M. A. Self-Identification: direct, indirect, explicit and indirect implicit description of the identity by the speaking person // Massanger of the Tomsk state University. 2013. № 372. P. 28–32.
12. Leonova E. V. Cognitive-discursive approach to the study of language personality identity in the diary texts: PhD Thesis. Saratov, 2015. 199 p.
13. Maigurova A. S., Albina E. V. Asymmetry of gender identity // The world of psychology. 2013. № 2. P. 229–239.

Правила оформления статей в Научном вестнике

Уважаемые авторы, пожалуйста, следуйте правилам оформления статей для опубликования в Научном вестнике.

Статьи представляются в электронном виде. Объем статей должен составлять не менее 4 и не более 10 страниц формата А4. Статья должна включать:

- 1) УДК;
- 2) Сведения об авторах на русском и английском языках (оформляются в виде таблицы без видимых границ, шрифт Times New Roman высотой 12, курсив): место работы, должность, ученая степень (если есть), фамилия и инициалы, страна, город, телефон;
- 3) Инициалы и фамилии авторов (шрифт Times New Roman высотой 12, обычный, выравнивание по центру);
- 4) Название статьи на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 12, жирный, прописные буквы, выравнивание по центру, переносы не допускаются);
- 5) Аннотацию на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 10, выравнивание по ширине);
- 6) Ключевые слова на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 10, выравнивание по ширине);
- 7) Основной текст (шрифт Times New Roman высотой 12 пунктов с одинарным интервалом);
- 8) Библиографический список на русском и английском языках (шрифт Times New Roman высотой 12 пунктов).

Поля слева и справа – по 2 см, снизу и сверху – по 2 см. **Выравнивание текста – по ширине.** Для обеспечения однородности стиля не подчеркивайте текст. Отступ первой строки абзаца – 1 см. Не допускается для оформления статьи использовать Open Office. Просим, при наборе текста используйте клавишу «ПРОБЕЛ» только по основному назначению – для отделения одного слова от другого, для этого достаточно нажать клавишу «Пробел» **1 раз**. Пожалуйста, не используйте клавишу «Пробел» для создания абзацных отступов (используйте меню «Абзац» на панели инструментов), а также для выравнивания текста (для этого используйте функцию «Выровнять по ширине» на панели инструментов).

Иллюстрации выполняются в векторном формате в графическом редакторе Corel Draw либо в любом из графических приложений MS Office. Графики, рисунки и фотографии монтируются в тексте после первого упоминания о них в удобном для автора виде. Название иллюстраций (10 пт., обычный) дается под ними по центру после слова **Рис.** с порядковым номером (10 пт., обычный). Если рисунок в тексте один, номер не ставится. Точка после подписи не ставится. Между подписью к рисунку и текстом – 1 интервал.

Все рисунки и фотографии должны иметь хороший контраст и разрешение не менее 300 dpi. Избегайте тонких линий в графиках (толщина линий должна быть не менее 0,2 мм).

Рисунки в виде ксерокопий из книг и журналов, а также плохо отсканированные не принимаются.

Слово **Таблица** с порядковым номером размещается по правому краю. На следующей строке приводится название таблицы (выравнивание по центру без отступа) без точки в конце. После таблицы – пробел в 1 интервал. Единственная в статье таблица не нумеруется.

Ссылки на литературные источники в тексте заключаются в **квадратные скобки [1; с. 54–67]** с указанием страниц.

Библиографический список приводится после текста статьи на русском и английском языках в соответствии с требованиями ГОСТа. После слов **Библиографический список** точка или двоеточие **не ставятся**. Шрифт 12 пт., обычный, выравнивание по ширине страницы, красная строка 1 см. **Оформлять в алфавитном порядке библиографический список необходимо по ГОСТу Р 7.05-2008.**

В одном номере публикуется не более двух статей одного автора.

С уважением, редакционная коллегия серии.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 811.161.1 ББК 81.2 Рус-5

Гуманитарный институт филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинске
канд. филол. наук, ст. преп. кафедры языкознания
Морозова Н.С.
Россия, г. Северодвинск, тел. +7(88182)53-84-00
e-mail: morozovanadegda@mail.ru

Institute of Humanities of Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (branch in Severodvinsk)
The department of linguistics,
PhD, senior lecturer
Morozova N.S.
Russia, Severodvinsk, +7(88182)53-84-00
e-mail: morozovanadegda@mail.ru

Н.С. Морозова

ОБРАЗ ПЕРВОГО СНЕГА В РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МИРА

В статье рассматривается один из значимых фрагментов русской художественной картины мира – первый снег. На материале поэзии XIX – начала XXI вв. выявляются образы, созданные по моделям «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*» и «*некий объект как первый снег*», тем самым устанавливается эстетическое значение сочетания *первый снег* и определяется круг реалий, при описании которых актуализируется образ первого снега.

Ключевые слова: художественная модель мира, художественный образ, художественная концептуализация, признаки образа, повторяющееся поэтическое сочетание.

N.S. Morozova

IMAGE OF THE FIRST SNOW IN RUSSIAN POETIC MODEL OF THE WORLD

The article deals with one of the important fragment of Russian aesthetic picture of the world – the first snow. The images created according to the models «*the first snow as an object having certain features*» and «*an object like the first snow*» are described on the basis of poetry from the 19th to the early 21th c. It helps to reveal the aesthetic meaning of «*the first snow*» and to determine the range of objects whose descriptions contain actualized images of the first snow.

Key words: aesthetic picture of the world, fiction image, fiction conceptualization, image features, repeated poetis combination.

Первый снег – одно из таинств природы, красота которого волновала поэтов еще в XIX в.: его воспевали П.А. Вяземский, А.М. Жемчужников, А.П. Бунина, И.З. Суриков и др. Несомненно, певцом первого снега в русской поэзии по праву считается П.А. Вяземский, сумевший воссоздать прелесть *нежного баловня полуденной природы, сына пасмурных небес полуночной страны* [4]. Поэт не только передал красоту этого явления природы, но и смог средствами поэтического языка изобразить русскую зиму, создав классический шедевр, на что обращали внимания как его современники (А.И. Тургенев, А.С. Пушкин), так и впоследствии исследователи его творчества (Л.Я. Гинзбург, Б.С. Мейлах, К.И. Соколова и др.).

Поэтический текст содержит результаты эстетического освоения действительности, наряду с национальным языком, отражающим результаты обыденного познания мира, и наряду с научными текстами, фиксирующими результаты научного освоения мира природы и человека.

Снег является значимым фрагментом русской языковой картины мира, в силу этого снег – важный компонент художественной модели мира: образы снега, метели, снегопада присутствуют в творчестве многих авторов XVIII – начала XXI вв., о чем говорят более 8 тысяч контекстов, выявленных методом сплошной выборки из произведений русских поэтов. Особое место среди всего корпуса «снежного» поэтического материала составляют контексты, целые произведения, в которых создан образ первого снега. Постоянное обращение поэтов разных эпох и различных эстетических взглядов к данному образу дает основание предположить, что первый снег (как явление природы) обладает особым эстетическим и символическим смыслом.

Материалом для данного исследования послужили контексты, в которых использованы сочетания *первый снег, первый снежок, первый снегопад, первые сугробы, первая пороша*. Наблюдения над контекстуальным окружением названных сочетаний позволяют определить особенности художественной концептуализации первого снега как фрагмента действительности и тем самым установить, какие новые значения появляются у образа первого снега на каждом этапе развития русской поэзии. Так, в этом аспекте рассмотрены контексты, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*». Под признаками в данной модели понимаются как различные физические проявления первого снегопада («мелкий», «мокрый», «утренный» и пр.), так и художественные признаки, представляющие особые ассоциативные связи, которые возникают в поэтическом сознании авторов при виде снега (например, первый снег как напоминание о каких-либо событиях в жизни человека). Кроме того, привлечение большого корпуса текстов XIX – начала XXI вв. делает возможным определить круг объектов, в эстетическом осмыслении которых актуализируются признаки первого снега и в описании которых используется сочетание *первый снег* в роли предмета сравнения. В этом направлении проанализированы контексты, в которых реализуется модель образа «*некий объект как первый снег*».

Среди названных выше сочетаний регулярность употребления характерна для синтагмы *первый снег*, что подтверждается использованием его в функции заглавия произведений поэтов разных эпох: П.А. Вяземского, А.М. Жемчужникова, С.А. Есенина, В. Брюсова, Б.Л. Пастернака, А. Вознесенского, Н. Рубцова, Л. Мартынова, Т. Алферовой, В. Осипова, В. Шнейдера и др. Кроме того, сочетание *первый снег* наряду с названными синтагмами отличается большей частотой употребления. Эти условия позволяют отнести синтагму *первый снег* к повторяющимся поэтическим сочетаниям, под

которыми мы понимаем элементы общей системы поэтического языка, совпадающие у разных авторов, вычлененные из поэтического текста единицы, которые не утрачивают своей экспрессивности при неоднократном использовании поэтами, принадлежащими к одному или разным поколениям.

Анализ материала показал, что сочетание *первый снег* функционирует в русских поэтических текстах с различной контекстуально-смысловой нагрузкой. Заметим, что в нашем материале практически не встретились контексты из произведений XVIII в., что объясняется типом художественного мышления того времени – господством монументализма и масштабности. Это в свою очередь проявляется и в незначительном количестве произведений с описанием пейзажей, в том числе – зимних. Заметим, что для поэзии XVII в. характерна статичность в изображении природы, тогда как первый снег (в реальном мире и в художественной его модели) – это мимолетное, порой быстро исчезающее явление погоды.

Обозначим группы контекстов, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*». В первую очередь к этой группе относятся контексты, в которых эстетическое значение синтагмы *первый снег* совпадает с узуальным значением составляющих ее единиц *первый* и *снег* в национальном языке. Например, *Поникли тополя. / Ложится первый снег. Пусты поля...* (Г. Адамович), *Завершился листопад, / Первый снег упал на крыши* (Л. Мартынов), *Уж мороз серебром темный лес разукрашивал, / Подмерзала земля и снежок, / Первый, мягкий снежок припорошивал* (Д. Бедный), *Первый снег плотину ярко выбелил* (А. Тимирева), *Выпал за окнами первый снежок, / Блекнет закат, догорая...* (М. Светлов), *Первый снег сапог хватает* (О. Фокина), *Три алые розы на первом снегу / У края лежат тротуара. / Их кто-то швырнул на ходу, на бегу. / Три искры ночного пожара* (И. Николоюкин) и др. В ряде случаев снег, являясь предметом изображения, становится и объектом эстетического осмысления. Сравнивая первый снег с каким-либо предметом из мира человека или с объектом природы, поэты подчеркивают различные оттенки проявления этого погодного состояния. Например, *Ручей прозрачный / Замедлит свой журчащий бег. / И на него фатой брачной / Небрежно ляжет первый снег* (К. Фофанов); *Я по первому снегу бреду <...> / Может, вместо зимы на полях, / Это лебеди сели на луг* (С. Есенин). Сравнение снега в первом случае с фатой, а во втором – с лебедями создает картину легкого, прозрачного, неплотного слоя, покрывающего воду, и картину темной земли, неравномерно покрытой белым снегом.

Кроме того, в эстетическом описании первого снега в текстах XX в. встречаются атрибутивы с общим значением «характеристика человека», которые, с одной стороны, передают особенности падения первого снега, создавая неповторимый образ, а с другой – выражают эмоции, чувства и ощущения, появляющиеся у лирического героя в эту погоду. И в этом случае образное осмысление первого снегопада различно. Например, *То идет он сверху вниз, / то снизу вверх – / озабоченный, растерянный, / чудной... / Я прекрасно понимаю / первый снег, / потому что так же было и со мной. / Время встало. / А потом пошло назад!* (Р. Рождественский), *Первым злым / Колючим снегом / Дрожит озябшая земля – / Зима жестоким печенегом / Пришла на мирные поля* (А. Жигулин), *На нашей долгой бытности / Казалось нам не раз, / Что снег идет из скрытности / И для отвода глаз. / Утайщик нераскаянный, – / Под белой бахромой / Как часто вас с окраины / Он разводил домой!* (Б. Пастернак).

Итак, к группе контекстов, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*», относятся контексты, актуализирующие физические явления этого погодного состояния (*мягкий, пушистый, белый* и пр.), а также передающие их эмоциональное восприятие лирическим героем (*злой, озабоченный, растерянный*). Выдвижение тезиса о значимости образа первого снега для

русской поэтической модели мира требует рассмотрения жизни образа в текстах XIX – начала XXI вв. в эволюционном аспекте, что дает возможность установить, как менялось значение образа, как и когда у него появились новые смыслы.

Обозначим контексты, в которых созданы образы по модели «*первый снег как объект, обладающий определенными признаками*», составляющие группу с актуализацией ассоциативных связей образа снега. Так, достаточно устойчивым для поэтического сознания русских авторов является осмысление первого снега как «погодного явления, напоминающего о чем-либо важном или связанного со значимыми событиями в жизни лирического героя (и его автора)». Например, *Живо вспомнил я старое время, / Поздней осенью первый снежок, / И темнеющий сумрак вечерний, / И в окошке твоём огонек* (Л. Пальмин), *Ловит память тонким клювом / Первый снег и первопуток* (С. Есенин), *Сегодня мне немного непривычно, / Вокруг бело. И около Карпат / Такая тишь, которая обычно / Бывает только в первый снегопад <...> / Но каждый видит памятные дали / И первый снег, упавший на село* (К. Ваншенкин), *Очень гордая, / сама пришла ко мне, / равнодушие, обидное стерпя. / На твоих ресницах / тает первый снег...* (Р. Рождественский), *Пусть падают листки календаря, / пусть будет долгодневный твой путь. / Но день двадцать шестого октября, / но первый снег его – забудь, / совсем забудь. / Как не было...* (О. Берггольц), *Погода напомнила / Осень в Тайшете / И первый на шпалах / Колючий снежок* (А. Жигулин), *Первый снег мне былое напомнил / О судьбе, о земле, о Тебе, / Я оделся и вышел из комнат / Успокаивать горе в ходьбе* (Б. Поплавский), *О как легко плеча плечо / Касалось той поры <...> / Стелила свежий первый снег / Нам улица одна <...> / Еще идет там первый снег, / Есть улица одна, / И мы увидим белый свет / Из одного окна* (Л. Мочалов).

Другим доминирующим художественным признаком выражения эстетического значения образа первого снега является «особое эмоциональное состояние, которое появляется у лирического героя при любовании этой погодой». Впервые в русской поэзии своим восторгом при виде первого снега поделился с читателями П.А. Вяземский: *Приветствую душой и песнью первый снег* («Первый снег», 1819 г.). Запечатлеть исчезающую мимолетную красоту первого снега стремился А.М. Жемчужников в стихотворении «Первый снег» (1888 г.): *Так первый снег мне этот мил! / Скорей подметить! Он победу / Уступит солнечному дню; / И к деревенскому обеду / Уж я всего не оценю.*

Этот оттенок эстетического значения образа первого снега является актуальным для авторов на протяжении всего XX и начала XXI вв.: *Я по первому снегу бреду. / В сердце ландыши вспыхнувших сил* (С. Есенин), *Счастлив видеть первый снег, / Стройных сосен колоннаду* (К. Ваншенкин), *А нынче, землю веселя, / Упала первая пороша* (Н. Браун), *По первому снегу так хочется ехать куда-то, / чтоб ночь, и вокзал, и билеты с проставленной датой, / но без указания станции – / вперед, наугад, что достанется* (Т. Алферова), [О первом снеге. – Н.М.] <...> *Снег прикрыл только ворохи бурой листвы, / А зеленых трав – не осилил. / С новым снегом становится кровь горячей / И смелей для пьянящего шага. / Черной жилкой пульсирует нервный ручей / В побелевшей бездне оврага. / С первым снегом тебя!* (А. Бобров).

Особенно ярко эмоциональное восприятие первого снега проявилось в произведении Д. Самойлова, где создана трогательная картина первого снегопада, который настолько гармоничен внутреннему миру героя, что у него при виде первого снега создается впечатление встречи с родственной душой: *Рано утром почувался снег. / Он не падал. Он лишь намечался. / А потом полетел, заметался. / Было чувство, что вдруг повстречался / По дороге родной человек. / А ведь это был попросту снег – / Первый снег и пейзаж Подмосковья.*

В эту же группу контекстов вошли те, в которых образ первого снега связывается с творческим настроением героя, воспринимающего первый снег как время поэтического вдохновения. Заметим, что данный оттенок значения образа актуален лишь для современных авторов. Например, *Стихи идут по первому снежку* (Н. Горбаневская), *На белый лист строка ложится, / На белый лист. / А в небе первый снег кружится, Безгрешно чист. / Он до земли не долетает, / Неуследим. / И с ним душа моя витает / Над сном твоим* (В. Халупович).

Материал показал, что в поэзии XX в. за счет актуализации узуального значения прилагательного *первый* «первоначальный, ранний, происходящий ранее всех других» [3] образ первого снега приобретает еще одно значение. Семантика слова *первый* обуславливает «прочтение» этого образа в связи с общефилософской категорией начала, а сочетание *первый снег* приобретает символическое значение «начала чего-либо». Например, в стихотворении О. Берггольц образ первого снега актуализируется при описании первых (в прямом и переносном значении) шагов в жизни человека: *Точно детство вернулось и – в школу. / Завтрак, валенки, воробьи... / Это первый снег. Это первый холод / губы стягивают мои <...> / Точно первый снег, / первый шаг у дочки, / удивительный в октябре* (О. Берггольц). В стихотворении Е. Евтушенко образ первого снега появляется при осмыслении важных этапов жизни человека. Снег наделяется индивидуализированным значением: «у каждого свой первый снег (каждый по-своему воспринимает его)»: *И если умирает человек, / с ним умирает первый его снег, / и первый поцелуй, и первый бой... / все это забирает он с собой*. Повторение слова *первый* в сочетании со словами *снег, поцелуй, бой* в контексте этих строк позволяет интерпретировать данные субстантивы как обозначение понятий «начало жизни», «любовь», «борьба» – важные составляющие пути человека. Кроме того, в ряду *первый снег, первый поцелуй, первый бой* слово *снег* занимает особое положение: он открывает данный ряд и, обозначая в действительности часть природы, а не жизни человека, благодаря контекстуальному окружению приобретает символическое значение «всего первого, что произошло в жизни человека».

Так, у поэтического сочетания *первый снег* к концу XX в. постепенно расширяется контекстуальное окружение, которое формирует новые обертоны смысла. Образ первого снега на каждом следующем витке развития русской поэзии обогащается текстowymi семантическими приращениями, которые естественно связаны с многообразием поэтических индивидуально-авторских систем.

Второй аспект анализа полученного материала состоит в выявлении круга реалий, объектов, в эстетическом осмыслении которых актуализируется первый снег, его концептуальные признаки. В этом направлении проанализированы контексты, в которых реализуется модель образа «некий объект как первый снег».

В поэзии XIX в. природная белизна снега устойчиво актуализируется при описании цвета кожи: *спрыгнув с коня ретивого, / Точно первый снег бела, / Без рыданий к мужу мертвому / Василиса подошла* (И. Суриков), *Как первый снег та длань бела* (В. Кюхельбекер), *седины: Ветр власы его взвеает, / Белые, как первый снег!* (А. Бунина), в конце XIX в. при описании небесного тела: *<...> светлая лазури высота / Горит незбылемо над нами. / И тусклая луна, бледна как первый снег / В лучах вечернего заката, бледна как первый снег* (К. Фофанов).

Для поэтического языка рубежа XIX – XX вв. характерны открытия новых метафорических возможностей поэтического слова, это время изменения семантического строя, структуры поэтического образа; период активного освоения новых пластов лексики [1], эпоха «глубокой трансформации образного мышления в эстетическом сознании России» [2]. Эти тенденции развития поэтического языка проявились и в функционировании сочетания *первый снег*. Например, новым, неожиданным для языка поэзии

стало сравнение звучания голоса смеющегося человека с первым снегом: *И серый глаз светлей воды с колодца, / И смех свежей, чем первый белый снег...* В этом случае актуализируется не только природный цвет снега, но и та прохлада, которая возникает в воздухе при первом снеге. Тем самым создается образ на основе синестезии: в передаче впечатлений от смеха (особого звука, издаваемого человеком) совмещаются признаки снега «цвет» и «холод».

Заметим, что названные черты поэтического языка сохранились на протяжении всего XX в.: образ первого снега актуализируется при описании человека, его внутреннего мира, душевного состояния. Например, *И таит первый снег / На сердце у меня* (А. Межиров). Обстоятельный компонент *на сердце* в конструкции *таит первый снег на сердце* дополняет содержание образа первого снега: в данном случае сочетание *первый снег* обозначает внутренний, эмоциональный холод, который был вызван событиями в жизни героя. Интересным представляется функционирование в этих строках глагола *таит*. С одной стороны, он актуализирует концептуальный признак снега как вида атмосферных осадков – свойство «превращаться в жидкое состояние под действием тепла», а с другой стороны, благодаря соседству с сочетанием *на сердце* приобретает переносное значение «исчезать, постепенно сокращаясь, прекращаясь» [3]. В строках Ю. Кузнецова *Выхожу – а девушка смеется, / Весело смеется у ворот. / Вся она, как легкая пушинка. / И душой чиста, как первый снег* при создании образа невинно чистой девушки актуализируется признак белизны первого снега. Заметим, что такое осмысление белого цвета снега к этому времени становится традиционным для русской поэзии, однако в данном случае подчеркивается первозданная белизна снега, тем самым усиливается символическое значение белого цвета.

Наряду с этим образ первого снега актуализируется и при описании жизненных ситуаций. Например, *И покроется жухлая зелень / Первым снегом осенних невзгод* (А. Жигулин). В строке *первый снег осенних невзгод* синтагма *первый снег* приобретает дополнительное эстетическое значение «изменения в жизни человека и в природе, которые связаны с наступлением холодов». Генетивная метафора *снег невзгод* раскрывает комплекс ассоциаций: текучесть времени, неблагоприятные, менее всего ожидаемые нежелательные события, их близость и неизбежность.

Еще большее разнообразие художественных ассоциаций у образа первого снега находим в поэзии конца XX – начала XXI вв. Так, В. Лапшин использует образ первого снега при передаче красоты цветущей черемухи: *Он черемуху колышет. / А она-то, а она – / Снега первого белее*. Однако более актуальным образ первого снега оказывается при описании внутреннего мира человека. Например, В. Болохов точно передает эмоциональные переживания пожилого человека, увидевшего первый снег через окно вагона: *И не одна душа / от суеты седая, / извечностью дыша, / вдруг стала молодая. <...> / Хотя была слеза – / как снег... / тот самый – первый...*

Особую философскую «пронзительность» приобретает образ первого снега в строках Е. Матусовской, передающей осмысление жизненной несправедливости при виде умирающих больных детей, осознание неизбежности ухода их из жизни: *Но тщетно к ним [Больные умирающие дети. – Н.М.] идти с вопросом. / Как первый снег, как лёгкий дым / Они уходят. И уносят / Ту тайну, что открылась им* (Е. Матусовская).

Наблюдения над контекстуально-смысловыми изменениями отдельной единицы поэтического языка (в данном случае повторяющегося поэтического сочетания) привели к интересным результатам. Так, проследив характер использования синтагмы *первый снег* в текстах русских авторов начала XIX – начала XXI вв., мы выяснили, что образ первого снега является неотъемлемой частью русской поэтической картины мира,

на протяжении развития русской поэзии он обогащается новыми ассоциациями, обрстая различными смысловыми обертонами, которые в свою очередь свидетельствуют о постепенной символизации первого снега в художественном мире.

Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. О лирике. М.: Интрада, 1997. 415 с.
2. Келдыш В.А. Русская литература конца XIX – начала XX века как сложная целостность // Русская литература конца XIX – начала XX века. В 2 т. Т. 1. / отв. ред. В.А. Келдыш. М.: Академия, 2007. 287 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
4. Сорокина К.И. Элегия П.А. Вяземского «Первый снег» в творчестве А.С. Пушкина. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/>

References

1. Ginzburg L.Y. About lyrics. M., 1997. 415 p.
2. Keldysh V.A. Russian literature of the late 19th – early 20th c. as a complicated unity // Russian literature of the late 19th – early 20th c. in 2 vol. Vol. 1 / ed. by V.A. Keldysh. M., 2007. 287 p.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Russian language dictionary. M., 1997. 944 p.
4. Sorokina K.I. The elegy «The First Snow» by P.A. Vyazemsky in Pushkin's works. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/>

Научное издание

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

Воронежского государственного
архитектурно-строительного университета

**ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ**

Выпуск № 1(20), 2016 г.

Научный журнал

Подписано в печать 23.03.2016. Формат 60*84 1/8. Бумага писчая.
Уч.-изд. л. 17. Усл.-печ. л. 18. Тираж 500 экз. Заказ № _____

Отпечатано: отдел оперативной полиграфии издательства учебной и учебно-методической литературы Воронежского ГАСУ
394006 Воронеж, ул. 20-летия Октября, 84