



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 № 3(17), 2015 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 МА-ПРЯЛ, член ученого совета МГУНТ, член Ученого совета по защите докторских (Ph.D) диссертаций лингвистических наук;

Оглядыкова 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;

Намакштанская И.Е. – канд. фил. наук, проф., зав. кафедрой прикладной лингвистики и этнологии ДонНАСА;

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;

Сулемина О.В. – канд. фил. наук, ст. преп. 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, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Ковалева Л.В. Вступительное слово главного редактора серии.....	4
---	---

Лингвистика

Лапынина Н.Н., Гомбо Т., Новикова Ю.Н. Связность текста и особенности ее презентации в иностранной аудитории.....	6
Гулидова Е.Н. К вопросу о семантике наречий <i>кратко</i> , <i>коротко</i> и <i>долго</i>	19
Козырев В.И. Модальные ситуации в императиве	25
Фомина Т.В. К вопросу о просторечной лексике и ее отражении в языке русских мемуаров второй половины XVIII – начала XIX веков.....	30
Голованова Н.Ю. Просторечная и разговорная лексика как средство создания художественного мира Л.Н. Андреева.....	37
Скуридина С.А. Современные ономастические школы: от Воронежа до Иркутска.....	41

Методика преподавания языков

Безатосная О.М., Воронова Т.А. Произведения для детей на занятиях по русскому языку как иностранному	46
Юдина Т.А. Формирование речевой компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере темы «Наше здоровье»).....	52
Сычева Л.В. Домашнее чтение как одно из направлений обучения РКИ	59
Николаева О.А. Экзамен по физике для иностранных студентов подготовительного отделения (из опыта преподавания научного стиля речи).....	63
Исаев Е.А. Технология дистанционного обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки.....	71
Казакова Т.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранного языка в вузе	76
Добродеева К.Г., Зайцева И.В. Стратегии обучения на уроке английского языка: анализ опыта гимназии дополнительного образования города Альцай в федеральной земле Рейнланд-Пфальц в Германии.....	81

Аспекты изучения художественного текста

Рыбальченко О.И. Особенности функционирования оценок-прагмем в идиостиле Саши Черного.....	91
Вязовская В.В. Казанский след в истории семейства Бахарева (к именам романа Н.С. Лескова «Некуда»).....	98
Коденцева С.С. Любовная лирика Алексея Прасолова	103
Седова О.В. Колористический образ послереволюционной России в «петербургском» цикле Е.И. Замятина.....	111

Межкультурная коммуникация

Шилина Н.В. Особенности орфографии немецкого языка в древневерхненемецкий период на примерах литературных письменных памятников «Das Wessobrunner Gebet» и «Ludwigslied».....	116
Алеевская А.О. Язык СМИ как индикатор социальных перемен	122
Правила оформления статей в Научном Вестнике.....	129

Вступительное слово главного редактора серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация»

Предлагаем вниманию читателей очередной, семнадцатый, выпуск серии «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Научного вестника Воронежского государственного архитектурно-строительного университета, подготовленный к изданию коллективом кафедры русского языка и межкультурной коммуникации. Данный выпуск содержит статьи, посвященные актуальным проблемам современных теоретических и практических лингвистических, литературоведческих исследований и вопросам методики преподавания языков.

Авторами выпуска являются доктора и кандидаты наук российских и зарубежных вузов, а также молодые ученые (аспиранты, магистранты). Данный выпуск серии содержит 19 научных работ.

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

В разделе «Лингвистика» представлены результаты исследований в области современного языкознания. В них обсуждаются проблемы синтаксиса (Н.Н. Лапынина, Т. Гомбо, Ю.Н. Новикова), семантики и стилистики (Е.Н. Гулидова; В.И. Козырев) в коммуникативном аспекте, лексикологии (Т.В. Фомина; Н.Ю. Голованова) – с точки зрения функционирования лексических единиц в тексте, а также освещается история ономастики как науки и, в частности, деятельность Воронежской ономастической школы (С.А. Скуридина).

Во второй раздел – «Методика преподавания языков» – включены работы, в которых представлены методические рекомендации по работе со студентами на уроках РКИ (О.М. Безатосная, Т.А. Воронова; Т.А. Юдина; Л.В. Сычева; О.А. Николаева). Ряд исследований содержит научные сведения о применении информационно-коммуникационных технологий (Т.А. Казакова), в том числе при дистанционном обучении (Е.А. Исаев). Подробно анализируются стратегии обучения иностранному языку на примере учебника «Orange Line 6» в гимназии дополнительного образования города Альцай в федеральной земле Рейнланд-Пфальц (К.Г. Добродеева, И.В. Зайцева).

Раздел «Аспекты изучения художественного текста» содержит статьи, обращенные к проблеме авторского мировидения, мировосприятия. В них в различных аспектах рассматривается язык художественной литературы, уделяется внимание авторской рецепции, вопросам идиостиля писателя (О.И. Рыбальченко; В.В. Вязовская; С.С. Коденцева; О.В. Седова).

Четвертый раздел – «Межкультурная коммуникация» – включает исследования, посвященные проблемам функционирования языков в историческом аспекте



(Н.В. Шилина) и в условиях современной коммуникативной ситуации (А.О. Алеевская).

Содержащиеся в выпуске 3 (17) серии научные работы затрагивают вопросы современной лингвистики, методики преподавания, межкультурной коммуникации 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, получающим гуманитарное образование.

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 801.56=82

*Воронежский государственный архитек-
турно-строительный университет
канд. филол. наук, проф. кафедры русского
языка и межкультурной коммуникации*

Лапынина Н.Н.

*Россия, г. Воронеж, тел. +7(473)271-50-48
e-mail: kafedra_rus@mail.ru*

*Voronezh State University of Architecture
and Civil Engineering
The chair of Russian language and cross-
cultural communication
PhD, full professor*

Lapynina N.N.

*Russia, Voronezh, 8(473)271-50-48
e-mail: kafedra_rus@mail.ru*

*Монгольский государственный универси-
тет науки и технологии*

*доктор PhD, проф., зав. кафедрой Ин-
ститута прикладной лингвистики*

Тотогтох Гомбо

Монголия, г. Улан-Батор,

тел. 976-99145977

e-mail: tomoo@mail.ru

*Mongolian state university of science
and technology*

The institution of applied linguistics

PhD, full professor, the head of the chair

Totogtokh Gombo

Mongolia, Ulan Bator, 976-99145977

e-mail: tomoo@mail.ru

*Донбасская национальная академия стро-
ительства и архитектуры*

*канд. филол. наук, доц. кафедры приклад-
ной лингвистики и этнологии*

Новикова Ю.Н.

Украина, г. Макеевка, тел. +7(095)202-79-81

e-mail: mova79@yandex.ua

*Donbass National Academia of Architecture
and Civil Engineering*

The chair of applied linguistics and ethnology

PhD, associate professor

Novikova Y.N.

Ukraine, Makeevka, +7(095)202-79-81

e-mail: mova79@yandex.ua

Н.Н. Лапынина, Т. Гомбо, Ю.Н. Новикова

СВЯЗНОСТЬ ТЕКСТА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье осмысливается проблема связности текста, выделения и систематизации репертуара языковых средств межфразовой связи, характерных для письменной и устной научной речи архитектурно-строительного профиля; предлагается система семантико-синтаксических и речевых заданий, направленных на освоение корпуса межфразовых средств связи и формирование навыков порождения текста.

Ключевые слова: текст, содержательная целостность, структурная связность, межфразовая связь, скрепа союзного типа, корпус межфразовых скреп; адаптированный/неадаптированный, аутентичный текст, порождение текста.

N.N. Lapynina, T. Gombo, Y.N. Novikova

CONNECTEDNESS OF THE TEXT AND SPECIFICITY OF ITS PRESENTATION TO THE FOREIGN AUDIENCE

In the article we present the problems of connectedness of the text and the systematization of language means of interphrasal connection typical for writing and oral speech of architectural and building profile. We also present the system of semantic, syntax and speaking tasks aimed at studying the set of interphrasal means of connection and at forming of the text building skills.

Key words: text, content integrity, structural connectedness, interphrasal connection, connection means of conjunction type, set of interphrasal means of connection, adapted/ non-adapted authentic text, text building.

Как известно, языковая система в процессе коммуникации реализуется в текстах различных типов. Текст, представляя собой сложное и многомерное явление, характеризуется такими фундаментальными категориями, как содержательная целостность и структурная связность.

«Представление о целостности отражает наличие у речевого произведения единой семантической программы, единого замысла» [10; с. 24]. Превалирующей, безусловно, является содержательная сторона, поскольку основным назначением связного текста является передача смысла. Но если содержательная сторона не выражена адекватными языковыми средствами, то эти нарушения на структурном уровне мешают и правильному пониманию авторского замысла. При понимании текста читающий старается, опираясь на внешнюю структуру, понять смысл текста, проникнуть в его внутреннюю, глубинную структуру.

Для иностранных учащихся, особенно аспирантов и магистрантов, весьма насущной является задача освоения корпуса тех формальных языковых средств, которые обеспечивают связность русского текста, и прежде всего научного, поскольку для этого контингента актуальным является овладение искусством интерпретации высказывания и связного изложения мыслей, т. е. требуется адекватно воспринимать готовый текст и создавать собственный текст [3; 5].

Не углубляясь в теоретический анализ столь сложного лингвистического феномена, как текст, отметим, что он может выступать в как в устной, так и письменной своих разновидностях, находиться в состоянии покоя или движения, обладать различным объемом – от очень краткого до весьма обширного, члениться на достаточно самостоятельные части.

Как известно, связность текста оформляется с помощью многочисленных и весьма разнородных языковых единиц. Само понятие «межфразовой» (или «текстовой») связи приобретает более широкий смысл в сравнении с традиционными средствами связи на уровне предложения, так как подразумевает не только связи между отдельными предложениями, но и связи между отдельными предложениями и каким-либо комплексом соположенных предложений, а также между этими комплексами (сложными синтаксическими целыми). Кроме того, формальная самостоятельность предложений видоизменяет и саму связь между отдельными предложениями, которая утрачивает обязательность и однозначность, столь характерные для частей сложного предложения.

Для обозначения разного рода средств межфразовой связи используются различные описательные выражения: «союзное средство», «средство связи», «служебное единство», «коннектор», «оформитель смысла» и др. Так, по мнению С.А. Шуваловой,

оформители смысла объединяют «все языковые единицы, которые регулярно участвуют в вербальном оформлении какого-либо заданного смысла. Наряду с союзными средствами в традиционном понимании... арсенал оформителей смысла включает в себя и другие языковые единицы, которые не имеют традиционных функциональных наименований» [12; с. 27].

С позиций коммуникативного синтаксиса межфразовая связь, устанавливаемая между предложениями и компонентами текста, проявляется в том, что «конкретное содержание и коммуникативная перспектива сообщения данного предложения обуславливается предшествующим предложением» [8; с. 338], что, безусловно, относится и к текстам научно-технического профиля. Она осуществляется с помощью различных способов:

лексического повтора одной и той же лексемы либо однокоренных слов, например: *В зависимости от степени раскисления различают спокойную, полуспокойную и кипящую стали. Если сталь не раскислять, происходит выделение газов, и сталь производит впечатление кипящей жидкости. Такая сталь называется кипящей* (В.А. Пономарев. Архитектурное конструирование). Лексический повтор слова *сталь* усиливается употреблением указательного местоимения в третьем предложении;

синонимов, в том числе контекстуальных, например: *Его не радовал тот потрясающий по красоте вид, что открывался от подножия памятника князю. Владимиру. Его не веселили солнечные пятна, играющие весной на кирпичных дорожках Владимирской горки* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита). Отметим, однако, что данный способ связи более характерен для художественных и публицистических текстов, в научных же текстах он используется весьма ограниченно, сравните: *Слагаемое в квадратных скобках является инерционной поперечной нагрузкой от поворота сечения относительно главной оси. Как правило, в теории колебаний балок этими членами пренебрегают. Однако в каждом конкретном случае это слагаемое может учитываться с позиции установления границ применимости такого допущения и исследования его влияния на качественный и количественный характер поведения конструкции* (Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 8);

ассоциативно связанных лексем, например: *Производственные здания по назначению разделяют на виды соответственно отраслям производства. Это могут быть металлургические, химические, машиностроительные, приборостроительные, деревообрабатывающие, домостроительные корпуса заводов; целлюлозно-бумажные, текстильные, швейные, обувные, кондитерские, хлебопекарные корпуса фабрик и цехов* (В.А. Пономарев. Архитектурное конструирование);

анафорических элементов, чаще всего разного рода местоименно-указательных слов, отсылающих к содержанию предыдущего фрагмента текста, а также прилагательных *подобный, аналогичный, данный* и др., например:

Поиск точного решения может основываться на применении соответствующего интегрального преобразования. Мы начнем с решения задачи (3). В записанном виде она остается все еще сложной для поиска точного аналитического решения (Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 11);

Наклон волокон относительно оси элемента (бруса, доски) – косослой – является распространенным и допускаемым пороком с ограничениями. Он образуется в результате иногда возникающего природного винтообразного расположения волокон в стволе;

Пиломатериалы имеют длину от 1 до 6,5 м с градацией через 0,25 м. Их разделяют на брусья, доски, бруски;

Строительные конструкции выполняют обычно из хвойных пород древесины – сосны, ели, лиственницы, пихты, кедра. Эти породы характеризуются прямолинейностью, лучшими, чем у лиственных пород прочностными свойствами и большей стойкостью против гниения благодаря смолистости (В.А. Пономарев. Архитектурное конструирование);

В основе определения остаточных деформаций лежит методика, использующая простые инструменты. Измерение производилось микрометром от нижней грани рейки универсальной дорожной длиной 3000 мм и вершинами маркеров, установленных в дорожную конструкцию и показанных на рис. 5.

Данная методика измерения величин износа покрытия, пластической деформации асфальтобетонного покрытия и просадки основания дорожной конструкции опирается на физические принципы возникновения объемных деформаций в структуре материалов (Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 87).

Одним из средств реализации связности текста является **повторная номинация**. Так как всякое предложение описывает определенный факт, событие, явление или указывает на них, то его можно рассматривать как обозначение (номинацию) данного факта или события. Грамматическим средством выражения вторичной номинации могут служить местоимения типа *это, такое*, например:

Современные установки для кондиционирования воздуха при всех своих достоинствах не всегда отвечают экологическим требованиям. Как правило, в кондиционерах, в качестве холодильного агента используется фреон R12, который, как показали научные исследования, попадая в верхние слои атмосферы, способствует разрушению озонового слоя Земли. Это приводит к повышенному уровню ультрафиолетовой радиации на поверхности Земли, оказывающему разрушительное воздействие на организм человека и окружающую среду (Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 33).

Перечисленные выше и некоторые другие неграмматизированные средства поддержания предметного единства текста часто объединяют общим названием *скрепа*.

Если исходить из того, что текст является сколком фрагмента реальности, отображением «кусочка действительности» [2; с. 5], то следует признать, что и внутритекстовые связи – соответственно – отражают ту богатую гамму отношений, обусловленностей и связей, которая характерна для реального мира. Именно языковые средства связи и призваны выражать самые разные отношения между соединяемыми компонентами и на уровне предложения, и на уровне текста.

Что касается уровня предложения, то наукой выработан ряд терминов для передачи временных, целевых, причинно-следственных, сопоставительно-противительных и других отношений посредством различных моделей предложений. Так, Русская грамматика-80 фиксирует более 23-х основных и свыше 1000 дополнительных типов отношений [9]. При продуцировании текста возникает необходимость в передаче сходных отношений, но уже на более высоком уровне. Однако даже тогда, когда для связи отдельных отрезков текста используются уже известные средства, они все-таки приобретают свою специфику, некоторые особенности, порожденные, по выражению И.Р. Гальперина, «масштабностью объекта».

Такие показатели связи, основная функция которых состоит в выражении определенного рода отношений между соединяемыми частями, называют скрепами в более узком смысле слова, *скрепами союзного типа*, так как они, подобно союзам, осуществляют связь и выражают логико-семантические отношения между частями построения, обуславливая тем самым логическую последовательность высказываний [11; с. 136–137]. Другими словами, под термином *скрепа союзного типа* мы понимаем любой линейный показатель связи аналитического типа (в виде отдельного слова либо сочетания слов, расположенных как контактно, так и дистантно), который, выполняя связующую функцию, служит для выражения логико-семантических отношений между компонентами синтаксической конструкции как на уровне предложения, так и на уровне текста [4; с. 192].

Функцию межфразовых скреп союзного типа могут выполнять различные средства связи, но прежде всего те же единицы, которые выполняют подобные функции внутри предложения, то есть классические союзы. На это в свое время обращал внимание В.В. Виноградов, считавший, что союзы «обозначают логико-грамматические отношения и связи ... между однородными словами и словосочетаниями ..., между группами слов, между синтагмами, предложениями, фразами в структуре сложных синтаксических единств» [1; с. 705].

Отметим, что для связи самостоятельных предложений используются прежде всего первообразные сочинительные союзы, потому что сфера их употребления, как принято считать, «не имеет ограничения каким-либо синтаксическим уровнем и простирается от ряда однородных членов предложения до соединения самостоятельных предложений в связном тексте» [7; с. 11], сравните:

Арка в христианстве в большинстве случаев имеет более простую по своему очертанию форму, чем исламская; другими словами, она построена более простым способом – смыканием двух дуг, проведенных по окружности. И от этого христианская арка представляет собой просто и понятно устремленную вверх форму (Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 106);

Оконные проемы в общей площади наружных ограждений составляют меньший процент по сравнению со стенами. Однако они имеют худшую теплозащиту: сопротивление теплопередаче оконного блока с тройным остеклением обычно в 3–4 раза меньше, чем у наружных стен, поэтому через окна и балконные двери теряется значительное количество теплоты (В.А. Пономарев. Архитектурное конструирование);

В 1919 году многие монастырские постройки получили серьезные повреждения в ходе боев отряда белого казачьего офицера А. Пискунова с красным партизанским отрядом Н. Шевчука. И после установления советской власти на Дальнем Востоке обитель была разогнана. Но некоторым инокам все же удалось остаться и продолжить жить на монастырской земле под видом хозяйственной артели (Архитектура и строительство России. № 6, 2011. С. 24).

Второй путь пополнения корпуса межфразовых скреп – использование в этой роли знаменательных слов, чаще всего местоимений, местоименных сочетаний, наречий, например: *между тем, тем не менее, мало того, более того, кроме того, вместе с тем, причем, притом, поэтому, теперь* и др. Сравните:

Очевидно, что расходно-напорные характеристики вентиляторов фиксированы, поэтому эффективность работы охладителя можно регулировать его геометрическими размерами. Более того, зачастую ширина и высота охладителя зависят от

конструктивных решений имеющейся вентиляционной системы, и, следовательно, мы можем изменять только его длину;

Малое количество отечественных публикаций по СТП (сварке трением с перемешиванием) и их обзорное содержание (в большинстве случаев) говорит о малой изученности процесса.

Поэтому необходимо дальнейшее исследование процесса для использования его в отечественной промышленности;

Механические испытания на статическое напряжение показали высокий уровень прочности сварного соединения – 156 МПа. **Причем** разрушение во всех случаях происходило по основному металлу (Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 39, 16, 19);

Очевидна необходимость дальнейшего развития обители, направленного на создание условий для комфортного проживания паломников; обеспечение развитой сферы обслуживания туристов: на решение вопроса о монастырском кладбище и мемориальном храме. **Кроме того**, необходимо учесть и градостроительный фактор – село, возникшее в старину благодаря обители, с процессом возрождения, вне сомнения, преодолеет период деградации, вымирания и расширит свои границы. **Поэтому** перспективы будущего роста монастырского ансамбля надо рассматривать во взаимодействии с окружающей застройкой (Архитектура и строительство России. № 6, 2011. С. 25).

Функцию межфразовых скреп принимают на себя и вводно-модальные слова и выражения типа *итак, следовательно, таким образом, значит, правда* и некоторые другие, что характерно и для научных текстов архитектурно-строительного профиля, сравните:

С позиций теплопроводности для наружных ограждений предпочтительнее материалы с пористой структурой (менее плотные). С позиций теплоустойчивости, воздухо- и паропропускания, наоборот – более плотные (Пономарев В.А. Архитектурное конструирование, с. 53).

Местоимения, наречия и вводно-модальные слова в различных вариантах сочетаются с союзами, частицами, друг с другом, множа состав скреп межфразового типа: *кроме того – и/а/но кроме того; между тем и/а/но между тем; следовательно – и/а/но следовательно; более того – и/а/но более того* и т.п., сравните:

Кроме перечисленных достоинств бетон и железобетон обладают рядом недостатков: [далее следуют 8 абзацев с перечислением недостатков].

И, тем не менее, бетон и железобетон являются наиболее востребованными материалами в строительстве в течение последнего столетия и по сей день (В.А. Пономарев. Архитектурное конструирование).

Одной из характерных особенностей функционирования системы русского языка на современном этапе развития является привлечение к выполнению межфразовой связующей функции некоторых многокомпонентных соединений, которые хотя и сохраняют форму синтаксических конструкций с явно выраженными или эллиптизированными предикативными ядрами, но выполняют при этом сугубо служебную роль. К ним могут быть отнесены, в частности, такие образования, как **дело в том, что...; что касается..., то...; если говорить о..., то...**, которые представляют собой нецельно-оформленные полифункциональные служебные единицы, характеризующиеся несвободным соединением составляющих слов-компонентов, единством значения, воспроиз-

ведением в речи как неразложимых целых [6]. Приведем фрагменты текстов, где функционируют эти единицы:

В действительности h_ϵ удобнее начинать именно с получения набора матриц (12), из которого затем строится исходная алгебра (3). Дело в том, что в формулах (12) более простой вид по сравнению с (3) имеют левые верхние блоки базисных матриц (А.М. Демин, А.В. Лобода);

Результаты исследования кинетики твердения цементно-песчаных композиций различной подвижности полностью подтвердили эффективность применения добавки в цементных системах при отрицательных температурах.

Что касается испытаний бетонной смеси, содержащей указанную добавку, то экспериментально в соответствии с ГОСТ 10181-2000 установлено, что смесь сохраняет свою удобоукладываемость (П1) в течение 45 минут. Но в монолитном строительстве используют бетонные смеси с маркой по удобоукладываемости ПЗ-П5, следовательно, сохраняемость подвижности этих смесей во времени значительно возрастает (Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 71);

Идея урбанизма в традиционную культуру и архитектуру Замбии вносится во времена колонизации и начинается с города Ливингстон — старейшего города страны, «туристической столицы», первой столицы Северной Родезии (1911 - 1935 гг.). В те времена в традиционную архитектуру Замбии стал входить европейский стиль. До сегодняшнего дня в Ливингстоне сохранились здания эдвардианской колониальной архитектуры, например, первая гостиница в городе. Сейчас это здание - памятник архитектуры, в котором находится музей.

Если говорить о первых колониальных жилых домах, то они были в основном мобильными, чтобы их можно было свободно перемещать в случае конфликтов или других обстоятельств (К. Акуфуна. Особенности архитектуры Замбии).

Диапазон семантических возможностей данных межфразовых скреп достаточно широк. Так, значение скрепы *дело в том, что...* и ее многочисленных вариантов в широком смысле может быть квалифицировано как причинно-пояснительное. Скрепы *что касается..., то...* и *если говорить о..., то...* обычно эксплицируют сопоставительно-противительные отношения.

Весьма существенно, что рассматриваемые многокомпонентные единицы участвуют в текстообразовании не только как межфразовые скрепы союзного типа, но и как межфразовые скрепы несоюзного типа, осуществляя, например, возврат к ранее обозначенной, но недостаточно раскрытой теме, введение новой темы или подтемы (скрепы *что касается..., то...; если говорить о..., то...*), все три скрепы обеспечивают переход от одного сложного синтаксического целого к другому, начинают абзац, оформляют вопросно-ответные единства.

Нам представляется, что аспиранты и магистранты должны получить достаточно полное представление о функционировании в современном русском языке данных стандартизованных единиц, об их месте в корпусе других средств текстовой связи.

Если же говорить о практической работе с иностранными студентами, магистрантами и аспирантами, то здесь необходимы, как минимум, два условия: с одной стороны, сам преподаватель должен быть компетентен в вопросах построения текста и способов реализации текстовой связи, а с другой стороны, очень важен уровень языковой компетенции обучающихся. Поэтому на продвинутом этапе обучения весьма актуальной ста-

новится задача выделения и систематизации репертуара языковых средств, обеспечивающих связность текстов письменной и устной научной речи. Методические подходы здесь могут быть различными: от систематического включения сведений о межфразовых средствах связи в учебные пособия и другие учебно-методические материалы на базе общенаучных и профильных текстов до создания специальных учебно-методических разработок и учебных пособий. В методических целях могут создаваться специальные адаптированные тексты, отбираться неадаптированные фрагменты из учебной литературы и аутентичные, неадаптированные, актуальные научные тексты в соответствии со специальностью аспиранта. Обучающимся предлагаются задания аналитического характера, предполагающие функциональную дифференциацию служебных единиц, определение их семантики, отработку навыков их употребления в устной и письменной речи.

При работе с любым незнакомым текстом мы стараемся, как известно, определить, о чем он, какова его тема. А так как тематическая основа текста держится прежде всего на повторах, местоименных и синонимичных заменах и легче всего прочитывается по ним, то логичнее начинать цикл занятий по межфразовой связи именно с этого способа.

Для анализа и демонстрации такого типа связи, как лексический повтор одной и той же лексемы или однокоренных слов, может быть предложен весьма малый по объему (всего 104 слова, составляющие 5 предложений) оригинальный текст § 1.1.1. «Понятия о зданиях и сооружениях» из учебника для вузов: Пономарев В.А. Архитектурное конструирование. М., 2009.

Все, что искусственно возведено (сооружено) человеком для удовлетворения материальных и духовных потребностей общества и людей, принято называть сооружениями. В архитектурно-строительной практике следует различать понятия «здание» и «сооружение», которые связаны с предметной стороной пространственных форм и определяются через отношения этих форм к организации в них (ими) процессов.

Здание – наземная система строительных конструкций, образующих внутреннее пространство, предназначенное для различных процессов с непосредственным участием человека (жилой дом, производственный корпус, театр, вокзал и т.п.).

Сооружение – наземная, надземная или подземная система строительных конструкций, служащая прежде всего для сугубо технических процессов (мост, радиомачта, телебашня, промышленная этажерка, тоннель и т.п.).

В настоящем курсе рассматриваются вопросы конструирования только зданий.

Здесь слова *здание* и *сооружение*, вынесенные в заглавие параграфа, повторяются в тексте по 3 раза; кроме того, связь поддерживается однокоренной формой краткого причастия *сооружено*. Трижды повторяется словоформа *процессов*, дважды – *форм*; дважды повторяется терминологическое словосочетание *система строительных конструкций*, в последнем предложении находим однокоренное с главным словом в СС отглагольное существительное *конструирование*.

Учащимся предлагается выполнить следующие задания:

- Прочитайте 1-й абзац текста. Определите, с помощью каких средств осуществляется связь между самостоятельными предложениями внутри абзаца.
- Прочитайте 2-й абзац и определите, какие слова и словосочетания повторяются в нем, осуществляя связь с предшествующим (2-м) предложением.

- Прочитайте 3-й абзац и найдите повторяющиеся слова и словосочетания, а также однокоренные слова, которые связывают 2-й и 3-й абзацы текста.

- Прочитайте последнее предложение (последний абзац) текста. Какие слова участвуют в осуществлении межфразовой (текстовой) связи этого предложения с другими предложениями текста.

С целью закрепления для самостоятельного анализа могут быть предложены, например, параграфы из 1–3 глав указанного выше учебника, представляющие собой тексты-описания, тексты-констатации учебно-научного подстиля, а также фрагменты собственно научных статей, которые дают возможность продемонстрировать не только лексический повтор, но и другие средства связи, сравните:

По этой причине одними из наиболее перспективных к применению являются охладители водоиспарительного принципа действия. За счет сравнительно простой конструкции и вариативности габаритных размеров подобных охладителей они могут монтироваться в любые механические системы вентиляции. Кроме того, их отличает экологическая безопасность, так как рабочим телом в них является вода; высокий коэффициент использования энергии – у водоиспарительных охладителей он в 3–4 раза выше, чем у термоэлектрических или компрессорных установок. При этом к неоспоримым достоинствам можно отнести их низкую энергоемкость, т.к. они совершенно не требуют дополнительных энергетических затрат, поскольку работают в уже существующей системе вентиляции, а регулировка температуры и влажности охлажденного воздуха осуществляется естественным образом, т.к. водоиспарительные охладители обладают свойством саморегуляции (Шацкий В.П., Чесноков А.С. Варианты монтажа и характеристики работы водоиспарительных охладителей // Научный вестник ВГАСУ. Строительство и архитектура. Выпуск №3 (19), 2010. С. 33).

Опыт работы показывает, что весьма эффективна работа с профильными текстами (в нашем случае архитектурно-строительной направленности), включающими этнокультурный компонент, который соотносится с контингентом обучающихся, что усиливает интерес и повышает мотивацию. В рамках темы «Традиционное жилье» могут быть предложены тексты: «Русская изба», «Украинская хата», «Монгольская юрта». Один текст может быть использован для введения грамматического материала, другой – для закрепления, третий – для домашнего чтения. В качестве домашнего чтения может быть рекомендована также статья «Особенности архитектуры Замбии». В качестве завершающего вида работы может быть выбрано написание реферата-обзора по теме «Особенности национальных жилищ».

Приведем примеры некоторых заданий:

- *Определите, с помощью какого средства осуществляется межфразовая связь предложений в данных микротекстах.*

1. При строительстве нового дома в древности большое значение имел выбор **места**. **Место** должно быть сухим, высоким, светлым и **счастливым**. **Счастливым считалось место** обжитое, то есть **место**, где раньше долго и благополучно жили. Неудачным для строительства **считалось место**, где прежде хоронили людей, где раньше проходила дорога или стояла баня. (Связь через лексический повтор.)

2. **Строительство** дома для **крестьянина** было знаменательным событием. При **этом** для **него** было важно не только решить чисто практическую задачу, но и особым образом организовать жилое пространство. (Местоименная связь)

- *Обратите внимание на то, что межфразовая связь может осуществляться:*

А) через слова, связанные родо-видовыми отношениями;

Б) через тематически связанные словоформы.

А. Поскольку одна из главных функций избы – максимально сохранять тепло в условиях долгой и холодной русской зимы, то в качестве материала для изб с древних времен использовались **сосна, ель, лиственница**. Эти **хвойные деревья** имели длинные ровные стволы и хорошо ложились в сруб, плотно примыкая друг к другу.

Б. Строительство дома для крестьянина было знаменательным событием. При этом для него было важно не только решить чисто практическую задачу – обеспечить **крышу** над головой для себя и своей семьи, но и так организовать **жилое пространство**, чтобы оно было наполнено жизненными благами, теплом, любовью и покоем. Такое **жилище** можно **соорудить**, по мнению крестьян, лишь следуя традициям предков.

- *Найдите в микротексте антонимы. Определите, какую функцию они в нем выполняют.*

На **севере** во все времена преобладала **сырая почва** и **было много** строевого леса. На **юге** же почва была **суше**, зато леса **хватало не всегда**, так что приходилось обращаться к иным строительным материалам.

- *Определите, какими средствами осуществляется межфразовая связь между самостоятельными предложениями внутри данного микротекста.*

На севере во все времена преобладала сырая почва и было много строевого леса. На юге **же** почва была **суше**, зато леса хватало не всегда, так что приходилось обращаться к иным строительным материалам. **Поэтому** в Древней Руси избы были двух типов: в северной лесной зоне наземные *срубные* (или *рубленые*) избы, а в южной лесостепной зоне это были *полуземлянки*. **Но** уже в XIII веке полуземлянки практически везде уступили место рубленным избам. (Союзы и союзные слова, антонимичные пары)

Значение вводных слов для связности текста, а также функционирование других видов межфразовых скреп может быть продемонстрировано на следующем фрагменте:

*До сегодняшнего дня сохранились старинные монгольские обычаи. **И** существуют определенные правила, которые гостям не следует нарушать при посещении монгольских юрт.*

Во-первых, не рекомендуется без спроса хозяев **входить** в юрту. *Нельзя входить в юрту тихо, неслышно, нужно обязательно подать голос. Таким образом гость дает понять хозяевам, что не имеет никаких дурных намерений.*

Во-вторых, не надо вплотную **подъезжать** к юрте на автомобиле, **следует остановиться** поодаль и **громко попросить** убрать собак.

В-третьих, не нужно **здороваться** через порог; гость **приветствует** хозяев, только **войдя** в юрту или **перед** юртой. Порог юрты **считается** символом благосостояния и спокойствия семьи. **Разговаривать** через порог не принято. При входе **нельзя наступать** на порог юрты, **садиться** на него. **Дело в том, что** это запрещено обычаем и **считается** невежливым по отношению к хозяину. Обычно монголы сначала в **дверь просовывают** голову, а затем **переступают** порог, не наступая на него.

Кроме того, **оружие** и **поклажу**, в знак своих добрых намерений, **надо обязательно оставить** снаружи. **Гость обязан вынуть** нож и **оставить** его за пределами юрты.

Заметим, что на этом же фрагменте можно продемонстрировать и роль синонимичного повтора в осуществлении межфразовой связи, сравните: *не рекомендуется, нельзя, не надо, не нужно, не принято, запрещено; следует, надо, обязан.*

Особого внимания в методическом плане требуют межфразовые скрепы, формирующиеся на базе стандартизованных предикативных единиц. На первом этапе работы для демонстрации этих своеобразных текстовых единиц, для анализа их структуры и наблюдения над их функционально-семантическими и стилистическими особенностями целесообразно создать специально адаптированные тексты на базе оригинальных. К таким текстам могут быть предложены следующие типы заданий:

- *Прочитайте текст и проследите за употреблением в нем конструкций **что касается (чего?)..., то...** и **если говорить о (чем?)..., то...**, которые в тексте являются средствами выделения и связи информации.*

- *Укажите, какую информацию они соединяют и что обозначают:*

- а) переход от одного предмета мысли к другому;*
- б) возврат к ранее названной, но недостаточно раскрытой теме;*
- в) введение новой подтемы (микротемы).*

На следующем этапе работы учащимся для чтения и анализа предлагаются неадаптированные тексты либо фрагменты текстов, содержащие изучаемые межфразовые скрепы.

Для формирования навыка практического употребления данных конструкций в речи можно использовать следующие задания:

- *Закончите высказывания, используя конструкции **что касается..., то...** и **если говорить о..., то...** и информацию, данную справа.*

*Образец: **Что касается** полуподвальных перекрытий, **то** они расположены над полуподвальными перекрытиями.*

1. Что касается подвальных расположение над подвалами
перекрытий, то...
2. Что касается цокольных расположение над техническими
перекрытий, то... подпольями
3. Если говорить о конструкциях значение теплоизоляционного
чердачных перекрытий, то... слоя
4. Если говорить о балочных достоинства и недостатки
перекрытиях, то...
5. Что касается плитных обладать важным преимуществом -
перекрытий, то... возможностью замоноличивания

- *Ответьте на вопросы, употребляя межфразовые скрепы **если говорить о..., то...; что касается..., то...; дело в том, что...***

1. Какой материал использовался для сруба при строительстве русской избы и украинской хаты? 2. Какова форма крыши в русской избе, украинской хате и монгольской юрте? 3. Что вы можете рассказать об ориентации входа в русском, украинском и монгольском традиционном жилище? 4. Каким был пол в русской избе и украинской хате? 5. Что вы можете рассказать об окнах в традиционных русских, украинских и монгольских жилищах?

- *С опорой на план (классификационную схему) расскажите содержание текста, используя для связи предложений и частей рассказа конструкции **если говорить о..., то...; что касается..., то...; дело в том, что...***

Итак, для иностранных студентов, магистрантов и аспирантов весьма актуальной остается задача постижения механизмов межфразовых связей, характерных для русских текстов, и овладения способами их реализации. Анализ современных языковых фактов и практика преподавания русского языка как иностранного убеждают нас в актуальности изучения межфразовых средств связи как с лингвистической точки зрения, так и в методическом плане. В процессе обучения русскому языку как иностранному им следует уделять особое внимание в силу того, что для студентов, магистрантов и – особенно – аспирантов важно не только адекватно понимать, интерпретировать смысл научных текстов различной жанровой принадлежности, но и самостоятельно создавать их на русском языке. Кроме того, иностранец, изучающий русский язык, должен достаточно легко ориентироваться в конкретной языковой ситуации, каждый раз правильно отбирая уместные в данном случае и в данной сфере общения языковые средства, в том числе и вербализованные средства межфразовой связи. Усвоение корпуса межфразовых скреп важно и для овладения грамматическим строем русского языка, и для передачи разнообразных смысловых отношений, и для постижения закономерностей порождения связного текста. Для преподавателя на продвинутом этапе обучения весьма актуальной становится задача выделения и систематизации репертуара языковых средств межфразовой связи, характерных для письменной и устной научной речи.

Надеемся, что материал данной статьи поможет преподавателям лучше ориентироваться в этом вопросе и послужит базой для создания собственных учебно-методических материалов, учитывающих особенности профильного подязыка той науки, которая актуальна для обучающегося.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. М.; Л.: Учпедгиз, 1947. 784 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 2-е изд. М., 2004. 144 с.
3. Данилова М.А. Психолингвистические предпосылки работы с текстом // Материалы Международной научно-практической конференции специалистов-филологов и преподавателей-русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом 11–13 декабря 2007 года. М.: Издательство ИКАР, 2007. С. 900–915.
4. Лапынина Н.Н. О полифункциональности некоторых служебных единиц и их роли в тексте // Русский синтаксис в лингвистике третьего тысячелетия: Материалы межд. конф., посвящ. 70-летию со дня рожд. проф. А.М. Ломова. Воронеж: ВГПУ, 2006. С. 190–197.
5. Лапынина Н.Н. Учет специфики межфразовой связи при обучении РКИ в техническом вузе на продвинутом этапе обучения // Русский язык в диалоге культур: матлы междунар. науч. конф.: в 3-х ч. Ч. 3. / Науч. ред. Л.В.Ковалева. Воронеж, Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. 2010. С. 116–121.
6. Лапынина Н.Н. Межфразовые скрепы, формирующиеся на базе стандартизованных предикативных единиц // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV

Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филол. ф-т, 20-23 марта 2010 г.): Труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 429–430.

7. Леденев Ю.И. Классификация многозначных слов по функционально-синтаксическому основанию // Неполнозначные слова. Ставрополь, 1978. Вып. 3. С. 3–22.

8. Распопов И.П. Основы русской грамматики: Морфология и синтаксис. Воронеж: Изд-во Воронеж ун-та, 1984. 351 с.

9. Русская грамматика: [в 2 т.] / Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.; АН СССР; Ин-т рус. яз. М.: Наука, 1982. Т. 2. С. 668–770.

10. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Изд-во: Лабиринт, 2004. 320 с.

11. Черемисина М.И., Колосова Т.А. Очерки по теории сложного предложения. Новосибирск: Наука, 1987. 198 с.

12. Шувалова С.А. Смысловые отношения в сложном предложении и способы их выражения. М.: Изд-во МГУ, 1990. 160 с.

References

1. Vinogradov V.V. Russian language: grammar doctrine about the word. M.; L., 1947. 784 p.

2. Galperin I.R. Text as the object of linguistic research. 2nd edition. M., 2004. 144 p.

3. Danilova M.A. Psycholinguistic presuppositions of work with the text // Materials of the International scientific and practical conference of specialists in philology and teachers of Russian on the problems of functioning, teaching and promotion of Russian language abroad. December 11–13th, 2007. M., 2007. P. 900–915.

4. Lapyrina N.N. On polyfunctionality of some auxiliary units and their function in the text // Russian syntax in the linguistics of the third millennium. Voronezh, 2006. P. 190–197.

5. Lapyrina N.N. Taking into account of the specificity of interphrasal connection in teaching Russian as a foreign language to advanced students at technical universities // Russian language in cultural dialogue: in 3 parts. Part 3. Voronezh, 2010. P. 116–121.

6. Lapyrina N.N. Interphrasal means of connection based of standardized predicative units // Russian language: history and the present. Moscow, MSU, 2010. P. 429–430.

7. Ledenyov Y.I. Classification of polysemantic words according to function and syntax // Words of not full meaning. Stavropol, 1978. Vol. 3. P. 3–22.

8. Raspopov I.P. Basic foundations of Russian grammar: Morphology and syntax. Voronezh, 1984. 351 p.

9. Russian grammar: [in 2 vol.] / N.Y. Shvedova and others. AS of USSR; Institution of Russian language. M., 1982. Vol. 2. P. 668–770.

10. Sedov K.F. Discourse and personality: evolution of communicative competence. Labyrinth, 2004. 320 p.

11. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. Sketches on the theory of complex sentence. Novosibirsk, 1987. 198 p.

12. Shuvalova S.A. Semantic relations in complex sentence and ways of their expression. M., 1990. 160 p.

УДК 372.881.161.1

*Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
преподаватель кафедры русского языка
для иностранных учащихся гуманитарных
факультетов
Гулидова Е.Н.
Россия, г. Москва, тел. +7-916-604-15-67
e-mail: ekaterina_gulidova@mail.ru*

*Moscow State Lomonosov University
Department of Russian for foreign stu-
dents of Humanities
lecturer of Russian as a foreign language
Gulidova E.N.
Russia, Moscow, +7-916-604-15-67
e-mail: ekaterina_gulidova@mail.ru*

Е.Н. Гулидова

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ НАРЕЧИЙ *КРАТКО*, *КОРОТКО* И *ДЛИННО*

В статье рассматриваются семантические и стилистические особенности лексем *кратко*, *коротко* и *долго* в связи с вопросом об антонимии и синонимии наречия *долго*, а также с учетом трудностей, которые испытывают франкоговорящие учащиеся при употреблении данных слов в речи. Исследование выполнено в русле функционально-коммуникативной грамматики.

Ключевые слова: функционально-коммуникативная грамматика, практика преподавания русского языка как иностранного, ошибки инофонов.

E.N. Gulidova

REVISITING SEMANTICS OF ADVERBS *КРАТКО*, *КОРОТКО* AND *ДЛИННО*

The article deals with semantic and stylistic characteristics of lexemes *кратко*, *коротко* and *долго* in connection with the subject of antonyms and synonyms of the adverb *долго* as well as in view of the difficulties encountered by French-speaking students when using these words in speech. This research has been conducted within the framework of functional-communicative grammar.

Key words: functional-communicative grammar, practice of teaching Russian as a foreign language, foreign students' mistakes.

В последнее время многие исследователи проявляют все больший интерес к описанию лингвистических явлений с точки зрения функционально-коммуникативной грамматики (ФКГ). Обращение к лингводидактическому аспекту исследований свидетельствует о важности описания языка в прикладных целях, в том числе в целях преподавания языка в иностранной аудитории. Однако методика работы в иноязычной аудитории во многом базируется на лингвистическом анализе языковых единиц. «...Задачи прикладного характера ни в коей мере не снимают первостепенной важности научных лингвистических исследований, направленных на рассмотрение языковых явлений с учетом нужд обучения иностранцев» [5; с. 5].

В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) необходимо системное представление языкового материала с учетом трудностей, возникающих у инофонов в процессе обучения, а также особенностей родного языка студентов. Одним

из важнейших положений методики преподавания РКИ является следующее: «лингвистически обоснованная методика должна строиться с учетом специфических черт изучаемой языковой системы и с учетом специфики родного языка учащихся» [6; с. 9].

Объектом нашего исследования являются конкретные темпоральные и качественные наречия, анализируемые с точки зрения семантики и стилистики. Цель данной статьи – рассмотреть семантические и стилистические особенности лексем *кратко*, *коротко* и *долго* в связи с вопросом об антонимии и синонимии наречия *долго*, а также с учетом трудностей, которые испытывают франкоговорящие учащиеся при употреблении данных слов в речи.

К сожалению, в толковых словарях зачастую отсутствуют статьи на рассматриваемые лексемы или даются отсылки к соответствующим прилагательным (*краткий*, *короткий*, *длинный*). В результате иностранные студенты, не обладая необходимой информацией о семантике названных слов, их стилистической характеристике, синтагматических и парадигматических особенностях и т.п. нередко испытывают затруднения при использовании данных наречий в речи и допускают ошибки (см. ниже).

К тому же приводимые в словарях антонимы наречия *кратко* [4] и *коротко* [3] неоправданно, на наш взгляд, считать антонимами слова *долго* (см. об этом ниже). Кроме того, часто антонимичные лексемы только названы, но их употребление не проиллюстрировано. Таким образом, имеющиеся в словарях сведения могут дезинформировать иностранного учащегося и спровоцировать ошибки типа (1) **Я ждал кратко, пять минут* (вместо: *Я ждал недолго, пять минут*); (2) **Вчера мы гуляли в парке коротко, потому что было холодно* (вместо: *Вчера мы гуляли в парке недолго, потому что было холодно*).

Прежде чем перейти к анализу семантики лексем *кратко*, *коротко* и *долго*, рассмотрим антонимы наречия *долго*, означающего ‘в течение продолжительного времени’ (ограниченный отрезок / период времени), и приведем примеры их использования в речи.

В зону нашего внимания попадают в первую очередь адвербиальные лексемы, а также некоторые именные группы с темпоральной семантикой, которые можно считать антонимичными рассматриваемому наречию. Речь идет об именных группах, включающих частицы *лишь*, *всего (лишь)*, *только*. Противоположные по значению фразеологические единицы нами зафиксированы не были.

В приводимых ниже высказываниях мы используем интонационную транскрипцию, принятую в работах Е.А. Брызгуновой.

Не вызывает сомнений приводимое словарями в качестве антонима лексемы *долго* наречие *недолго* [4], означающее ‘в течение непродолжительного времени’ (ограниченный отрезок / период времени):

(3-4): *Мы³ / до¹лго сидели в очереди на прием к врачу. – Мы³ / недо¹лго сидели в очереди на прием к врачу.*

Долго имеет также антонимичные именные темпоральные группы с частицами *лишь*, *всего (лишь)*, *только*: *лишь* два дня, *всего (лишь)* десять минут, *только* полчаса:

(5-6): *Ско²лько осталось ждать? – До¹лго. – Ско²лько осталось ждать? – Лишь два дня¹ / Всего (лишь) десять мину¹т / Только полчаса¹.*

Не являются, на наш взгляд, антонимами *долго* отмечаемые в словарях наречия *кратко* и *коротко*, хотя в отдельных случаях эти слова могут противопоставляться по значению – ср., например, окказиональное противопоставление: (7) *В годы войны для нас, военных корреспондентов, главной жизненной средой была армейская среда, те люди на фронте, к которым мы приезжали и от которых уезжали, и рядом с которыми – иногда долго, иногда коротко – жили* (К. Симонов), а также стилистически маркированное выражение *долго ли, коротко ли*, означающее «некоторое время; неизвестно, сколько времени» [2], «через неопределенное время» [7] и употребляющееся в народно-поэтической или стилизованной речи. Оно встречается в нарративных (в частности, фольклорных) повествованиях и имеет народно-поэтическую окраску, например: (8) *Шли долго ли, коротко ли, / Шли близко ли, далеко ли, / Вот, наконец, и Клин* (Н. Некрасов).

Перейдем теперь к рассмотрению семантики лексем *кратко*, *коротко* и *долго*, попутно приводя антонимы для разных лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ) этих слов.

Первое значение *кратко* – ‘в немногих словах, сжато’ (назовем этот ЛСВ *кратко₁*), и антонимом наречия выступают адвербиальные лексемы *подробно*, *детально*, именная группа *в деталях* (но не *долго*):

(9-10): *Опишите его внешность кратко.* – *Опишите его внешность подробно / детально / в деталях* (ср. невозможность **Опишите его внешность недолго.* – **Опишите его внешность долго*).

Другой, менее частотный ЛСВ *кратко* (обозначим его *кратко₂*) – ‘в малый промежуток времени’ (о действиях, совершаемых очень быстро) – ограничен в употреблении: для него характерна сочетаемость с глаголами совершенного вида типа *прозвучать*, *прозвенеть* и т.п.:

(11) *Кратко прозвучал гудок* (ср. сомнительность ?*Недолго прозвучал гудок*).

В предложении (12) **Пить алкоголь – это помогает только кратко* (ошибка учащегося уровня выше среднего, В2) вместо наречия *кратко* нужно использовать лексему *временно* или именную группу *в течение некоторого времени*: *Алкоголь помогает только временно / в течение некоторого времени*.

Что касается лексемы *коротко*, то для нее, на наш взгляд, можно выделить следующие ЛСВ:

1) ‘на небольшую длину’ (*коротко₁*), в сочетании с глаголами *стричь*, *резать* и т.п.: (13) *Саша всегда стрижется коротко* (антоним – *долго*: (14) *Саша всегда стрижется долго*);

2) ‘в немногих словах, неразвернуто’ (*коротко₂*), при использовании с глаголами речи: (15) *Коротко расскажите о случившемся* (антоним – *подробно, детально, в деталях*: (16) *Подробно / детально / в деталях расскажите о случившемся*), ср. также: *коротко и ясно*. В этом ЛСВ наречие *коротко* менее частотно, чем *кратко₁* (см. выше);

3) ‘в малый промежуток времени’ – обычно при употреблении с одноактными глаголами – о действиях, совершаемых в один прием и/или очень быстро (*коротко₃*): (17) *И жена, как заметил Скварыши, коротко кивнула ему, как знакомому* (В. Быков);

4) ‘высокая степень проявления признака; очень хорошо, близко, тесно’ (*коротко₄*): (18) *Мы с ним коротко знакомы* (антоним – *не близко*: (19) *Мы с ним не близко знакомы*).

Необходимо обратить внимание иностранных учащихся и на стилистические особенности рассматриваемых лексем: оба ЛСВ *кратко* стилистически нейтральны, то же касается и первых трех ЛСВ *коротко*. ЛСВ *коротко₄* характерен, по нашим наблюдениям, для разговорной речи. Кроме того, семантика всех рассмотренных ЛСВ накладывает определенные ограничения на употребление данных наречий: так, *кратко₁* и *коротко₂* свойственно использование с глаголами речи, *коротко₁* сочетается с глаголами типа *стричь*, *резать*, *коротко₄* встречается в контексте разговора о степени знакомства с кем-либо, а *кратко₂* и *коротко₃* отличает употребление с глаголами совершенного вида типа *прозвенеть*, *прозвучать* при обозначении действий, совершаемых очень быстро.

В процессе преподавания РКИ во франкоязычной аудитории нам встретился следующий случай некорректного использования лексемы *коротко* (в речи студента среднего уровня, В1): (20) **В этот день можно услышать музыкальные группы всех стилей на улице, в парках, в официальных зданиях: кратко, всегда есть музыка* (вместо: *В этот день можно услышать музыкальные группы всех стилей на улице, в парках, в официальных зданиях: короче, всегда есть музыка*). Здесь необходимо употребление компаратива *короче* (derivata от *коротко₂*) в составе устойчивого выражения *короче говоря* (слово *говоря* нередко опускается в современном русском языке). Ошибка вызвана, по-видимому, влиянием французского выражения *en bref* (в разговорной речи *bref*), которое переводится на русский язык как «коротко, в нескольких словах; короче говоря» (*bref* – короткий; краткий, сжатый).

Очевидно, что ни один ЛСВ *кратко* и *коротко* не является антонимом наречия *долго*. Противоположной по значению словам *кратко* и *коротко* в определенных ЛСВ оказывается лексема *долго*. Мы обращаем особое внимание на эту лексему еще и потому, что франкоговорящие учащиеся допускают ошибки на ее употребление, ср.: (21) **Вчера мы длинно гуляли в парке* вместо: *Вчера мы долго гуляли в парке*; (22) **Один месяц – это очень длинно* вместо: *Один месяц – это очень долго*. Данные ошибки были зафиксированы нами в речи студентов среднего (В1) и продвинутого (С1) уровней, и, в отличие от ошибок на использование наречия *долго*, они не являются ни типичными, ни регулярными. В обоих примерах (21–22) употребление *долго* связано, вероятно, с интерференцией: в предложении (22) во французском языке используется прилагательное *long*, которое означает и «длинный», и «долгий», а в примере (21) – производное от него наречие *longtemps* (букв. ‘долгое время’).

Наречие *долго* намного менее частотно в речи, чем *долго*, однако наличие случаев его некорректного использования иностранными учащимися свидетельствует о необходимости различения рассматриваемых лексем. Основным релевантным параметром такого разграничения нам представляется семантика данных единиц. Для *долго* это ‘в течение продолжительного времени’. Что касается слова *долго*, анализ корпуса примеров на его употребление позволил нам выделить следующие ЛСВ этой адвербиальной лексемы.

1. Качественно-локативный ЛСВ (*долго₁*): ‘на большое расстояние’ (протяженность траектории / маршрута действия или опредмеченного результата действия в физическом пространстве): (23) *Он махал руками страстно и долго, зачерпывая небо, точно призывал самолет немедленно опуститься* (С. Шаргунов); (24) *После драки и*

бега текла обильная слюна, и Саша **долго** сплевывал и мотал головой, стряхивая повисшее на лице (З. Прилепин); (25) *Совсем рядом по тарелке **долго** царапнул нож, и от этого фарфорового скрипа мне свело оскоминой скулу* (М. Елизаров).

Г.А. Битехтина, говоря о семантических разрядах качественных наречий [1; с. 52–67], различает наречия, семантически и синтаксически связанные только с определяемым глаголом (типа *быстро, медленно, выгодно* и др.), и наречия, семантически соотносенные с актантами при глагольном предикате (типа *мертво, него, косолапо* и др.). Последние могут быть связаны с субъектом действия: (26) *Тени ветряков **косо** и **долго** погнались за ним через всю степь*, или с объектом действия: (27) *Он **ровно** отрезал полоску бумаги* [1; с. 57, 66]. Представляется, что в примере (25) дается характеристика действия именно в отношении к объекту, где объект предстает как результат названного глаголом действия, ср. *длинная царапина*, а также: (28) *Читал он внимательно, взял красный карандаш и что-то **долго** подчеркнул в тексте* (Ю. Домбровский).

2. Квалитативный ЛСВ (образа действия) (*долго₂*): ‘подробно, в деталях, пространно, многословно’; используется в сочетании с глаголами речи типа *говорить, изъясняться, объяснять, перечислять, выругаться* и др.: (29) *Она коротко и красочно говорит о том, что пришлось бы объяснять долго и **долго***; (30) *Геннадий рассказывал невыносимо подробно и **долго***.

3. Темпорально-квалитативный ЛСВ (*долго₃*): ‘продолжительно и протяжно’, дает характеристику растянутого во времени, непрерывного действия. Имеет тенденцию к употреблению с глаголами, обозначающими действия относительно небольшого временного масштаба (ср. *долго зевнуть*, но *долго работать*). Поэтому *долго*, в отличие от *долго*, регулярно употребляется с глаголами совершенного вида типа *зевнуть, зазвенеть, засмеяться*: (31) *И Корнилов засмеялся **долго**, оскорбительно, глумливо* (Ю. Домбровский); (32) *Поцеловались. **Долго** и мокро. Мы барахтались, не останавливая поцелуй* (С. Шаргунов). Ср. также с глаголами несовершенного вида: (33) *Паровозы свистели истерично и **долго*** (Л. Вертинская).

Анализ выделенных ЛСВ *долго* позволяет определить зону наибольшего семантического сближения лексем *долго* и *долго* – ЛСВ *долго₃*, однако в этом значении у *долго*, по сравнению с *долго*, есть дополнительный компонент ‘растянуто, протяжно’, а также, по-видимому, семантический компонент ‘дольше нормы’, поэтому говорить здесь о полной синонимии нам не представляется возможным.

Отметим также возможность конъюнктивного употребления данных наречий (см. выше ЛСВ *долго₂*), что говорит о том, что они скорее взаимодополняют, а не взаимозаменяют друг друга.

Наконец, важно обратить внимание иностранных студентов на стилистические особенности рассматриваемых лексем: *долго* стилистически нейтрально, тогда как *долго* ограничено в употреблении: в частности, ЛСВ *долго₁* и *долго₃* характерны, по-видимому, для книжной речи, а *долго₂* (наиболее употребительный ЛСВ) – для разговорной.

Итак, мы рассмотрели семантические и стилистические особенности лексем *долго, коротко* и *долго* в связи с вопросом об антонимии и синонимии наречия *долго*, а также с учетом трудностей, которые испытывают франкоговорящие учащиеся при употреблении данных слов в речи. В дальнейшем планируется провести комплексный лингводидактический анализ этих наречий по следующим параметрам: лексико-

словообразовательная и этимологическая соотнесенность с другими категориальными классами слов, коммуникативный потенциал, синонимика и антонимика, особенности синтаксического поведения, сопоставление с иноязычными (в нашем случае – французскими) коррелятами.

Библиографический список

1. Битехтина Г.А. Семантико-синтаксические разряды определительных наречий в современном русском языке и условия их функционирования: дисс. ... канд. филол. наук. М., 1979.
2. Большой академический словарь русского языка. Т. 1–22. М.; СПб.: Наука, 2006–2013.
3. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка. Ростов-на-Дону, 1971.
4. Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка / Под. ред. Л.А. Новикова. М.: Русский язык, 1978.
5. Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. М., 1978.
6. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. Спецкурс для иностранных студентов-филологов. 2-е изд., доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
7. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.; Л.: Наука, 1950–1965.

References

1. Bitekhtina G.A. Semantic-syntactic classes of attributive adverbs in contemporary Russian and conditions of their functioning. PhD thesis in Philology. M., 1979.
2. Big Academy Dictionary of Russian. Vol. 1–22. M.; St.-P.: Science, 2006–2013.
3. Vvedenskaya L.A. Russian dictionary of antonyms. Rostov-on-Don, 1971.
4. Lvov M.R. Russian dictionary of antonyms / ed. by L.A. Novikov. M.: Russian language, 1978.
5. Rozhkova G.I. Issues of practical grammar in teaching Russian as a foreign language. M., 1978.
6. Rozhkova G.I. Revisiting linguistic foundations of teaching methodology of Russian as a foreign language. Special course for foreign students of Philology. 2nd edition, enlarged. M.: MSU press, 1983.
7. Dictionary of modern literary Russian language: in 17 vol. M.; L.: Science, 1950–1965.

УДК 811.161.1 ББК.2 Рус-5

*Социально-педагогический институт Ми-
чурунского государственного аграрного
университета*

*канд. филол. наук, проф. кафедры русского
языка и методики его преподавания*

Козырев В.И.

*Россия, г. Мичуринск Тамбовской области,
тел. +7(47545)5-20-79*

e-mail: victorkozyrev1@gmail.com

*Socio-Pedagogical Institute of Michurinsk
State Agrarian University*

The Department of the Russian Language

PhD, full professor

Kozyrev V.I.

*Russia, Michurinsk, Tambov region,
+7(47545)5-20-79*

e-mail: victorkozyrev1@gmail.com

В.И. Козырев

МОДАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ В ИМПЕРАТИВЕ

В статье рассматриваются модальные ситуации в сфере императива на материале безглагольных побудительных высказываний в современном русском языке. На основе признака категоричности побуждения данные ситуации конституируются смягченным, нейтральным и категорическим побуждением. Среди многочисленных способов выражения побуждения исследуются лингвистические и экстралингвистические средства.

Ключевые слова: модальные ситуации (смягченные, нейтральные и категорические), средства выражения императивной семантики.

V.I. Kozyrev

MODAL SITUATIONS IN THE IMPERATIVE

This article deals with modal situations in the imperative in Russian verbless utterances. Based on different types of imposition these situations are classified as soft, neutral and categoric. Various means of expressing the imperative semantics, both linguistic and extralinguistic, are paid special attention to.

Key words: modal situations (soft, neutral and categoric), means of expressing the imperative semantics.

При исследовании семантико-прагматических аспектов высказывания вообще и императивного высказывания в частности представляется необходимым изучать «коммуникативно-прагматическое пространство» говорящего, включающее следующие элементы [см.: 6; с. 37–38]:

высказывание (вербализованную часть дискурса);

интерактанты, их коммуникативные роли, социальные статусы, интересы, оценки, стиль поведения и эмоциональное состояние в момент взаимодействия;

предмет речи (денотативную ситуацию, положение дел);

пространственно-временной дейксис (координаты «я – здесь – сейчас»);

интенции (коммуникативные намерения говорящего);

коммуникативный регистр говорящего (нейтральный – официальный – фамильярный; нейтральный – вежливый – грубый).

Коммуникативно-прагматическое пространство говорящего находит отражение в смысле высказывания, который, не являясь однородным образованием, включает в себя

ряд компонентов [см. подр.: 5; с. 53–55]:

внешнеситуационный компонент, составляющий основное информационное содержание высказывания и отражающий некоторое положение дел;

референциальный компонент, соотносящий отдельные элементы высказывания с представлениями об элементах действительности;

модальный компонент, соотносящий содержание высказывания с действительностью;

дейктический компонент, соотносящий содержание высказывания с координатами речевого акта;

упаковочный компонент, соотносящий данное конкретное высказывание как часть дискурса со всем дискурсом;

логический компонент, соотносящий содержание высказывания со знаниями коммуникантов о мире;

эмоциональный компонент, соотносящий прочие компоненты высказывания с личностью говорящего, его желаниями, оценками, психологическим состоянием;

телеологический компонент, соотносящий содержание высказывания с речевыми и внеречевыми намерениями говорящего.

Внешнеситуационный компонент, представляя собой пропозициональное содержание предложения, под воздействием различных актуализационных функций и средств становится содержательным компонентом высказывания, функционирующего в речи.

В основе признака интенсивности (характера) побуждения лежат разнообразные отношения между участниками акта коммуникации, а также отношение говорящего и отношение адресата к действию [см.: 3].

Данные отношения могут быть конкретизированы следующим образом [см.: 3; с. 52]:

1. Отношения между участниками акта коммуникации:

- а) адресат зависит от воли говорящего;
- б) отношения зависимости между говорящим и адресатом отсутствуют;
- в) говорящий зависит от воли адресата.

2. Отношение говорящего к действию:

- а) говорящий заведомо хочет исполнения действия;
- б) говорящий считает исполнение действия целесообразным;
- в) говорящий не хочет исполнения действия.

3. Отношение адресата к действию:

- а) адресат заведомо хочет исполнения действия;
- б) отношение адресата к действию неизвестно;
- в) адресат не хочет исполнения действия.

Помимо указанных отношений необходимо принимать во внимание такие факторы, как субъективная или объективная мотивированность действия [см.: 8; с. 377–379], заинтересованность говорящего в действии, заинтересованность адресата в действии, направленность побуждения в пользу говорящего, адресата или третьего лица [1; с. 32–35].

Исследование модальных ситуаций проводится на материале безглагольных побудительных высказываний [4; с. 46–49].

При анализе модальности побудительных высказываний необходимо разграничивать денотативные и сигнификативные ситуации. Первые представляют собой тот или

иной фрагмент внеязыковой действительности, последние – его отражение в сознании человека в виде понятийного содержания, воплощенного в языковой семантической интерпретации [2; с. 194]. В сигнификативной ситуации выделяются категориальные ситуации, связанные с теми или иными функционально-семантическими полями, в том числе с полем модальности.

С точки зрения интенсивности побуждения модальные ситуации делятся на три типа:

- 1) ситуации смягченного побуждения;
- 2) ситуации нейтрального побуждения;
- 3) ситуации категорического побуждения.

Ситуации смягченного, нейтрального и категорического побуждения реализуются в следующих разновидностях.

Ситуации смягченного побуждения

1. Ситуации мольбы. Например: *Ивана Артемича схватили за бархатные полы десяток черных, корявых рук: «Князь, князь... Копеечку... Кусо-о-чек!» — вопили косматые, беззубые, голые, гнойные* (А. Толстой. Петр Первый).

2. Ситуации просьбы. Например: – *Ну-ка, Федя, плясую!* – воскликнул *Радилов* (И. Тургенев. Записки охотника. Мой сосед Радилов); *Крылов. Нянюшка, чайку* (Ю. Болотов. Любимые березы) и т.п.

Ситуации нейтрального побуждения

1. Ситуации приглашения. Например: *(Входит бабушка, за ней Гриценко, конфузливый, неловкий, застенчивый юноша). Бабушка. Сюда, милый. (Идет к печке).* (А. Арбузов. Таня); *Тимофей ощупью нашел на дровах бересту и зажег ее. В это время послышался голос деда Фишки: – Сюда, ребятки, сюда!* (Г. Марков. Строговы).

2. Ситуации предостережения. Например: *Паратов (Берет у него пистолет). Этот пистолет? Карандышев. Ах, осторожнее, он заряжен!* (А. Островский. Беспреданница); *(Они собирают ягоду. Садятся на траву). Он. Осторожнее! В них есть косточки* (И. Шток. Божественная комедия).

Ситуации категорического побуждения

1. Ситуации требования. Например: *Капитан милиции мрачно повел на него мокрыми бровями, полистал удостоверение, недобро глянул в лицо Сергея, затем попросил Уварова: – Ваши документы, гражданин!* (Ю. Бондарев. Тишина); – *Что вы тут делаете? – Ничего. Рисую. – Ваши документы! – Пожалуйста* (В. Тендряков. Свидание с Нефертити).

2. Ситуации команды. Например: – *Стрелки, ко мне!* – сложив ладоши рупором, во весь голос закричал генерал (А. Степанов. Порт-Артур); – *Держась одной рукой за рею, каждый другой убирал мякоть паруса, и, когда все было окончено, Опольев с облегченным сердцем скомандовал: – Марсовы, вниз!* (К. Станюкович).

3. Ситуации приказа. Например: – *Стой! Смирно!* – заорал *Васильев, напрягаясь, чувствуя общее замешательство и опережая тот момент, когда начнется паника. – Командиры рот, разворачиваться к полю. Миронин – от станции, Панкратов – от леса на север! Третья рота – на опушку ельника, к полю, в цепь* (П. Проскурин. Судьба).

Средства выражения модальности

Ведущим средством выражения модальности является синтаксическая структура безглагольных побудительных высказываний, характеризующихся наличием специфической побудительной интонации.

Интонация выполняет несколько функций. Во-первых, она является элементом внешней структуры безглагольного побудительного высказывания, позволяя идентифицировать данную конструкцию в системе высказываний других функционально-модальных разновидностей, во-вторых, интонация является весьма надежным средством разграничения типов ситуаций, выделяемых на основе признаков интенсивности побуждения, – ситуаций смягченного, нейтрального и категорического побуждения, в-третьих, с помощью интонации передаются эмоциональные и эмоционально-экспрессивные компоненты высказывания, которые оказывают влияние на степень интенсивности побуждения.

При исследовании интонации мы исходим из описания данного средства выражения модальности в авторской речи, в драматургических ремарках. Например: – *Ну дальше, дальше!... – нетерпеливо воскликнул Жданов, когда Лагунов сделал паузу* (А. Чаковский. Блокада); – *На пункт!* – добавила она еще строже, чем прежде (Г. Троепольский. Белый Бим Черное Ухо); – *На Ялик!* – грозно крикнул Бугай (К. Станюкович. Севастопольский мальчик) и т.п.

На характер интонации и, соответственно, на разновидность побуждения указывают глаголы, вводящие прямую речь. Например: *Слышны только отрывистые приказания: «Нож! Йод! Скальпель!»* (И. Шток. Божественная комедия); – *Всем в окоп, – приказывал Борис* (Ю. Бондарев. Батальоны просят огня); – *К берегу!* – велел Степан (В. Шукшин. Я пришел дать вам волю); – *В таком случае по местам!* – скомандовал командир полка (А. Алтунин. Повесть о тревожной молодости) и т.п.

Собственно интонационные средства часто комбинируются с эмфатической долготой гласного. Например: – *Батальо-он, вперед!.. За мно-о-ой!..* (Ю. Бондарев. Батальоны просят огня); – *По места-а-ам!* (Ю. Бондарев. Батальоны просят огня) и т.п.

Модальность безглагольных побудительных высказываний может передаваться словообразовательными средствами. Например: – *Сюда, ребятки, сюда!* (Г. Марков. Строговы); *Крылов. ... Нянюшка, чайку!* (Ю. Болотов. Любимые березы) и т.п. Непосредственными носителями модальных компонентов являются суффиксы субъективной оценки.

Известна роль лексических или, точнее, лексико-синтаксических средств передачи модальных ситуаций. Ср.: *Бабушка. Сюда, милый* (А. Арбузов. Таня); – *Ну, ты, щенок! Назад!* (В. Тендряков. Свидание с Нефертити).

Модальность высказывания выражается с помощью частиц, междометий, слов, обслуживающих сферу речевого этикета и т.п.

Система языковых средств выражения модальности находится в тесном взаимодействии с факторами экстралингвистического порядка.

К числу внеязыковых (паралингвистических) относятся такие средства, как мимика, жест (и шире – кинетические средства). Например: – *Теперь мне все понятно, – сказал Малешкин и сурово посмотрел на экипаж. – К машине!* (В. Курочкин. На войне как на войне); – *В воду!* – повторил Степан. *Показал рукой. Молодая и старая хлопнулись в воду по горло* (В. Шукшин. Я пришел дать вам волю); – *К реке!* – *Левцов взял старшину, как ребенка, за руку и потащил за собой* (А. Курочкин. На войне как на

войне); *Анатолий выхватил у него саквояж и устремился к подъезду, приговаривая: – Сюда, доктор... Скорее, пожалуйста...* (А. Чаковский. Блокада) и т.п.

При описании модальных ситуаций, выражаемых безглагольными побудительными высказываниями, целесообразно прибегать к анализу внеязыковых побудительных ситуаций. Речь идет о реальных ситуациях военных, спортивных и прочих команд, о ситуациях «обслуживания клиента в парикмахерской, в пошивочном ателье» [7; с. 278], о ситуациях «хирург – ассистент во время операции» и т.п. Данные ситуации, отражаясь в языковом сознании говорящего, ассоциируются с системой разнообразных языковых средств, к которым относятся и безглагольные побудительные высказывания.

Библиографический список

1. Андреева И.С. Повелительное наклонение и контекст при выражении побуждения в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. Л., 1971.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / отв. ред. В.Н. Ярцева. Л. 1983.
3. Косилова М.Ф. К вопросу о побудительных предложениях // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Филология. Журналистика. 1962. № 4.
4. Козырев В.И. О семантической специфике безглагольных побудительных высказываний // Экология языка и речи. Тамбов, 2014.
5. Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / под ред. А.Е. Кибрика. М., 1987.
6. Сусов И.П. Введение в языкознание. М., 2007.
7. Храковский В.С. О правилах выбора «вежливых» императивных форм: (Опыт формализации на материале русского языка) // Изв. АН СССР. Серия «Литература и язык». 1980. Т. 39.
8. Шелякин М.А. Употребление вида в повелительном наклонении русского языка. Fremdsprachenunterricht, 1969.

References

1. Andreeva I.S. The Imperative Mood and Context in the Expression of Imperative Semantics in Modern Russian. Dissert. of Cand. of Philol. Sciences. L., 1971.
2. Bondarko A.V. The Principles of Functional Grammar and the Problems of Aspectology. 2nd ed. M., 2001.
3. Kosilova M.F. On Imperative Sentences // MSU Herald. Ser. 7. Philology. Journalism. 1962. № 4.
4. Kozыrev V.I. On Semantic Peculiarities of Verbless Imperative Utterances // Ecology of Language and Speech. Tambov, 2014.
5. Modelling Language Activity in Intellect Systems / Ed. A.E. Kibrik. M., 1987.
6. Susov I.P. Introduction to Linguistics. M., 2007.
7. Khrakovsky V.S. Rules of Choice of “Polite” Imperative Forms. USSR AS. Ser. “Literature and Language”. 1980. V. 39.
8. Shelyakin M.A. The Use of Aspect in the Russian Imperative. Fremdsprachenunterricht, 1969.

УДК 81-112:801.82=161.1 ББК 81.2-3

Социально-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мичуринский государственный аграрный университет»
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания
Фомина Т.В.
Россия, Тамбовская обл., г. Мичуринск,
тел. +7(905)124-80-11

Social-pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Michurinsk State Agrarian University»
The Department of Russian language and its teaching methods
PhD, associate professor
Fomina T.V.
Russia, Tambov region, Michurinsk,
+7(905)124-80-11

Т.В. Фомина

К ВОПРОСУ О ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКЕ И ЕЕ ОТРАЖЕНИИ В ЯЗЫКЕ РУССКИХ МЕМУАРОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКОВ

В статье рассматриваются состав и функции просторечной лексики в языке русской мемуарной литературы второй половины XVIII – начала XIX веков, дается трактовка понятий «просторечие», «простонародный» применительно к языку исследуемой эпохи, подчеркивается роль просторечных слов в выражении русского менталитета авторов мемуаров.

Ключевые слова: язык русских мемуаров второй половины XVIII – начала XIX веков, просторечие, простонародный, лексема, лексико-тематическая группа, функции просторечных слов в мемуарах, контекстуальная сема, русский менталитет.

T.V. Fomina

THE VERNACULAR LANGUAGE AND ITS REFLECTION IN THE LANGUAGE OF RUSSIAN MEMOIRS OF THE SECOND HALF OF XVIII – EARLY XIX CENTURIES

The article deals with the composition and functions of vernacular language in the language of Russian memoirs of the second half of XVIII – early XIX centuries, the interpretation of the terms «vernacular», «folk» in relation to the language studied era, the role vernacular words in the expression of Russian mentality of the authors of the memoirs.

Key words: Russian language memoirs of the second half of XVIII – early XIX centuries, vernacular, vulgar, lexeme, lexical-thematic group, the functions of vernacular words in memoirs, contextual sema, Russian mentality.

Русские мемуары XVIII – начала XIX веков, являясь в большинстве своем памятниками «домашней» литературы, дают достаточно достоверный материал для изучения разговорной и просторечной лексики своего времени, поскольку их авторы в изложе-

нии, как правило, руководствовались практикой вседневного общения.

Представленный в данной статье языковой материал извлекался методом сплошной выборки из автобиографических записок представителей различных слоев общества: поэтов и писателей – Г.Р. Державина [5], И.М. Долгорукова [7], С.Н. Глинки [3]; государственных чиновников – Я.П. Шаховского [12]; военных – М.В. Данилова [4], В.А. Нащокина [11]; духовенства – Г.И. Добрынина [7].

Следует отметить, что применительно к обозначенной эпохе понятие «просторечие» не является достаточно определенным. Так, ряд слов, вошедших в Словарь Академии Российской (далее – САР) [9], имеет при себе помету «просторечное» или «простонародное». Сами эти категории трактуются следующим образом: просторечие – «употребление слов простым народом» [9, V; с. 639–640]; простонародный – «принадлежащий, свойственный или приличный черни, низкому, простому народу» [9, V; с. 639].

На наш взгляд, четких границ названных понятий из этих определений не вытекает. К тому же родственные лексемы, в частности *каверзы* и *каверзить*, оказываются зачисленными в разные категории: *каверзы* – «В простореч. Ябеды, сплетни, крючки» [9, III; с. 8]; *каверзить* – «Простонар. Делать каверзы» [9, III; с. 8].

Словарь церковнославянского и русского языка 1847 года констатирует: *просторечие* – «простой, обыкновенный разговор» [11; с. 556]; *простонародный* – «принадлежащий или свойственный простому народу» [11; с. 556].

В данных определениях содержится попытка некоторой дифференциации понятий: просторечие может употребляться в «обыкновенных» разговорах представителей разных сословий, простонародные лексемы – только в речи «простого народа». Однако языковая практика писателей, в частности, авторов мемуарной литературы, опровергает это положение. Слова, маркированные в САР пометой «простонар.», находят отражение у разных мемуаристов, отнюдь не принадлежащих к сословию «простого народа», в основном эти люди – выходцы из дворянских семей, тем не менее в их произведениях имеют место простонародные лексемы, например: *прибаутка*, *куликать*, *наклепать* – у Г.Р. Державина; *вертопрах*, *намутки*, *брюхатая*, *жеманиться* – у И.М. Долгорукова; *горемыка*, *блазень* – у С.Н. Глинки и т.д.

Таким образом, еще раз подтверждается мысль исследователей истории русского литературного языка о размытости границ просторечия в исследуемую эпоху.

В.В. Виноградов, рассуждая о составе просторечия в языке этого времени, отмечал, что в разряд просторечных слов включались «и общеразговорные слова, обороты и формы, лишенные книжного колорита, и те элементы бытовой речи, которые носили экспрессивный оттенок демократической непринужденности, фамильярности, а иногда и грубости, даже вульгаризма... К “просторечию” подходила отчасти с ним сливаясь, стихия “простонародной речи”» [1; с. 168].

Из этого определения просторечия мы исходим, учитывая, что лексика «простого народа» представлена в мемуарах шире, чем только лексемы, квалифицированные словарями как просторечные или же простонародные.

При описании пласта лексики, относимой к просторечию, прежде всего принимается во внимание семантика и специфика словообразовательной модели лексемы с учетом фонетического облика, грамматической формы и контекстуального окружения.

В семантическом отношении просторечная лексика, выявленная в языке мемуаров второй половины XVIII – начала XIX веков, весьма разнообразна. Объемный пласт ее составляют слова, служащие для обозначения человека, его состояний, поступков, действий, что позволяет выделить наиболее продуктивные лексико-тематические группы (ЛТГ) просторечных лексем.

Рассмотрим некоторые из них.

ЛТГ – лексемы, называющие людей по морально-нравственным и интеллектуальным качествам, маркированные, как правило, отрицательной оценочностью: *болтун, буйан, болван, вертопрах, волокита, горлан, дурак, крикун, мот, нахал, повеса, подлец, подлипало, потаскушка, прихлебатель, пролаза, проныра, скарעד, хвастун, шельма, ябедник*.

Например:

*По дипломатической части возвышен был в графское достоинство Марков, один из прилежнейших **подлипал*** [7; с. 341]. Лексема *подлипало* в САР имеет помету «простореч.» и означает «льстец, лукавец, кто льстивыми поступками старается склонить другого в свою пользу» [9, IV; с. 1288];

*(Князь) приехал и сел в кресло, окруженный его семейством и многими его **прихлебателями*** [5; с. 339]. Лексема *прихлебатель* снабжена в САР пометой «простореч.»: «льстец, кто делает низкости пред кем для своей корысти» [9, V; с. 463].

ЛТГ – лексемы, определяющие характер, образ жизни человека: *бродяга, горемыка, разгильдяй, торгош, хват, щеголь*.

Например:

*Алексей Михайлович Пушкин по беглости и гибкости ума своего, говоря тогдашней речью, был первый **хват** в Москве* [3; с. 151]. В САР указывается: *хват* – «В простореч. означает человека предприимчивого, смелого и проворного» [9, VI; с. 1134].

ЛТГ – лексемы-названия людей по социальному положению: *бедняк, богач, блазень, сволочь*. Необходимо отметить, что лексема *сволочь* применительно к исследуемой эпохе означала «собрание, скопище, сходбище разных людей низкого сословия» и в САР имела помету «простореч.» [9, VI; с. 74]. Примеры из мемуаров:

*Исправник пензенский усильным образом просился меня выпроводить до другой округи... может и для лучшего прикрытия вооруженной **сволочи*** [7; с. 286];

*(О Пугачеве) ...остановясь где-либо в отдаленных местах, набирал или накапливал новые толпы бессмысленной **сволочи*** [5; с. 79].

Словарь современного русского литературного языка это значение лексемы дает как устаревшее, отмечая, что в современном русском языке у лексемы грубо-просторечная окраска, бранная [10; с. 445–446].

Особую ЛТГ образуют **лексемы, оценочная семантика которых содержится не в понятийном ядре, а в контекстуальных семах**. В мемуарах реализуются единицы разговорной речи, образуемые метафоризацией номинативных значений нейтральных лексических единиц. Часто в этой функции используются слова, в своем основном значении номинирующие животных и их действия, а в просторечных значениях охватывающие поле человека.

Интересные примеры такого использования лексем отмечены в мемуарах бывшего служителя церкви Г.И. Добрынина, и вкладывает он их в уста священнослужителей

и чиновников, способствуя созданию иронического звучания контекстов, запечатлевших характерную для всех времен самобытность русской души:

А архиерей под это продолжал проповедническим громким голосом (Петру Флиоринскому): «...и ты скотина, и тот асеол, кто тебя учил. Поди, корова, ешь сено, видно, ты не за свое принялся дело» [6; с. 68];

(Каминский – Добрынину): «А того мопсу-секретаря Теплынина, который имел глупую дерзость вычистить ваше имя в списке, а себя вписать на ваше место, поместим к вам же в правление на канцелярское место» [6; с. 182].

В мемуарной литературе широко представлен слой просторечной глагольной лексики, в составе которой доминируют следующие ЛТГ:

ЛТГ – лексемы, насыщенные негативной оценкой действий, поступков лица-персоны: *ветреничать, врютить, взвоздить, жеманиться, каверзить, коверкать, куликать, пхнуть, подстрекать, подъяривать, скопытить, сноравливать, стращать, треснуть.*

В словарях XVIII–XIX веков часть этих лексем маркирована пометами «просто-нар.», например: *врютить, жеманиться, куликать.*

Врютить – «Простонар. Впихивать, вталкивать, вваливать во что или куда» [9, I; с. 731] – *Узнав, что Лукиан кое-как налетом нахватался несколько французских слов, он (господский шут Афанасьев) берется выручить его из беды и врютить в беду приказчика [3; с. 95].*

Жеманиться – «Простонар. Хвастаться, чваниться своим пригожеством или убором, делая разные телодвижения» [9, II; с. 418] – *Живучи тут, она не могла жеманиться, как прочие [7; с. 69].*

Куликать – «Простонар. Пить, пьянствовать» [9, III; с. 478] – *Он (Захарьин) несколько недель с приятелями своими не сходил с кабака, ибо также любил куликать [5; с. 271].*

ЛТГ – лексемы, характеризующие состояние чувств человека: *обомлеть, одуреть, остолбенеть, оторопеть.*

Например:

Остолбенеть – «Простореч. Значит лишиться чувств, прийти в какое беспмятство» [9, IV; с. 438] – *Брудастый, увидя кота, висящего на веревке, от досады и жалости остолбенел [4; с. 41].*

В группе глагольной лексики встречаются лексемы, приобретающие просторечную окраску вследствие авторской метафоризации. В своем основном значении они не обладают ярко выраженной стилистической природой. Например:

Закурить (задобрить): (Державин) будучи остр и красноречив, написал Оду к Фелице, закурил Екатерину [7; с. 261].

В состав просторечия, нашедшего отражение в мемуарах, входит абстрактная лексика, в кругу которой можно выделить следующие лексико-тематические группы:

ЛТГ – лексемы, служащие для обозначения речемыслительных процессов: *болтовня, вранье, каверзы, поклеп, сплетни, намутки.* Эти лексемы являются семантическими синонимами. Они зарегистрированы в основном в мемуарах Г.Р. Державина и И.М. Долгорукова.

Примеры:

Каверзы – «В простореч. Ябеды, сплетни» [9, III; с. 8]. *Сплетни* – «Смутки, клевета» [9, VI; с. 430] – *Но оставим описывать в подробности сплетни и каверзы, против Державина употребленные* [5; с. 492].

Намутки – «Простонар. Клевета, наговоры, ябеды» [9, III; с. 1130] – *По каким-то сплетням и намуткам бабьим, ибо Павел всему верил, оговорен ему был содержатель Академии Лекен* [7; с. 738].

Можно предположить, что авторы, хорошо знакомые с литературной деятельностью, и в языке своих записок стремились использовать синонимическое богатство русской лексики, подчеркивая неисчерпаемые ресурсы русского языка.

ЛТГ – лексемы, обозначающие определенные действия с семантикой «предсудительные поведенческие мотивы»: *козни, подыски, происки, перекоры, свары, извороты, попойка, сдирство, шишки, шпынство, шиканство.*

Лексемы данной группы характерны для языка разных мемуаристов. Они фигурируют обычно при описании служебных дел или бытового общения, способствуя меткой характеристике человеческих взаимоотношений.

Примеры:

Шпынство – «Колкая, обидная шутка, насмешничество» [9, V; с. 1376] – *Они, не стерпя моего над ними шпынства, вступили о том в разговоры, моему согласные* [12; с. 160].

Шишки – «Ссора, распря» [9, VI; с. 626] – *Были шишки, схватки, но не надолго* [3; с. 77].

В автобиографических записках востребована лексика, связанная с народным бытом. Это **слова-названия построек, домашней утвари, бытовых реалий, продуктов питания и напитков:** *кружало, мазанка, горница, подклет, мурья, сени, полати, овин, поветь, плетень, арысина, ушат, варенуха, сивуха, сженка.*

Кружало – «В простореч. Кабак или питейный дом» [9, III; с. 436] – *Они так напились, что легли близ кружало в растяжку* [5; с. 271].

Мурья – «Простонар. Темный и тесный угол, лачуга» [9, II; с. 632] – *Накануне означенного для свадьбы дня, переехал я из своей полковой мурьи в обширный нанятый дом* [7; с. 113].

Подклет – «В простореч. Брачное ложе новобрачных, новосочетавшихся» [9, IV; с. 1277] – *А подклет молодых был в перемиде, сделанной на площади* [8; с. 9].

Варенуха – «Простонар. Вареный напиток из соку ягодного с пряными кореньями или перцем, а иногда и с прибавлением хлебного вина» [9, I; с. 387] – *А вместо пунша ароматного подносили варенуху* [3; с. 3].

Основная функция слов этой группы – запечатлеть колорит эпохи, быт в его многообразном проявлении.

Мемуарная литература зафиксировала лексемы с экспрессивными суффиксами со значением уменьшительности (*землица, записочка, братец, рубашечка, покровочка, крестик, домик, столбик*), ласкательности (*матушка, бабушка, дядюшка*), уничижительности (*кибитченка, каретишка, лошаденка, клячонка, старичонка, душенка*). А.Х. Востоков указывал: «Представления увеличительное, смягчительное, ласкательное и уничижительное принадлежат просторечию» [2; с. 18]. Стилистическая функция этих

форм заключается в придании повествованию непринужденного, разговорного характера.

Итак, наблюдения показывают, что в русских мемуарах второй половины XVIII – начала XIX веков находит отражение общая тенденция развития языка – широким потоком вливаются в язык записок просторечные слова и формы. Вероятно, именно эти слова, окруженные русским менталитетом, позволяли авторам мемуаров наиболее полно выразить национальный характер, чему в немалой степени способствовал бесцензурный стиль мемуаров, отсутствие необходимости сдержанной словесной коммуникации.

Исследуемые тексты в плане изучения просторечия интересны уже тем, что воспроизводят на своих страницах целый пласт лексем, бывших у русского народа в активном употреблении два столетия назад, но малоизвестных в исходном значении носителям языка, живущим в XXI веке, например: *варенуха, кружало, мурья, подклет, врютить, куликать* и др.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Из наблюдений над языком и стилем И.И. Дмитриева // Материалы и исследования по истории русского литературного языка. М.; Л.: Изд-во и 2-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР, 1949. Т. 1. 280 с.
2. Востоков А.Х. Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же Сокращенной грамматики, полнее изложенная. СПб.: тип. Имп. Рос. акад., 1839. 419 с.
3. Глинка С.Н. Записки Сергея Николаевича Глинки. СПб.: Изд. журн. «Рус. Старина», 1895. 380 с.
4. Данилов М.В. Записки артиллерии майора Михаила Васильевича Данилова, написанные им в 1771 году. М.: изд. П. Строев, 1842. 131 с.
5. Державин Г.Р. Записки Г.Р. Державина. 1743–1812 / С литературными и историческими примечаниями П.И. Бартенева. М.: Рус. беседа, 1860. 502 с.
6. Добрынин Г.И. Истинное повествование, или Жизнь Гавриила Добрынина, (пожившего 72 г. 2 м. 20 дней), им самим писанная в Могилеве и в Витебске. 1752–1823: В 3 ч. СПб.: печатня В.И. Головина, 1872. 380 с.
7. Долгоруков И.М. Записки князя И.М. Долгорукова. Повесть о рождении моем, происхождении и всей жизни, писанная мной самим и начатая в Москве 1788 года в августе месяце на 25 году от рождения моего: 1764–1800. П.: тип. Сириус, 1916. 454 с.
8. Нащокин В.А. Записки Василия Александровича Нащокина. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1842. 385 с.
9. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный. Ч. I–VI. СПб.: тип. Имп. Рос. акад., 1806–1822. СПб., 1806 – 1822. Ч. 1: А–Д. 1806. 1310 стб.; Ч. 2: Д–К. 1809. 1178 стб.; Ч. 3: К–Н. 1814. 1414 стб.; Ч. 4: О–П. 1822, 1536 стб.; Ч. 5: от П до С. 1822. 1142 стб.; Ч. 6: от С до конца. 1822. 1478 стб.
10. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.; Л.: Изд. и 1-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР в Л., 1962. Т. 13: С–Сняться. 1516 стб.
11. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым Отде-

лением Императорской академии наук: В 4 т. СПб., 1847. Т. III. 595 с.

12. Шаховской Я.П. Записки князя Якова Петровича Шаховского, полицмейстера при Бироне, обер-прокурора Св. Синода, генерал-прокурора и конференц-министра при Елисавете, сенатора при Екатерине II. 1705–1777. СПб.: Изд. журн. «Рус. старина», 1872. 325 с.

References

1. Vinogradov V.V. From observations on the language and style of Ivan Dmitriev // Materials and research on the history of the Russian literary language. Moscow; Leningrad: Publishing house and the 2nd type. Ed-VA Acad. of Sciences of the USSR, 1949. Vol. 1. 280 p.

2. Vostokov A.H. Russian grammar of Alexander Vostokov, looking at the shape of his Abridged grammar, more fully set forth. SPb.: type. Imp. ROS. Acad., 1839. 419 p.

3. Glinka S.N. Notes by Sergey Nikolaevich Glinka. SPb.: Ed. Phys. «*Rus. Starina*», 1895. 380 p.

4. Danilov M.V. Notes by artillery major General Mikhail Danilov, written in 1771. M.: Izd. P. Stroev, 1842. 131 p.

5. Derzhavin G.R. Notes by G. R. Derzhavin. 1743–1812 / With the literary and historical notes by P. I. Bartenev. M: Russian conversation, 1860. 502 p.

6. Dobrynin G.I. True story, or The Life of Gabriel Dobrynin, (lived 72 G. 2 m. 20 days), they themselves written in Mogilev and Vitebsk. 1752–1823: In 3 parts. SPb.: press V. I. Golovin, 1872. 380 p.

7. Dolgorukov I. M. Notes by I. M. Prince Dolgorukov. The story of my birth, the origin of all life, written myself and started in Moscow 1788 in the month of August the 25th year of my birth: 1764–1800. P.: typography Sirius, 1916. 454 p.

8. Nashekin V.A. Notes by Vasily Alexandrovich Nashchokin. SPb.: typography Imp. Acad. Sciences, 1842. 385 p.

9. Dictionary of the Russian Academy, in alphabetical order located. Part I-VI. SPb.: typography Imp. ROS. Acad., 1806–1822. SPb., 1806–1822. Part 1: A-D. 1806. 1310 STB.; Part 2: Dr. K. 1809. 1178 STB.; Part 3: K-N. 1814. 1414 STB.; Part 4: O-P. 1822, 1536 STB.; Part 5: from N to S. 1822. 1142 STB.; Part 6: from S to the end. 1822. 1478 STB.

10. Dictionary of the modern Russian literary language: 17 T. M.-L.: Ed. and the 1st typography Ed-VA Acad. of Sciences of the USSR in Leningrad, 1962. Vol. 13: S-To Withdraw. 1516 STB.

11. Dictionary of Church Slavonic and Russian language, compiled the Second Branch of the Imperial Academy of Sciences: In 4 vol., 1847. Т. III. 595 p.

12. Shakhovskoi J.P. Notes by Prince Yakov Petrovich Shakhovskoi, police chief when Biron, chief Procurator of St. Synod, the Procurator-General and the conference Minister in Elizabeth, Senator during the reign of Catherine II. 1705–1777. SPb.: Ed. Phys. «*Rus. Starina*», 1872. 325 p.

УДК 82

*Воронежский государственный архитек-
турно-строительный университет
ассистент кафедры русского языка и
межкультурной коммуникации*

Голованова Н.Ю.

*Россия, г. Воронеж, тел. +7(473)271-50-48
e-mail: gnomik-585@mail.ru*

*Voronezh State University of Architecture
and Civil Engineering
The chair of Russian language and cross-
cultural communication
Assistant lecturer*

Golovanova N.Y.

*Russia, Voronezh, +7(473)271-50-48
e-mail: gnomik-585@mail.ru*

Н.Ю. Голованова

**ПРОСТОРЕЧНАЯ И РАЗГОВОРНАЯ ЛЕКСИКА
КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА
Л.Н. АНДРЕЕВА**

В статье рассматривается просторечная и разговорная лексика рассказов Л.Н. Андреева как средство создания его художественного мира, как способ изображения персонажей и передачи их эмоционального состояния.

Ключевые слова: просторечные и разговорные лексические единицы, лексемы, художественное мировоззрение.

N. Y. Golovanova

**VERNACULAR AND COLLOQUIAL LEXICAL UNITS
AS A MEANS OF CREATION OF LEONID ANDREEV'S ARTISTIC WORLD**

The article sites vernacular and colloquial lexical units in L.N. Andreev's stories as a means of creation of the writer's artistic world and as a method of picturing the characters and demonstration of their emotional state.

Key words: vernacular and colloquial lexical units, lexemes, artistic world outlook.

Максим Горький писал о Леониде Андрееве: «Леонид Николаевич был талантлив по природе своей, органически талантлив, его интуиция была изумительно чутка... Он был таков, каким хотел и умел быть – человеком редкой оригинальности, редкого таланта и достаточно мужественным в своих поисках истины... Хотя его мысль и обнаруживала всегда упрямое стремление заглядывать в наиболее темные углы души, но – легкая, капризно своеобразная, она свободно отливалась в формы юмора и гротеска» [2].

Для творческого метода Андреева характерно стремление показать жизнь такой, какая она есть на самом деле, отразить эпоху, время.

Писатель активно работал над расширением возможностей языкового выражения. Его работа над лексическим запасом русского языка не ограничивается созданием ярких языковых образов в художественных произведениях.

Андреевское творчество можно определить как своеобразный мост между XIX

веком, прежде всего художественным мировоззрением Достоевского, и творческими исканиями XX века. Андреевское мировоззрение выражало и подчеркивало упаднические настроения русского общества, находившегося в шаге от революции.

Андреевский художественный мир – предчувствие и предвестие эстетических систем столетия, искания и страдания его героев – пророческий знак грядущих катастроф, многие из которых происходят в сфере сознания.

Несмотря на патетический настрой произведений, язык Андреева, напористый и экспрессивный, с подчеркнутым символизмом, встречал широкий отклик в художественной и интеллигентской среде дореволюционной России. Положительные отзывы об Андрееве оставили Горький, Рерих, Репин, Блок, Чехов и многие другие. Произведения Андреева отличает резкость контрастов, неожиданные повороты сюжета в сочетании со схематической простотой слога. Леонид Андреев признан ярким представителем Серебряного века русской литературы.

Объектом нашего внимания в данной работе стала просторечная и разговорная лексика в рассказах Л.Н. Андреева «Баргамот и Гараська» и «У окна».

Целями данного исследования являются выявление просторечных и разговорных лексических единиц, определение функции данных лексем в создании художественного мира писателя.

Для точного отнесения лексем к тому или иному виду мы использовали академический словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой.

«Баргамот и Гараська» (1898 г.) – пасхальный рассказ, направленный к сердцу праздничного читателя; «он еще раз напоминает, что человеку доступно – иногда, при некоторых особых условиях, – чувство великодушия и что порою враги становятся друзьями, хотя бы на некоторое время, например, на день... От этого рассказа повеяло крепким дуновением таланта, в тоне рассказа чувствовалась «скрытая автором умная улыбочка недоверия к факту» – улыбочка эта легко примирялась с неизбежным сентиментализмом «пасхальной» и «рождественской» литературы» [2].

В этом произведении нами выявлены 3 просторечные лексические единицы. Среди них: *простоволосые, тятки, наклюкаться*.

Простоволосые – (о женщинах): с непокрытой головой, без платка.

...все свои часы досуга Пушкирная посвящала гомерической драке, в которой принимали непосредственное участие жены, растрепанные, простоволосые... [3; с. 14].

Тятя (тятка) – то же, что отец.

...все свои часы досуга Пушкирная посвящала гомерической драке, в которой принимали непосредственное участие жены, растрепанные, простоволосые, растаскивавшие мужей, и маленькие ребятишки, с восторгом взиравшие на отвагу тятек [3; с. 14].

Наклюкаться – напиться допьяна.

Где он поспел до свету наклюкаться, составляло его тайну... [3; с. 16].

Следует отметить, что в рассказе «Баргамот и Гараська» выявлено 6 разговорных единиц. Среди них: **цигарка, отрепья, удальство, нынче, оказия, суконный**.

Цигарка – скрученная из бумаги трубочка с табаком, употребляется вместо папиросы.

Тьфу!- плюнул Баргамот, сделав цигарку, и начал нехотя сосать ее [3; с. 15].

Отрепья – ветхая одежда, лохмотья.

Отрепья, делавшие вид, что они серьезно прикрывают его тощее тело, были все в грязи [3; с. 17].

Удадьство – безудержная, лихая смелость.

Гараська хотел сделать жест, выражающий удадьство, но благоразумно удержался... [3; с. 18].

Нынче – то же, что сегодня.

А скажи, господин городовой, какой нынче у нас день? [3; с. 18].

Оказия – редкий, необычный случай.

– Экая оказия, – мотал головой Баргамот, глядя на валявшегося пьянчужку и чувствуя, что жалок ему этот человек... [3; с. 19].

Суконный (язык) – невыразительная и сухая речь.

– Да нет, не то я говорю... – мямлил Баргамот, еще менее, очевидно, чем Гараська, понимавший, что городит его суконный язык... [3; с. 20].

Таким образом, мы рассмотрели 3 просторечные и 6 разговорных лексем.

В рассказе «У окна» (1899 г.) воссоздан тип отношений героя со средой, с миром действительности, когда герой отрекается от самого себя, осознавая, что жизнь для него – это страх и ужас. Подчиняясь тому высокому чувству, которое недоступно для созерцания и понимания, осознавая тщетность противостояния этой высшей силе, главный герой уходит в мир иллюзий с надеждой там найти спасение.

В данном произведении отмечены следующие просторечные слова: **улюлюкать, аспид**.

Улюлюкать – открыто и злобно глумиться над кем-нибудь.

Сзади бежали и улюлюкали мальчишки [1; с. 35].

Аспид – злой, злобный человек.

– Ах, кровопиец, ах, аспид! – шептала хозяйка [1; с. 39].

Разговорные единицы: **ни гугу, норов**.

Ни гугу – молчит, не произносит ни слова или молчи, никому не говори.

Сперва не позволила себя целовать – Андрей Николаевич ни гу-гу [1; с. 36].

Норов – упрямство, характер с причудами.

Да, с норовом баба, недаром учит ее Гусаренок [1; с. 41].

В этом рассказе мы отметили 2 просторечные и 2 разговорные лексемы. Всего нами выявлено 5 просторечных и 8 разговорных слов.

В данной статье мы рассмотрели всего два рассказа Андреева, которые относятся к самому раннему периоду творчества писателя. Несмотря на свой небольшой объем, эти два рассказа явились ценным материалом для нашего лингвистического исследования и отразили волнующие писателя идеи и проблемы.

В рассмотренных рассказах Л.Н. Андреева мы заметили, что автор использует просторечные и разговорные лексемы. Просторечную лексику писатель использует для характеристики персонажей, а также для того, чтобы показать обстановку, которая окружает героев произведений. В рассказах встречается и разговорная лексика, к которой автор прибегает, чтобы ярче воспроизвести речь героев, передать их эмоциональное состояние.

Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Рассказы. Архангельск; Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во. Волог. отделение, 1985. 456 с.
2. Горький М. Книга о Леониде Андрееве // <http://athenaeum.ru/read16059.html>.
3. Андреев Л.Н. Избранное. М.: ООО «Издательство «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2002. 346 с.
4. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1986. 797 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2004. 896 с.
6. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН, Институт рус.яз. им. В.В. Виноградова. Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2007: Издательский центр «Азбуковник». 1175 с.

References

1. Andreev L.N. Stories. Arkhangelsk; Vologda, 1985. 456 p.
2. Gorky M. A book about Leonid Andreev // <http://athenaeum.ru/read16059.html>.
3. Andreev L.N. Selected works. M., 2002. 346 p.
4. Dictionary of Russian language / N.Y. Shvedova. M., 1986. 797 p.
5. Ozhegov S.I. Dictionary of Russian language. M., 2004. 896 p.
6. Explanatory and etymological dictionary of Russian language / RAS, Institution of Russian language named after V.V. Vinogradov. M., 2007. 1175 p.

УДК 81-119

*Воронежский государственный архитек-
турно-строительный университет
канд. филол. наук, ст. преп. кафедры
русского языка и межкультурной комму-
никации*

Скуридина С.А.

*Россия, г. Воронеж, тел. +7(920)404-04-48
e-mail: saskuridina@ya.ru*

*Voronezh State University of Architecture
and Civil Engineering*

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

PhD, senior lecturer

Skuridina S.A.

*Russia, Voronezh, +7(920)404-04-48
e-mail: saskuridina@ya.ru*

С.А. Скуридина

СОВРЕМЕННЫЕ ОНОМАСТИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ: ОТ ВОРОНЕЖА ДО ИРКУТСКА

В статье рассматривается становление ономастики как науки, указываются ее функции и значение для развития других наук, представлены основные ономастические школы, указаны основные направления их деятельности, подробно описана деятельность Воронежской ономастической школы.

Ключевые слова: ономастика, ономатология, ономаст, ономатолог, ономастическая школа, Воронежская ономастическая школа, Уральская ономастическая школа, Волгоградская ономастическая школа, Бурятская ономастическая школа.

S.A. Skuridina

MODERN ONOMASTICS SCHOOLS: FROM VORONEZH TO IRKUTSK

The article considers the development of onomastics as a science, its functions and importance for other sciences. The main onomastics schools and their activities are presented, including Voronezh onomastics school.

Key words: onomastics, onomatology, onomastics researcher, onomatologist, onomastics school, Voronezh onomastics school, Ural onomastics school, Volgograd onomastics school, Buryatia onomastics school.

Как известно, ономастика, или ономатология (от др.-греч. ὀνομαστική), – раздел лингвистики, изучающий собственные имена, историю их возникновения и преобразования в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием у других языков общения. В более узком смысле ономастика – собственные имена различных типов (ономастическая лексика).

Собственные имена привлекали внимание ученых с давних пор: уже в Древнем Египте, Древней Греции и Древнем Риме задумывались об их происхождении и значении. В качестве особого класса слов они были выделены стоиками, например, Хрисипп написал сочинение в двух книгах «Об именах собственных», но в эпоху Возрождения и в новое время собственные имена по-прежнему являлись причиной споров.

В XIX веке дискуссионным оказался вопрос о своеобразии имен собственных, затронутый в трудах философов и логиков: обладают ли они значением или являются своего рода ярлыками (Д.С. Милль, Х. Джозеф). Подобные дебаты продолжились и в XX веке (В. Брендаль, Э. Бойссенс, Л. Ельмслев, О. Есперсен, М. Бреальи).

Несмотря на данные исследования, ономастика как отрасль науки долгое время считалась вспомогательной дисциплиной для других наук, при этом игнорировалась ее

лингвистическая суть. Историю возникновения собственных имен, их значение и смысл, связь с жизнью общества, с мировоззрением и верованиями людей, с окружающей природой, а также отражение в имени метаморфоз, происходивших с человечеством на протяжении разных эпох, изучали и изучают представители самых разных научных дисциплин, в первую очередь истории и географии, которым имена собственные помогают выявлять пути миграций и места бывшего расселения различных народов, существовавшие в прошлом языковые и культурные контакты. Важность ономастических единиц обусловлена их социальной функцией, заключающейся в возможности имени собственного служить индивидуализирующим указанием на определенный предмет, то есть имя собственное способно сохранять свою основную значимость при полном затемнении его этимологического значения даже при смене одного языка другим; особенно это касается топонимов.

В.Л. Бондалетов выделяет три основных этапа становления отечественной ономастики как науки. На первом – донаучном – этапе, продолжавшемся до XIX века, происходило объяснение возникновения имен собственных без использования сравнительно-исторического метода. Второй этап (еще не ономастический), протекавший в XIX – начале XX века, – это становление ономастики как науки, характеризующееся исследованием преимущественно топонимической лексики в ее исторической и географической «привязке» с учетом открытых сравнительно-историческим языкознанием фонетических законов. Третий этап – научный, или ономастический (20-е годы XX века – настоящее время) – ознаменован осознанием ономастического материала как «особого разряда языка, наряду с лексикой, фонетикой, морфологией и т. д.» [1].

В середине XX века происходит становление ономастических школ.

Ведущей российской научной школой в области ономастики считается Уральская ономастическая школа, основанная в 1960-х гг. профессором, членом-корреспондентом РАН А.К. Матвеевым на базе кафедры русского языка и общего языкознания Уральского государственного университета имени А.М. Горького в Екатеринбурге. Еще в середине 1950-х годов А.К. Матвеевым проводились лингвистические исследования топонимии и говоров Русского Севера, Урала и Приуралья, основной задачей которых был анализ характера контактов древнейшего финно-угорского населения, проживавшего в данной местности, с русскими. С расширением тематики ономастических исследований связано возникновение Топонимической экспедиции Уральского университета, во время которой ежегодно собирался ономастический материал, рассмотренный во многих исследованиях уральских лингвистов и систематизированный в словарях. С 2004 года совместно с Институтом русского языка РАН издается единственный в России специализированный научный журнал «Вопросы ономастики», входящий в перечень ведущих рецензируемых научных журналов, включенных Высшей аттестационной комиссией России в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук [10].

Известна среди лингвистов и Волгоградская ономастическая школа, начало которой было положено в работах диалектолога И.Г. Долгачева (1913–1999), уделявшего большое внимание изучению местной топонимии. Стимулом к развитию ономастических исследований в Волгограде стало предложение выдающегося русского ономастолога В.А. Никонова (1904–1988) провести в этом городе очередную конференцию «Ономастика Поволжья», которая после Саранска по каким-то причинам не проводилась. В дальнейшем были проведены еще три волгоградские ономастические конференции (1995, 1998, 2002 гг.), способствовавшие укреплению Волгоградской ономастической школы. К основным проблемам, на которых сосредоточили свое внимание волгоградские ономатологи, относятся: 1) общая ономастика; 2) изучение антропонимики; 3) то-

понимические исследования; 4) функционирование литературной (поэтической) ономастики; 5) особенности периферийных разрядов ономастики; 6) сопоставительное исследование имен собственных; 7) ассоциативные связи имен собственных; 8) вопросы орфографического оформления ономастических единиц; 9) методика преподавания ономастики и т. п. [6].

Еще одной ономастической школой является школа, начало которой было положено в 1967 году профессором А.Г. Митрошкиной на филологическом факультете Иркутского государственного университета. «В ее методике впервые введено понятие рода применительно к антропонимии; разработана антропонимическая родословная таблица со многими параметрами: антропонимическая эра (точка отсчета поколений), количество лет в поколениях, понятие антропонимического диалекта; предложены основные требования к записям полевого материала. Методика нацелена на сбор материала для комплексного (этно-историко-лингвистического) описания его. Приоритетным направлением данной школы является исследование бурятской ономастики. <...> Предлагаемая методика обеспечивает системное рассмотрение собранного материала, позволяет проследить эволюцию развития ономастической лексики на платформе экстралингвистических данностей (история, культура, социология)» [8].

Воронежская ономастическая школа, получившая свое развитие благодаря активной деятельности доктора филологических наук, профессора кафедры славянской филологии филологического факультета Воронежского государственного университета Г.Ф. Ковалева, имеет богатую исследовательскую историю. Как указывает С.А. Попов, хронологически в ее формировании можно выделить два периода: долингвистический и лингвистический. На первом этапе становления Воронежской ономастической школы происходило несистемное обращение к именам собственным в трудах разных ученых, например, Е.А. Болховитинов в своей фундаментальной работе «Историческое, географическое и экономическое описание Воронежской губернии» упоминает и объясняет названия некоторых воронежских рек и населенных пунктов, его же перу принадлежит работа «О личных собственных именах у Славеноруссов» («Вестник Европы», 1813, ч. LXX, № 13). На втором этапе, началом которого условно можно назвать выход в 1957 г. в журнале «Мовознавство» (Киев, т. XIV) статьи Н.П. Гринковой «Из материалов по топонимике населенных мест Воронежской области», происходит становление различных направлений ономастических исследований: профессором М.В. Федоровой анализируются славянско-финно-угорские следы в топонимии Центрального Черноземья, В.И. Дьяковой рассматривается диалектная географическая лексика и географическая терминология [7].

Но указанные работы воронежских исследователей могли бы остаться только историей, если бы не деятельность Г.Ф. Ковалева, которого можно назвать основателем Воронежской ономастической школы, так как именно он сумел сохранить заложенные традиции ономастических исследований и разработать новые подходы к изучению имени собственного. В рамках Воронежской ономастической школы во главе с Г.Ф. Ковалевым проводится работа по изучению славянской ономастики, этнонимии, воронежского лингвокраеведения, региональной антропонимии, астрономии, топонимии и микропонимии, зоонимии, русско-украинских ономастических связей.

Особое внимание в рамках Воронежской ономастической школы уделяется собственным именам, функционирующим в русской художественной литературе, исследование которых способствует не только более глубокому проникновению в художественный текст, но и раскрытию секретов творческой лаборатории того или иного автора. Г.Ф. Ковалев скрупулезно следит за выходом новых ономастических исследований по данной тематике, будь то небольшая статья или монография, и составляет «Биб-

лиографию ономастики русской литературы», последнее издание которой датируется 2014 годом и включает работы ученых, опубликованные по 2010 год [3].

По мнению Г.Ф. Ковалева, уже со времен А.С. Пушкина в отечественной литературе выбор имени персонажа был обусловлен *авторским сознанием* (то есть авторским выбором, даже если автор не всегда осознает свой выбор), *системностью имени* (имена в любом произведении представляют собой систему, выбор одного имени диктуется другим именем), *социальностью системы имен* (имена в произведении отражают социумы или, точнее, их представителей, которые эти социумы репрезентируют и поэтому отражают или единство социальных слоев или их различие) [4; с.10–11]. Новаторской является идея Г.Ф. Ковалева об обусловленности художественного имени системностью хронотопа произведения: термин, предложенный М.М. Бахтиным, ведущий воронежский ономаст предлагает рассматривать как «определенный и образный показатель времени и места, зачастую как бы случайно, а иногда и нарочито, выраженный онимами, характерными для эпохи, отраженной в произведении» [4; с.11].

Таким образом, в работах, выполненных в русле Воронежской ономастической школы и посвященных литературной ономастике, исследователи, основываясь на таких понятиях, как хронопность и автобиографизм, используют и особую методику, заключающуюся «в поиске деталей в творчестве писателя, помогающих вскрыть ономастическую лабораторию того или иного автора, в его черновиках, в воспоминаниях его современников и даже в совершенно косвенных источниках» [4; с. 11]. За время существования Воронежской ономастической школы под руководством Г.Ф. Ковалева в рамках литературной ономастики опубликованы исследования, посвященные А.С. Пушкину, И.А. Бунину, М.А. Булгакову [5; 12; 11]. В настоящее время используются основные достижения Воронежской ономастической школы в литературной ономастике применимо к творчеству Ф.М. Достоевского, Н.С. Лескова и других писателей [9; 2].

Ономастические школы взаимодействуют, в том числе и с зарубежными ономастическими школами: проводятся совместные конференции, в ходе которых ученые-ономасты обмениваются опытом, издаются сборники трудов.

Как видим, ономастика интересует многих ученых, которые являются представителями той или иной ономастической школы. В последнее время большое количество исследований выходит и вне указанных нами ономастических объединений. Ономастика дает ценнейший материал не только для лингвистов и литературоведов, но и для исследователей в области истории и географии, а также привлекает внимание людей, далеких от мира науки, но интересующихся историей своей страны, своего города, своей семьи.

Библиографический список

1. Бондалетов В.Л. Русская ономастика. М., 1983.
2. Вязовская В.В. К поэтике имени собственного в романе Н.С. Лескова «Некуда» // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». 2014. Вып. 2 (22). С. 161–169.
3. Ковалев Г.Ф. Библиография ономастики русской литературы по 2010 год. Воронеж, 2014. 346 с.
4. Ковалев Г.Ф. Избранное. Литературная ономастика. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. 447 с.
5. Обухова Е.С. Ономастика лицейской лирики А.С. Пушкина. Воронеж, 2005. 208 с.

6. Ономастика // Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда: коллективная монография. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2012. С. 134–160.

7. Попов С.А. Воронежская ономастическая школа: формирование и становление // Λογοςόνομαστική. 2013. №5. С. 113–118.

8. Свинин В.В. Ономастическая школа профессора А.Г. Митрошкиной: становление научного направления. URL: <http://www.pribaikal.ru/obl-events/article/6171.html> (дата обращения – 25.05.2015).

9. Скуридина С.А. «Ты что за птица?»: о специфике некоторых фамилий «великого пятикнижия» Ф.М. Достоевского // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». 2015. № 1 (25). С. 149–162.

10. Уральская ономастическая школа. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1658792> (дата обращения – 23.05.2015).

11. Устьянцева О.Ю. Антропонимия романов М. А. Булгакова (на материале романов «Белая гвардия», «Театральный роман», «Мастер и Маргарита»). Воронеж, 2002.

12. Яровая Т.Ю. Личные собственные имена в дореволюционном творчестве И.А. Бунина: отбор и использование: дисс ... канд. филол. н. Воронеж, 2000. 258 с.

References

1. Bondaletov V.L. Russian onomastics. M., 1983.

2. Vyazovskaya V.V. To poetics of proper names of the novel «Nowhere» by N.S. Leskov // Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches. 2014. № 2 (22). P. 161–169.

3. Kovalev G.F. Bibliography of Russian literary onomastics till the year 2010. Voronezh, 2014. 346 p.

4. Kovalev G.F. Selected works. Literary onomastics. Voronezh, 2014. 447 p.

5. Obukhova E.S. Onomastics in A.S. Pushkin's lyceum lyrics. Voronezh, 2005. 208 p.

6. Onomastics // Linguistic Russia: scientific directions and scientific schools of Volgograd: collective monograph. Volgograd, 2012. P. 134–160.

7. Попов С.А. Воронежская ономастическая школа: формирование и становление // Λογοςόνομαστική. 2013. Vol. 5. P. 113–118.

8. Svinin V.V. Onomastics school of professor A.G. Mitroshkina: the development of scientific direction. URL: <http://www.pribaikal.ru/obl-events/article/6171.html> (application date – 25.05.2015).

9. Skuridina S.A. «What kind of bird are you?»: The specific of some surnames of Fyodor Dostoyevsky's «Great Pentateuch» // Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches. 2015. № 1 (25). P. 149–162.

10. Ural onomastics school. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1658792> (application date – 23.05.2015).

11. Ustyantseva O.Y. Antroponymy in M.A. Bulgakov's novels («White Army», «Theatre Novel», «Master and Margaret»). Voronezh, 2002.

12. Yarovaya T.Y. Personal names in I.A. Bunin's pre-revolutionary works: selection and usage. Dissertation... PhD in philology. Voronezh, 2000. 258 p.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGES

УДК 808.2(1-87)

*Воронежский государственный архитектурно-строительный университет
ст. преп. кафедры русского языка
и межкультурной коммуникации*

*Безатосная О.М.
Россия, г. Воронеж, тел. +7(4732)71-50-48*

*Воронежский государственный архитектурно-строительный университет
доц. кафедры русского языка и межкультурной коммуникации
канд. филол. наук
Воронова Т.А.
Россия, г. Воронеж, тел. +7(4732)71-50-48
e-mail: tati82@inbox.ru*

*Voronezh State University of Architecture
and Civil Engineering
The chair of Russian language and cross-cultural communication
senior lecturer*

*Bezatosnaya O.M.
Russia, Voronezh, +7(4732)71-50-48*

*Voronezh State University of Architecture
and Civil Engineering
The chair of Russian language and cross-cultural communication
PhD, associate professor
Voronova T.A.
Russia, Voronezh, +7(4732)71-50-48
e-mail: tati82@inbox.ru*

О.М. Безатосная, Т.А. Воронова

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье говорится об использовании произведений для детей на занятиях по РКИ с целью обучения иностранных учащихся русской фонетике и грамматике.

Ключевые слова: преподавание РКИ, фонетика, глаголы движения, падеж, стихотворение, адаптированное произведение.

О.М. Bezatosnaya, T.A. Voronova

PIECES FOR CHILDREN AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article sites the usage of pieces for children (nursery rhymes, cartoons etc.) at the lessons of Russian as a foreign language in order to teach foreign students Russian grammar and pronunciation.

Key words: teaching Russian as a foreign language, phonetics, verbs of motion, case, rhyme, adapted piece.

Как известно, человек, изучающий иностранный язык, невольно проходит те же стадии, что и ребенок, являющийся носителем этого языка. Использование произведений детского фольклора, игровых элементов, чтение сказок, просмотр мультипликационных фильмов – все это представляется целесообразным и полезным на занятиях по

изучению русского языка как иностранного, причем в различных аспектах [1; с. 26–27]. Данная статья содержит некоторые практические идеи такого плана.

Начальный этап изучения русского языка для иностранных учащихся – это освоение русской фонетики. Однако процесс овладения правильным произношением зачастую продолжается на протяжении всего обучения: не случайно преподавателям РКИ рекомендуют не пренебрегать фонетической разминкой в начале каждого практического занятия. Когда словарный запас учащихся несколько расширяется, как правило, в качестве материала для такой разминки выбираются русские скороговорки, позволяющие отработать тот или иной «трудный» звук. Однако, стремясь произнести фразу чисто и в хорошем темпе, иностранный учащийся не всегда способен уловить ее ритм, вычленить синтагмы, а главное – уловить такую особенность русского языка, как его мелодичность и музыкальность. Кроме того, в речи студентов из некоторых африканских стран можно наблюдать такую особенность, как «проглатывание» гласных звуков в потоке речи (чаще всего в безударной позиции), опускание безударных падежных окончаний и т.п.

С целью преодоления этого недостатка мы рекомендуем чтение детских стихов (народных или авторских) в качестве фонетической «зарядки».

Корней Чуковский в книге «Высокое искусство» подчеркивал такую особенность детских стихов, как «быстрые темпы»: «Маленьких детей, как известно, несколько не интересуют эпитеты, им нужны не качества, но действия. Речь, обращенная к ним, должна быть динамична и стремительна» [2]. Стихотворный ритм и законы русского стихосложения, требующие одинакового количества ударных слогов в строке, помогают учащимся избегать ошибок в постановке ударения. В начале фонетической разминки можно попросить учащихся произнести стихотворный отрывок нараспев или по слогам, предварительно подчеркнув гласные и отметив особенности произношения некоторых слов.

Вопрос о том, надо ли переводить незнакомую лексику из четверостишия, предложенного для фонетической тренировки, решается на усмотрение преподавателя. На наш взгляд, переводить следует только ключевые слова. В крайнем случае, студенты могут сделать перевод незнакомых слов самостоятельно.

Для подобной фонетической разминки можно предложить отрывки из произведений С.Я. Маршака, К.И. Чуковского, Е.А. Благиной и т.д.; детские потешки, считалки, рифмовки и т.д. Желательно, чтобы выбранный отрывок содержал отрабатываемый звук или лексико-грамматический материал (например, глаголы движения или изучаемый падеж). Вначале преподаватель читает куплет целиком, затем группа повторяет за ним каждую строку, далее – по две строки (темп при этом может быть увеличен) и, наконец, каждый студент читает предложенное четверостишие индивидуально.

К примеру, для отработки произношения звуков [р] и [л] можно порекомендовать четверостишие К. Чуковского:

Приходила к ним горилла,
Та горилла говорила,
Говорила им горилла,
Выговаривала.

Букву «р» при этом можно подчеркнуть одной чертой, букву «л» – двумя.

Произношение звуков [ц] и [ч] прекрасно иллюстрирует куплет Е. Благиной:
Не мешайте мне трудиться!
Я водицы притащу
И колодезной водицей

Всех, конечно, угощу.

Для демонстрации ударного и безударного произношения буквы «о» мы выбрали небольшое стихотворение В. Лунина «Осинка»:

Осинку окрасила осень.
Осинка мне нравится очень.
Она позолотой блистает,
Одно только жаль –
Облетает.

В приведенном примере подчеркнута буква «о» в безударной позиции (т.е. дающая звук [а]), жирным курсивом – в ударной. После фонетической тренировки можно предложить учащимся подсчитать, сколько раз в четверостишии слышится звук [а] и сколько раз – звук [о].

Тема «Глаголы движения» может предваряться следующими стихотворными отрывками для фонетической зарядки:

Ехали с орехами,
Ехали с калёными.
Приехали с орехами!
Приехали с калёными!

Шла кукушка темным лесом
За каким-то интересом.
Инти, инти, интерес –
Выходи на букву «эс»!

Мистер Твистер,
Бывший министр,
Мистер Твистер,
Миллионер,
Владелец заводов, газет, пароходов,
Входит в гостиницу «Англетер». (С. Маршак)

Жил да был
Крокодил,
Он по улицам ходил,
Папиросы он курил,
По-турецки говорил. (К. Чуковский)

Жирным курсивом выделены изучаемые глаголы; кроме того, в отрывках для фонетической разминки подчеркнуты все гласные, создающие ритм, которые учащиеся не должны опускать, произнося четверостишие вслух.

Таким же образом в фонетическую разминку можно включать и четверостишия, взятые из сказок А.С. Пушкина; однако во избежание излишних лексических трудностей мы рекомендуем несколько адаптировать эти отрывки. Вот несколько примеров такой адаптации (курсивом выделены измененные фразы и выражения):

Ветер весело поет,
Судно по морю плывет
Мимо острова Буяна

В царство славного Салтана.

Пошел старик к синему морю,
Стал он *звать* золотую рыбку.
Приплыла к нему рыбка, спросила:
«*Что тебе нужно, старик?*»

Остров *на* море лежит,
Град на острове стоит,
Град *с домами и садами,*
С золочеными церквями.

В последнем случае преподаватель пишет на доске объяснение: град = город.

Однако возможности использования произведений для детей на занятиях по русскому языку как иностранному не ограничиваются лишь фонетикой. Детские стихи и сказки могут использоваться и при изучении грамматического материала. К примеру, адаптированное начало стихотворения К. Чуковского «Телефон» может быть предложено учащимся для чтения по ролям. В распечатках выделены вопросы и окончания падежей:

У меня звонит телефон.

– **Кто** говорит?

– Слон.

– **Откуда?**

– **От** верблюда.

– **Чего** вам надо?

– Шоколада.

– **Для кого?**

– **Для сына моего.**

Отрывок также можно выучить наизусть.

Использование различных падежей с глаголом «идти» может быть проиллюстрировано с помощью такого диалога:



– Красная Шапочка, **куда** ты идёшь?

- Я иду **в** деревню.
- Красная Шапочка, **к кому** ты идёшь?
- **К** своей бабушке.
- А **где** живет твоя бабушка?
- **В** красивом маленьком доме.

Тема «Описание помещения» предполагает не только правильное употребление предложного падежа, но и глаголов со значением статичного положения («лежать», «стоять», «висеть» и т.д.). Данный лексико-грамматический материал может быть отражен в следующем упражнении – уже более сложного плана.

Преподаватель читает студентам стихотворение «Путаница»:

Что случилось? Что за гром?

Перевернут дом вверх дном.

Всё вокруг наоборот.

Кто же в доме том живет?

Люстра на полу стоит,
На стене диван висит,
А красивая картина
В холодильнике лежит.

Всё не так и всё не то:
В ванне плавают пальто,
Туфли на столе стоят,
А часы в шкафу висят.

Кресло в тумбочке лежит,
Стул на вешалке висит.
Душ скучает в уголке,
А ковер – на потолке.

Странный дом! Наверно, тут
Люди странные живут.
В ванной люди отдыхают,
Книги разные читают.

Спят, конечно же, в прихожей.
Ну на что это похоже?
В кухне ванну принимают
И гостей всегда встречают.

Я придумал странный дом.
В этом доме всё вверх дном.
Подскажите, как же нам
Всё расставить по местам?

Учащиеся уточняют по словарю значения незнакомых слов, после чего им предлагается таблица, с помощью которой они «наводят порядок» в воображаемом доме:

Что/кто	Что делает	Где
Люстра	висит	на потолке
Диван	стоит	на полу
.....
.....

Наконец, просмотр мультфильмов может применяться и как способ закрепления, и как способ презентации грамматического материала.

Так, при изучении дательного падежа учащимся предлагается просмотр мультфильмов Ф. Хитрука «Винни-Пух идет в гости» и «Винни-Пух и день забот». Сказка А. Милна, как правило, знакома англоязычным студентам и вызывает у них интерес. Перед просмотром рекомендуется вынести на доску список главных персонажей мультфильма (Пух, поросенок, ослик, сова).

После просмотра учащимся задаются вопросы с использованием дательного падежа: «**Кому** дарят подарки?», «**К кому** пришел Пух?» и т.д. Затем в ходе беседы объясняется новый случай употребления дательного падежа: «Кто из героев веселый? Пух. Кто грустный? Ослик. Пуху весело. **Кому** весело? **А кому** грустно?».

Аналогичную беседу, только с использованием глаголов движения, можно провести с учащимися после просмотра мультфильма «Трое из Простоквашино» (и последующих двух серий). Вот примерный список вопросов: «Куда уехал мальчик? С кем он уехал? Почему? Кто пришел к мальчику, коту и собаке? Кто приехал к дяде Федору? Куда хочет поехать мама? На чем дядя Федор едет в деревню? Кому Печкин принес посылку?» и т.д.

Как правило, подобные задания придают занятиям большее разнообразие и встречают интерес и энтузиазм со стороны иностранных учащихся.

Библиографический список

1. Новикова О.В. Система упражнений по обучению говорению // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып. 8. 2012. С. 26 – 29.
2. Чуковский К.И. Высокое искусство // <http://www.libros.am>

References

1. Novikova O.V. System of exercises or teaching speaking // Scientific Herald of Voronezh state university of architecture and civil engineering. Linguistics and cross-cultural communication. Vol. 8. 2012. P. 26–29.
2. Chukovsky K.I. High art // <http://www.libros.am>

УДК 4(С) Р (07) ББК 81.411.2 р 30

*ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России
канд. филол. наук, ст. преп. кафедры русского языка*

*Юдина Т.А.
Россия, г. Оренбург, тел. 8(3532)409792
e-mail: tan_tom56@mail.ru*

*Federal State Educational Institution of Higher Professional Education «Orenburg State Medical University» Russian Ministry of Health
The department of Russian Language
PhD, senior lecturer
Yudina T.A.
Russia, Orenburg, 8(3532)409792
e-mail: tan_tom56@mail.ru*

Т.А. Юдина

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «НАШЕ ЗДОРОВЬЕ»)**

Статья посвящена рассмотрению способов формирования речевой компетенции на уроках говорения и аудирования на примере одной речевой темы. Автор приводит систему упражнений для уроков говорения и аудирования, направленных на формирование речевой компетенции.

Ключевые слова: речевая компетенция, речевая тема, лексическая работа, система упражнений, говорение, аудирование.

T.A. Yudina

**FORMATION OF SPEECH COMPETENCE
ON EMPLOYMENT ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(FOR EXAMPLE, THE THEME OF «OUR HEALTH»)**

The article considers the ways of formation of speech competence on the lessons speaking and listening on the example of a speech topic. The author gives a system of exercises for speaking and listening lessons, aimed at creating a speech competence.

Key words: speech competence, speech topic, lexical work, system of exercises, speaking, listening.

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку важным является овладение не только языковой, но речевой компетенцией. Речевая компетенция, по определению А.А. Акишиной и О.Е. Каган, представляет собой навыки и умения строить речь по правилам [1; с. 6]. А.Н. Щукин под речевой компетенцией понимает «знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение) и способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме в различных ситуациях общения» [2; с. 143]. Другими словами, речевая компе-

тенция – это способность пользоваться языком в речевом акте.

Цель статьи – показать на примере уроков говорения и аудирования, как, изучая речевую тему «Наше здоровье», можно сформировать речевую компетенцию.

В своей практике работу над данной темой мы начинаем **на уроке говорения**, целью которого является актуализация слов лексико-тематической группы «Здоровье» и лексико-семантической группы «Болезнь», знакомство обучающихся с правилами и конструкциями перевода диалогической речи в монологическую, совершенствование навыков составления монологических текстов, развитие навыков устной продуктивной монологической речи.

Урок начинается с организационного момента, включающего в себя сообщение темы и вступительную беседу. Предлагаем свой вариант начала урока: «Все мы часто или редко, но болеем. Нам приходится обращаться к врачам: вызывать врача на дом, ходить на прием в поликлинику. Поэтому сегодня на занятии мы рассмотрим такие ситуации, научимся действовать в них и рассказывать о них».

После сообщения темы урока преподаватель проводит речевую разминку, целью которой является настроить обучающихся на восприятие русской речи. Вопросы могут быть следующие: как часто вы болеете; чем вы болели последний раз; вы вызывали врача на дом или ходили в поликлинику; как вы лечите простуду; где можно приобрести нужное лекарство; дайте какой-нибудь совет из народной медицины, как лечить простуду.

Основная часть урока начинается с работы над словами лексического минимума (первый сертификационный уровень). Здесь методически целесообразно использовать следующие задания.

Задание 1. Слушайте вопрос и называйте слово-ответ.

Методический комментарий. Необходимо использовать фронтальную форму работы с аудиторией, во время которой преподаватель задает вопрос и после того, как студенты называют слово, фиксирует карточку с нужным словом на доске.

Лексика для актуализации: врач, доктор, поликлиника, аптека, ангина, грипп, кашель, насморк, болит (горло, голова, живот, зуб), больница, болеть – заболеть, градусник, вызывать – вызвать (врача), заболеть, выздороветь, лекарство, больной – здоровый; болен, больна – здоров, здорова, чувствовать себя (хорошо/плохо), навещать – навестить (кого?).

Вопросы каждый преподаватель может сформулировать сам. Мы приведем лишь некоторые из них:

Как называется человек, который лечит людей? (карточка со словом «врач»)

Как называется место, куда идет заболевший человек? (карточка со словом «поликлиника»)

Где мы покупаем лекарства? (карточка со словом «аптека»)

Какие заболевания вы знаете? (карточки со словами «грипп», «ангина» и др.) и т.п.

Задание 2. Прочитайте названия специальностей врачей. Скажите, что они лечат. Выберите правильные ответы.

Методический комментарий. Работа проводится по методике игры «Установи соответствие». Студентам необходимо соединить слова правого и левого столбиков.

стоматолог	глаза
дерматолог	внутренние органы
невропатолог	зубы
гастроэнтеролог	кожные заболевания
оториноларинголог	ухо, горло, нос
терапевт	пищеварительная система
окулист	делает операции
хирург	нервные болезни

Задание 3. Прочитайте слова. Составьте с ними предложения.

Методический комментарий. Работа с данным заданием проводится по методике игры «Снежный ком». Студенты составляют предложения с данными словами. При этом каждый студент может добавить только одно слово к уже составленному предложению.

Слова: поликлиника, лекарство, витамины, врач, кабинет, медицинская карта.

После лексической работы следует объяснение нового языкового материала, которое начинается словом преподавателя: «Очень часто в речи бывают ситуации, когда нам нужно передать прямую речь в виде косвенной. Для этого мы используем следующие правила и конструкции».

Марина: «Оля, Куда ты идешь?» Оля: « Я иду в поликлинику».	Марина спросила Олю, куда она идет. Оля ответила, <u>что</u> она идет в поликлинику.
Врач: «Скажите, пожалуйста, где вы работаете?» Иван: « Я работаю в университете».	Врач спросил Ивана, где он работает. Иван сказал, <u>что</u> он работает в университете.
Врач сказал Ирине: «Принимайте лекарства 3 раза в день».	Врач сказал Ирине, <u>чтобы</u> она принимала лекарства 3 раза в день.
Регистратор сказал Виктору: «Позвоните завтра в первой половине дня».	Регистратор сказал Виктору, <u>чтобы</u> он позвонил завтра в первой половине дня.

После объяснения нового материала проводится его закрепление. Для этого необходимо использовать упражнения, направленные на отработку изученного языкового материала. Данная работа проводится на основе текстов-диалогов.

Задание 4. Прочитайте диалог. Передайте прямую речь в виде косвенной. (Представьте диалог в виде монолога.)

А) Работа полусамостоятельного характера.

Методический комментарий. Сначала студенты читают диалог по ролям, а затем совместно с преподавателем работают по цепочке, изменяя по одной реплике.

Диалог 1. «Лена заболела».

Аня: Вставай, Лена, уже 7 часов. / *Лена:* Сейчас, еще минутку. / *Аня:* Вставай, вставай... В университет опоздаешь! / *Лена:* Нет, не могу встать. / *Аня:* Что у тебя бо-

лит? / *Лена*: Голова кружится, и глотать больно. / *Аня*: Надо вызвать врача. / *Лена*: Нет, я не хочу врача. Лучше сегодня полежу в кровати. / *Аня*: А я думаю, что надо все-таки вызвать врача. Пусть тебя посмотрит. А где у нас градусник? Хочу узнать, какая у тебя температура! / *Лена*: Он лежит в тумбочке на верхней полке. / *Аня*: Нашла. / (*через некоторое время*) / *Аня*: Давай сюда. Да, я так и думала. 38,4 (тридцать восемь и четыре). / *Лена*: Правда?! / *Аня*: Да. Иду вызывать врача. Здоровье надо беречь. Знаешь, как у нас говорят? Здоровье не купишь. / *Лена*: Хорошо, вызывай. /

Б) Работа самостоятельного характера.

Методический комментарий. Студентам необходимо представить данный диалог в виде монолога, используя конструкции для передачи косвенной речи.

Диалог 2. «Вызов врача на дом».

Марк: Алло! Это поликлиника? / *Регистратор*: Да. Слушаю Вас. / *Марк*: Мне нужно вызвать врача на дом. / *Регистратор*: Что с вами? / *Марк*: У меня болит горло и высокая температура. / *Регистратор*: Сколько вам лет? / *Марк*: Двадцать один год. / *Регистратор*: Где вы живете? Скажите ваш адрес. / *Марк*: Улица Липовая, дом 7, квартира 44. / *Регистратор*: Я все записала. Врач будет во второй половине дня. / *Марк*: Хорошо. Спасибо. Буду ждать. До свидания.

После работы с языковым материалом мы переходим к речевой практике, где выполняем упражнения, направленные на формирование речевых умений и навыков.

Задание 5. Прочитайте диалог «На приеме у врача». Разыграйте диалог по ролям.

Методический комментарий. Студенты читают текст по ролям, совместно с преподавателем выясняют значение непонятных слов, а затем пересказывают по ролям близко к тексту.

– Здравствуйте, доктор. / – Здравствуйте. На что жалуетесь? / – У меня был грипп. Вы приезжали к нам. / – Ваша фамилия? / – Меня зовут Елена Скворцова. / – Как Вы себя чувствуете? Давайте я посмотрю ваше горло. Да... почти все хорошо. Еще немного и все будет в порядке. / – Да, доктор, спасибо. / – Раздевайтесь до пояса. Я Вас послушаю. Дышите... дышите. А теперь не дышите. Хорошо. Все хорошо. / – Мои легкие в порядке? / – Да. Теперь измерим давление. Садитесь. Давление у Вас нормальное. Хорошо бы сделать анализ крови и пройти флюорографию. / – А это обязательно? / – Да, это обязательно для всех один раз в год. / – Хорошо. / – И еще медсестра выпишет Вам направление на анализ. Флюорография в двадцать пятом кабинете с восьми утра до пяти вечера ежедневно, кроме субботы и воскресенья. До свидания.

Задание 6. Расскажите другу (подруге), как вы ходили на прием к врачу.

Задание 7. Вы прочитали в газете объявление:

ОБЪЯВЛЕНИЕ

Медицинский центр «Гиппократ» приглашает на лечение:

- высокая квалификация специалистов;
- индивидуальный подход к каждому пациенту;
- нетрадиционные методы лечения;
- народная медицина;
- массаж, гимнастика, водные процедуры.

Более подробную информацию Вы можете получить по телефону: (812) 3441562

Это объявление Вас заинтересовало. Позвоните по указанному телефону и спросите обо всем подробно, чтобы решить, нужно ли Вам обращаться в этот медицинский центр. А затем порекомендуйте этот центр вашей подруге (вашему другу).

Задание 8. Просмотрите отрывок из м/ф «Трое из Простоквашино», сцена «Дядя Федор болен». (Начало: 14 мин. 27 сек., конец: 16 минут). Составьте рассказ по видео-сюжету.

Вопросы, которые помогут при составлении рассказа:

- 1) Почему Дядя Федор заболел?
- 2) Какая у него была температура?
- 3) Кто и чем лечил мальчика?

На завершающем этапе урока преподаватель подводит итог урока и оценивает работу студентов на занятии, а также сообщает и объясняет домашнее задание.

Работа над речевой темой «Наше здоровье» продолжается **на уроке аудирования**, целью которого является развитие слуховой памяти и языковой догадки и развитие способности понимать на слух русскую речь. Для достижения поставленной цели нам необходимы следующие материалы: 1) Аудиотексты «Михаил в регистратуре», «На приеме у врача»; 2) Учебный видеofilm «Доктор! Доктор!» (Из серии «Речевые ситуации») [3].

Урок начинается с постановки проблемы и сообщения темы и цели урока: «Сегодня на уроке мы продолжаем работать над темой «Наше здоровье». Мы будем слушать тексты и выполнять задания к ним, а также посмотрим учебный фильм по изучаемой теме».

Основная часть урока построена так, чтобы эффективно достичь цели урока. Она представляет собой комбинированную работу с видео- и аудиотекстами, направленную на развитие слуховой памяти и языковой догадки.

Задание 1. Прослушайте слова. Запишите те слова, в которых есть звук [г].
Кашель, грипп, градусник, поликлиника, ангина, хирург, укол.

Задание 2. Прослушайте слова. Назовите лишнее слово.

- 1) поликлиника, университет, больница;
- 2) грипп, аптека, ангина, насморк;
- 3) температура, таблетка, кашель, насморк.

Задание 3. Просмотрите фрагмент учебного фильма «Доктор! Доктор!». Часть 1 – «Ник заболел» (до вызова врача по телефону). – 1 минута. После просмотра фрагмента ответьте на вопросы:

1) Где находится Ник? 2) Как вы поняли, что Ник заболел? 3) Назовите симптомы заболевания.

Задание 4. Просмотрите фрагмент учебного фильма «Доктор! Доктор!». Часть 2 – «Вызов врача на дом» (до приезда врача). – 1 минута.

Расскажите, что нужно сделать, чтобы вызвать врача на дом? Какие сведения о себе нужно сообщить регистратору?

Задание 5. Работайте в парах. Ваша подруга (друг) заболела. Позвоните в поликлинику и вызовите врача на дом. Составьте телефонный разговор.

Задание 6. Просмотрите фрагмент учебного фильма «Доктор! Доктор!». Часть 3 – «Осмотр» (до похода в аптеку). – 2 минуты 10 секунд. Подчеркните на листе те названия симптомов, заболеваний и рекомендаций доктора, которые вы услышали:

1) Ник жаловался на *жар, тошноту, высокую температуру, кашель, головную боль, насморк.*

2) Врач называла такие заболевания, как *бронхит, воспаление легких, ангина, ринит, грипп.*

3) Врач сказала, что Нику нужно *много гулять, много отдыхать, принимать лекарства.*

Задание 7. Просмотрите фрагмент учебного фильма «Доктор! Доктор!». Часть 4 – «В аптеке» (до похода в поликлинику). – 30 секунд. Напишите ответы на вопросы:

1) Куда пришли друзья Ника? 2) Зачем они пришли в аптеку? 3) Опишите ситуацию.

Задание 8. Прослушайте диалог «Михаил в регистратуре». Скажите, что он узнал.

Михаил: Здравствуйте! / Регистратор: Добрый день! / Михаил: Мне нужно к врачу. / Регистратор: К какому? / Михаил: К терапевту. / Регистратор: У вас есть медицинская страховка? / Михаил: Вот, пожалуйста. / Регистратор: Ваш адрес и фамилия. / Михаил: Улица Терешковой, дом 15, комната 234, Михаил Подлесов. / Регистратор: Ваш врач принимает по четным – утром, по нечетным – вечером. / Михаил: Сегодня 21-е число. / Регистратор: Значит, сегодня ваш врач работает с 2 до 8 (с двух до восьми). / Михаил: Сейчас половина второго. Ничего, я подожду. / Регистратор: Возьмите, пожалуйста, вашу карту. / Михаил: А в каком кабинете принимает врач? / Регистратор: В 101-м. / Михаил: На каком этаже? / Регистратор: На первом. / Михаил: Спасибо.

Задание 9. Просмотрите фрагмент учебного фильма «Доктор! Доктор!». Часть 5 – «В поликлинике. На приеме». Составьте рассказ от 1-го лица.

Задание 10. Прослушайте диалог «На приеме у врача». Скажите, почему Майкл пришел к врачу. Ответьте на вопросы после прослушивания текста.

Майкл: Здравствуйте, доктор! / Врач: Здравствуйте, проходите, садитесь. На что жалуетесь? / Майкл: Я плохо себя чувствую. У меня болит голова и горло. / Врач: Температуру мерили? / Майкл: Да. У меня 37,3. / Врач: Откройте рот, скажите «А-а-а». Да, горло красное. Кашель есть? / Майкл: Да, немного кашляю. / Врач: Разденьтесь, по-

жалуйста, до пояса. Я вас послушаю. Дышите, не дышите. В легких все нормально. Одевайтесь. Насморк у вас есть? / *Майкл*: Да, есть. / *Врач*: Я думаю, вы простудились. Вам нужно принимать лекарства. Сейчас я выпишу рецепты. / *Майкл*: Надо принимать лекарства до еды или после еды? / *Врач*: Горло надо полоскать до еды, а таблетки и витамины принимать через 30 минут после еды. / *Майкл*: Сколько раз в день? / *Врач*: 3 раза в день. / *Майкл*: А сколько дней принимать лекарства? / *Врач*: Неделю. / *Майкл*: Мне можно выходить на улицу? / *Врач*: Лучше полежать дома дней 5. / *Майкл*: Когда мне нужно прийти к вам в следующий раз? / *Врач*: Приходите через неделю, в среду. / *Майкл*: А вы принимаете утром или вечером? / *Врач*: Я принимаю в первой половине дня. / *Майкл*: Спасибо, доктор. До свидания! / *Врач*: Выздоровливайте! Всего доброго!

Напишите ответы на вопросы:

1) На что жалуется Майкл? 2) Какая у него температура? 3) Какое заболевание у Майкла? 4) Что посоветовал врач Майклу? 5) Как он должен лечиться? 6) Сколько раз в день он должен принимать лекарства? 7) Когда Майкл должен прийти к врачу в следующий раз? 8) В какое время принимает врач?

На завершающем этапе урока преподаватель подводит итог и оценивает работу студентов.

Таким образом, на каждом отдельном уроке мы развиваем те или иные речевые умения. Так, на уроке говорения значительное внимание уделяем развитию навыков устной продуктивной и репродуктивной речи, а на уроке аудирования – развитию аудитивных умений. Такие упражнения, направленные на развитие отдельных речевых умений, целесообразно включать в систему упражнений для уроков говорения и аудирования, способствующих формированию речевой компетенции.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.
3. Учебный видеофильм «Доктор! Доктор!» (Из серии «Речевые ситуации») // Режим доступа: www.youtube.com/watch?v=V_xvgaNc57Y.

References

1. Akishina A.A., Kagan O.E. Learning to teach. M., 2012. 256 p.
2. Shchukin A.N. Methods of teaching Russian as a foreign language. M., 2003. 334 p.
3. Training video «Doctor! Doctor!». www.youtube.com/watch?v=V_xvgaNc57Y.

УДК 808.2(1-87):371.32 ББК 81.2Рус-96

*Воронежский государственный
архитектурно-строительный университет
ст. преп. кафедры русского языка
и межкультурной коммуникации*

*Сычева Л.В.
Россия, г. Воронеж тел. +7(4732)71-50-48
e-mail: luvass@inbox.ru*

*Voronezh State University of Architecture
and Civil Engineering
The chair of Russian language
and cross-cultural communication,
Senior teacher
Sychova L.V.
Russia, Voronezh, +7(4732)71-50-48
e-mail: luvass@inbox.ru*

Л.В. Сычева

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматривается домашнее чтение как одно из направлений оптимизации самостоятельной работы студентов-иностранцев на начальном этапе обучения РКИ.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, русский как иностранный, оптимизация обучения, навыки самостоятельной работы, домашнее чтение.

L.V. Sychova

HOME READING AS A DIRECTION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article sites home reading as a direction of optimization of foreign students' self-study at the elementary stage of teaching Russian as a foreign language.

Key words: communicative competences, teaching Russian as a foreign language, optimization of teaching, self-study skills, home reading.

Формирование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев – комплексный процесс, который подразумевает работу над всем спектром языковых навыков. Обучение многим из них требует активного контакта с преподавателем. Однако нельзя не учитывать того, что некоторые студенты-иностранцы в силу ряда самых разных причин не всегда способны сразу войти в контакт с преподавателем. К тому же на начальном этапе обучения студенты-иностранцы часто испытывают трудности в понимании, переработке и усвоении языкового материала в связи со сжатыми сроками обучения. В этом случае им должна предоставляться возможность работать самостоятельно. Как известно, существуют такие области, как чтение, работа над лексикой, закрепление пройденных грамматических конструкций и т.д., в которых студенты должны уметь работать «автономно» [3].

Цель статьи – показать актуальность чтения как вида речевой деятельности в процессе обучения иностранных студентов РКИ, а также рассмотреть этапы организации их самостоятельной работы с текстами для домашнего чтения.

Исходя из разного уровня умений и навыков самостоятельной работы студентов-иностранцев, возникает необходимость обучать их общим принципам этого вида учебной деятельности. Таким образом, вопросы организации самостоятельной работы сту-

дентов-иностранцев, приобретения умений и навыков самостоятельной работы, необходимых иностранным студентам в процессе обучения РКИ, не теряют актуальности в настоящее время, и они неоднократно обращали на себя внимание методистов [1]. Остановимся на положениях некоторых из них.

Среди коммуникативных потребностей во всех видах речевой деятельности студентов-иностранцев на начальном этапе обучения РКИ особое место занимают коммуникативные потребности в чтении. Доказано, что чтение выступает как автономный вид речевой деятельности и является ведущим средством получения специальной информации в процессе обучения самостоятельной работе. И с этим трудно не согласиться. Чтение развивает и совершенствует речевые навыки студентов-иностранцев, прививает умения самостоятельной работы с литературой по специальности на русском языке, расширяет их словарный запас и т.д.

На подготовительном отделении студентов-иностранцев в основном обучают двум видам чтения: изучающему и ознакомительному. Изучающее чтение предполагает полное понимание языкового материала текста и его содержания. Основные целевые установки данного вида чтения: понимание – запоминание – воспроизведение. Ознакомительное чтение имеет целью понимание главной информации текста и всех его основных фактов, изложенных в нем. При этом виде чтения отсутствует специальная установка на запоминание, использование или воспроизведение изложенной информации [4]. Нельзя не согласиться с тем, что в процессе самостоятельной работы продуктивным является обучение именно ознакомительному чтению.

При обучении чтению с методической целью разделяют умения и навыки самостоятельной работы на две группы: навыки и умения собственно иноязычного чтения и навыки и умения собственно самостоятельной работы. Безусловно, данные умения целесообразно начинать формировать у иностранных учащихся на аудиторных занятиях под руководством преподавателя, а развивать и совершенствовать во внеаудиторное время в процессе самостоятельной работы. Основываясь на структуре самостоятельной работы как определенного вида деятельности, состоящего из ориентировочной, исполнительской и контрольной частей, выделяют группу умений самостоятельной работы при иноязычном чтении, которая включает: умения самоорганизации учебной деятельности, умения рационального умственного труда, справочно-информационные умения. Умения самоорганизации учебной деятельности включают самопланирование, самопрограммирование, самоисполнение и самоконтроль [1]. Таким образом, учебная деятельность студентов не может быть эффективной, если они не умеют приобретать знания самостоятельно.

В настоящее время назрела необходимость разработать учебное пособие для студентов-иностранцев «Тексты для домашнего чтения». Основу этого пособия должны составить небольшие по объему тексты, насыщенные конкретным грамматическим материалом и помогающие учащимся усвоить определенные грамматические правила. Текстовый материал должен быть адаптирован и расположен по принципу возрастания языковых трудностей. К каждому тексту следует дать ряд заданий, направленных на совершенствование и активизацию лексико-грамматических навыков учащихся, а также на развитие разговорной речи [5]. Тексты необходимо подбирать с учетом представленности в них различных коммуникативных способов изложения (тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения), а также с учетом форм устной речи (монолог, диалог, полилог). Предпочтение должно отдаваться сюжетным текстам, в которых используется общепотребительная лексика.

Система текстов для домашнего чтения служит закреплению пройденной лексики и грамматики, расширению словарного запаса. Предполагается регулярное самостоя-

тельное чтение этих текстов под руководством и контролем преподавателя, и рассчитано оно преимущественно на понимание. Важно также отметить, что при отборе текстов учитывается интерес студентов-иностранцев к предложенным темам, проблемность текстов, что обеспечивает несомненное выполнение самостоятельной работы над текстом.

Известно, что проблемное обучение эффективно воздействует на активизацию мыслительной деятельности обучаемых, на развитие творческого мышления и т.п.. «Проблемный метод» позволяет задействовать все виды речевой деятельности:

- 1) рецептивный (чтение и/или слушание);
- 2) репродуктивный (пересказ, письменное изложение);
- 3) продуктивный (дискуссия)» [2].

Проблемная ситуация, кроме всего прочего, является важным мотивационным и эмоциональным средством в процессе обучения.

Справедливо мнение, что система проблемного обучения с использованием текстов морально-этической направленности дает возможность:

- 1) активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- 2) индивидуализировать обучение;
- 3) достичь партнерства и взаимопонимания преподавателя и студентов во многих мировоззренческих и этических вопросах [2].

Тексты должны быть подобраны таким образом, чтобы они вызвали желание высказать отношение к поставленной в тексте проблеме. Последующие после прочтения текстов проблемные занятия-дискуссии в практике преподавания можно отнести к числу наиболее эффективных и целесообразных тактик обучения, поскольку учащиеся будут иметь возможность выхода в естественную неподготовленную коммуникацию.

Тексты для самостоятельного домашнего чтения должны обладать следующими особенностями:

- 1) не страдать избыточной информацией;
- 2) создавать определенный мотивационный настрой.

Работа над текстом начинается в аудитории и происходит под непосредственным активным руководством преподавателя. Внеаудиторную работу над текстом студент организует самостоятельно уже по предложенной преподавателем схеме. Вначале – это чтение с заданием выписать незнакомые слова, проверить их по словарю с целью научить студентов пользоваться словарем и составлять список незнакомых слов.

В соответствии с целью следующего этапа работы в разработке текстов для самостоятельного чтения могут присутствовать такие типы заданий:

- «найдите доказательства в тексте, подтверждающие следующие утверждения...»;
- «согласны ли вы со следующими утверждениями...?»;
- «выразите главную информацию односложной фразой»;
- «дайте другое название тексту и аргументируйте его» и т.п.

Используемые задания заставляют студента неоднократно перечитывать текст, и рассчитаны на самостоятельную работу студентов при подготовке к занятиям.

Упражнения заключительного этапа работы над текстом – контроль понимания информации, заложенной в тексте и обсуждение прочитанного как средство развития устной речи студентов на основе содержания текста. Контроль за домашним чтением студентов-иностранцев дает возможность руководить индивидуальной работой каждого учащегося, развивать творческие способности лучших студентов.

Таким образом, правильно организованная самостоятельная работа представляет собой неотъемлемую часть любого учебного процесса и является одним из факторов его оптимизации. Эффективность ее организации заключается в разработке системы

заданий и упражнений, которые создают условия для наиболее глубокого погружения в языковую среду без присутствия на занятии [3].

Тексты для самостоятельного домашнего чтения обеспечивают благоприятные условия для успешного решения целого ряда важных методических задач: развития навыков неподготовленной устной речи при обсуждении прочитанного, стимулирования мыслительной деятельности студентов, обучения сознательному подходу к тексту. Умение самостоятельно работать над текстом обеспечивает умение свободно пользоваться специальной литературой на иностранном языке, самостоятельно вести информационный поиск в дальнейшем.

Библиографический список

1. Авраменко Н.А. Изучение навыков и умений самостоятельной работы иностранных студентов при обучении чтению // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Тези XIII Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2009. С. 5–7.

2. Иванова Л.В. Активизация речемыслительной деятельности студентов-иностранцев на материале текстов морально-этической тематики // Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции. Одесса, 2000. С. 166–167.

3. Козырева Н.Ю. Домашнее чтение как одно из направлений организации самостоятельной работы студентов-иностранцев на начальном этапе обучения РКИ // «Лінгвістика. Лінгвокультурологія» // Наукове видання. Дніпропетровск, 2011. С. 21–25.

4. Рощупкина Е.А. Роль чтения как вида речевой деятельности в процессе обучения иностранных студентов самостоятельной работе // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Тези XIII Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2009. С. 166–168.

5. Яцеленко В.А. Калейдоскоп: Книга для чтения на русском языке для иностранцев. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 128 с.

References

1. Avramenko N.A. Teaching foreign students self-study skills through reading // Teaching languages at universities at present moment. Cross-subject connections. Kharkov, 2009. P. 5–7.

2. Ivanova L.V. Activation of foreign students' speaking and thinking activities based on moral and ethical texts. Odessa, 2000. P. 166–167.

3. Kozyreva N.Y. Home reading as a direction of arrangement of foreign students' self-study at the elementary stage of teaching Russian as a foreign language // Linguistics. Language and culture studies // Scientific knowledge. Dnepropetrovsk, 2011. P. 21–25.

4. Roshchupkina E.A. Function of reading as speaking activity in the process of teaching foreign students self-study skills // Teaching languages at universities at present moment. Cross-subject connections. Kharkov, 2009. P. 166–168.

5. Yatselenko V.A. Kaleidoscope: Book for reading in Russian for foreigners. M., 2009. 128 p.

УДК 811.161.1 ББК 81.2 Рус-5

*Ивановский государственный химико-технологический университет
канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка
Николаева О.А.
Россия, г. Иваново, тел. 8-930-345-43-75
e-mail: OlgaNikolaeva60@mail.ru*

*Ivanovo State University of Chemistry and Technology
The department of Russian Language
PhD, associate professor
Nikolaeva O.A.
Russia, Ivanovo, 8-930-345-43-75
e-mail: OlgaNikolaeva60@mail.ru*

О.А. Николаева

ЭКЗАМЕН ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ)

В статье рассматриваются особенности методики проведения письменного экзамена по физике для иностранных студентов подготовительного факультета – будущих инженеров. Экзамен по научному стилю речи включает контроль сформированности навыков и умений коммуникативного и лексико-грамматического уровней.

Ключевые слова: научный стиль речи, тесты по физике, аудирование, коммуникативный уровень, лексико-грамматический уровень.

О.А. Nikolaeva

THE EXAM IN PHYSICS FOR FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT (FROM THE TEACHING EXPERIENCE OF THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH)

The article deals with the peculiarities of methodology of the written exam in physics for foreign students of the preparatory department - future engineers. Exam in the scientific style of speech includes control of communicative skills, lexical and grammatical level.

Key words: scientific speech style, tests in physics, listening comprehension, communicative level, lexical and grammatical level.

Основной этап обучения иностранных студентов подготовительного (довузовского) отделения языку специальности приходится, как правило, на 2-й семестр учебного года. Наряду с продолжением формирования навыков и умений в сфере общего владения русским языком для реализации коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере рекомендуется отвести не менее 100 часов, так как язык науки в силу своей специфики требует особого подхода и времени в учебном процессе.

На занятиях по НСР (научному стилю речи) подготовка иностранных студентов – будущих инженеров проводится по математике, физике, химии, информатике, черчению, т.е. основным общенаучным дисциплинам, изучаемым на 1-м и 2-м курсах технического вуза. Конечным этапом обучения НСР являются устные или письменные экзамены по названным дисциплинам. Тексты лекций по предметам преподаватель-русист вправе выбирать самостоятельно или в учебниках, или (что предпочтительнее) в кон-

спектах преподавателей-предметников с соответствующими рисунками.

Цель письменного экзамена по русскому языку: проверка и оценка уровня сформированности навыков и умений аудирования и грамматического оформления нового материала на базе научного стиля речи.

С целью контроля адекватного понимания лекционного материала студентам предлагаются тесты. При проверке тестов преподавателю следует пользоваться контрольными вариантами, где даются правильные ответы и указывается количество баллов за ответ, а также приводится сумма баллов, соответствующая той или иной оценке. Так как целью тестового контроля является выявление понимания содержания лекции, то грамматические ошибки в данном виде работы не учитываются. Здесь следует отметить, что при ответе на вопросы студенты могут использовать формулы, символы и пр.

Уровень сформированности навыков и умений адекватного грамматического оформления определяется и оценивается по восстановленной студентами части лекции. (Раскрытие заданных пунктов плана – выборочно по указанию преподавателя-экзаменатора). При проверке восстановленной студентами лекции выделяются два уровня контроля: коммуникативный и лексико-грамматический.

Для оценки коммуникативной стороны текста просчитывается количество предложений (ставится номер над каждым предложением в ходе проверки), причем в сложных предложениях каждая их часть считается следующим по номеру предложением. Ошибка на коммуникативном уровне отмечается на полях буквой «К». Грубая лексическая ошибка, затрудняющая понимание смысла высказывания, считается ошибкой на коммуникативном уровне.

На коммуникативном уровне контролируются:

– соответствие информативных единиц письменной части текста студента информативным единицам источника (здесь мы обращаем внимание на то, была ли прочитана данная информация во время лекции, или студент использовал знания, полученные им ранее на уроках по физике; во втором случае мы считаем данную информацию за ошибку);

– логичность и последовательность изложения информации (текст восстановленной студентами лекции не должен быть похож на набор предложений, вырванных из разных частей);

– связность изложения информации (если при построении текста лекции не используются или используются неправильно союзы или союзные слова – оценивается как 0,5 ошибки);

– правильность построения предложений (предложение должно адекватно передавать смысл высказывания).

Коммуникативный уровень работы студента оценивается в соответствии с таблицей.

Таблица 1

Оценка коммуникативного уровня

Кол-во предложений	15 – 20	21 – 25	26 – 30	31 – 35	36 – 40
Оценка					
«5» (100% – 97%)	0 – 0,5 ош.	0 – 1 ош.	1 – 1,5 ош.	1 – 2 ош.	1 – 2,5 ош.

«4» (96% – 90%)	1 – 2 ош.	1,5 – 2,5 ош.	2 – 3 ош.	2,5 – 3,5 ош.	3 – 4 ош.
«3» (89% – 80%)	2,5 – 4 ош.	3 – 5 ош.	3,5 – 6 ош.	4 – 7 ош.	4,5 – 8 ош.

На лексико-грамматическом уровне контролируются:

- владение предложно-падежной системой русского языка;
- владение видо-временной системой русского языка;
- умение согласовывать сказуемое с подлежащим, прилагательное с существительным;
- умение использовать необходимые лексические средства.

Для оценки владения языком на лексико-грамматическом уровне необходимо просчитать количество слов в восстановленном студентом фрагменте лекции.

При оценке работы на лексико-грамматическом уровне каждая ошибка считается за 0,5 балла. Повтором считается постоянно неправильно употребляющаяся форма одного и того же слова.

Лексико-грамматический уровень работы студента оценивается в соответствии с таблицей.

Таблица 2

Оценка лексико-грамматического уровня

Кол-во слов	до 150	150 – 200	201 – 250	251 – 300
Оценка				
«5» (100% – 97%)	0 – 2,5 ош.	0 – 3 ош.	0 – 4 ош.	0 – 5 ош.
«4» (96% – 90%)	3 – 5,5 ош.	3,5 – 7 ош.	4,5 – 9 ош.	5,5 – 10 ош.
«3» (89% – 80%)	6 – 10 ош.	7,5 – 12 ош.	9,5 – 14 ош.	10,5 – 16 ош.

Рекомендации по методике проведения письменного экзамена по физике для будущих инженеров.

Лекцию читает преподаватель-русист, но физик должен проверить правильность фактического материала, символов и формул. Перед чтением лекции на доске пишется план текста и предъявляются рисунки, на которые есть ссылки в лекции. По ходу чтения на доске также записываются новые слова, словосочетания, подчеркнутые в тексте. Вся важная информация повторяется, но не слово в слово, а несколько короче, с использованием синонимических лексико-грамматических средств.

После завершения чтения лекции студентам дается 10–15 минут на чтение своих записей. Затем им раздаются тесты. Ответы пишутся в очень короткой форме. На выполнение тестов дается 40 минут.

Когда собраны все тесты (и задания, и ответы), студентам предлагается восстановить текст лекции по своим записям (не весь, а только, например, пункт 3 по плану), считать слова в текстах (включая предлоги и союзы) в соответствии с лексико-грамматическими нормами русского языка. Грамматические ошибки при проверке тестов не учитываются – только фактическая правильность ответов.

Текст лекции
Тема: «МЕХАНИЧЕСКИЕ КОЛЕБАНИЯ»
План

1. Примеры колебательного движения.
2. Основное свойство колебательного движения. Колебания свободные и вынужденные.
3. Математический маятник:
 - а) силы, действующие на маятник;
 - б) переход одного вида энергии в другой при колебании маятника.
4. Законы колебания маятника.

1. Важнейшим видом механического движения являются колебательные движения, или колебания. В природе и технике каждый из нас может найти много примеров колебательного движения. Рассмотрим несколько примеров колебаний.

Рисунок № 1: Тело, подвешенное на нити, будет совершать колебания, если его отклонить от положения равновесия; где OO' – положение равновесия; χ – смещение тела.

Рисунок № 2: Груз на пружине колеблется, т.е. совершает колебания около положения равновесия. Груз смещается в одном и другом направлении относительно линии OO' .

Колебания могут быть не только механическими, но и звуковыми, электромагнитными и т.д.

Колебания по природе (т.е. причины колебаний) разные, но все колебания можно описать с помощью одинаковых механических формул. (Повторить основную информацию.)

2. А теперь поговорим о том, что является основным свойством колебательного движения. Чем отличаются механические колебания от других видов механического движения?

Если мы внимательно посмотрим на колебания тела на нити или груза на пружине, то мы сделаем вывод, что основное свойство колебательного движения – периодичность. Это значит, что движение повторяется через определенный интервал (промежуток) времени. Следовательно, мы можем дать такое определение колебательного движения (послушайте, а потом запишем):

«Колебания – это движение, при котором тело периодически отклоняется в одну и другую сторону от положения равновесия». (Запишем это определение.)

Какими бывают колебания? Колебания могут быть свободными и вынужденными. Колебания, которые происходят под действием внутренних сил, называются свободными. Колебания, которые происходят под действием внешних сил, называются вынужденными. Сегодня мы остановимся только на свободных колебаниях.

Рассмотрим условия возникновения свободных колебаний. Вернемся к тем примерам, которые мы рассматривали в начале лекции, то есть к колебаниям тела, подвешенного на нити, и к колебаниям груза на пружине. Изучая эти колебания, мы можем сделать вывод: для возникновения свободных колебаний нужны два условия. Первое условие: тело нужно отклонить от положения равновесия (как мы помним, смещение X

показывает, как изменяется положение тела). Второе условие: сила трения в системе должна быть маленькая. (Основная информация повторяется).

3. Мы рассмотрели с вами первые два пункта плана и подошли к третьему: «Математический маятник».

Итак, сейчас мы поговорим о свободных колебаниях на примере математического маятника. Что называется математическим маятником? Послушайте определение, а потом мы его запишем: «Математическим маятником называется материальная точка, подвешенная на нерастяжимой нити». (Запишем это определение.)

Из первых занятий мы уже знаем, что материальная точка – это тело, размерами которого можно пренебречь в данной задаче.

3а. В нашем случае математический маятник – это шарик, подвешенный на длинной нити. Какие силы действуют на шарик? Ведь это (напомним) свободные колебания, происходящие под действием внутренних сил.

Обратимся к модели: На шарик действует сила тяжести (mg) и сила натяжения нити ($F_{нат.}$). Когда маятник находится в положении равновесия, сила тяжести (mg) и сила натяжения нити ($F_{нат.}$) равны и противоположны по направлению. Следовательно, равнодействующая этих сил (R) равна нулю ($R=0$).

Если отклонить маятник от положения равновесия, то сила тяжести и сила натяжения действуют под углом друг к другу. Равнодействующая этих сил не равна нулю ($R \neq 0$) и направлена к положению равновесия.

Когда мы отклоняем маятник от положения равновесия, мы его одновременно поднимаем на высоту (h) относительно начального положения. При этом совершается работа по перемещению маятника, и он будет обладать потенциальной энергией $E_p = mgh$. Итак, в положениях А и С шарик обладает потенциальной энергией.

Вы помните, что существуют два вида механической энергии: кинетическая и потенциальная. Кинетическая энергия – это энергия движения ($E_k = mv^2/2$), то есть энергия тела, которое движется. Потенциальная энергия – это энергия положения тела, то есть это энергия, которая зависит от взаимного положения тел и частей тела.

Сумма кинетической и потенциальной энергий – это полная механическая энергия тела: $E = E_k + E_p$ (E_k и E_p могут изменяться, но сумма не изменяется, остается постоянной). (Основная информация повторяется.)

3б. При движении маятника его потенциальная энергия будет переходить в кинетическую, а кинетическая энергия будет опять переходить в потенциальную. Как же один вид механической энергии переходит в другой? В крайнем положении (положении А) кинетическая энергия равна нулю ($E_k = 0$). При движении маятника к положению равновесия потенциальная энергия уменьшается, а кинетическая увеличивается. Когда маятник будет находиться в положении равновесия (В), вся потенциальная энергия переходит в кинетическую ($E_p = E_k$). Если силой трения в системе пренебречь, то по закону сохранения механической энергии можно записать: $mgh = mv^2/2$, то есть потенциальная энергия полностью (вся) перейдет в кинетическую.

Что же происходит потом? Маятник проходит через положение равновесия и движется вверх. При этом кинетическая энергия уменьшается, а потенциальная увеличивается. Значит, в крайнем правом положении маятника вся кинетическая энергия перейдет в потенциальную. Следовательно, $mv^2/2 = mgh$.

Затем процесс повторяется. Итак, мы рассмотрели процесс перехода одного вида механической энергии в другой при колебаниях маятника. (Основная информация повторяется.)

4. Поговорим теперь о законах колебания математического маятника, т.е. от чего зависит период (период (T) – это время одного колебания) колебаний математического маятника.

Существуют три основных закона колебаний математического маятника.

Первый: период колебаний математического маятника не зависит от амплитуды (амплитуда (A) – это максимальное смещение тела от положения равновесия). (Определение запишем.)

Второй: период колебаний не зависит от массы маятника.

Третий: период математического маятника зависит от длины маятника и ускорения свободного падения.

Запишем формулу для периода колебаний математического маятника:

$$T = 2\pi\sqrt{l/g},$$

где l - длина маятника, g – ускорение свободного падения.

Итак, мы рассмотрели все вопросы нашего плана, и, следовательно, лекция «Механические колебания» закончена.

Напомним слова и словосочетания (записаны на доске):

тело, подвешенное на нити

отклонить (от чего?)

колебательное движение

положение равновесия

смещение тела, смещать (ся) (в каком направлении?)

вынужденные колебания

периодичность

интервал времени

возникновение

нерастяжимая нить

сила натяжения

сила направлена (куда?)

равнодействующая

крайнее положение

кинетическая энергия

потенциальная энергия

энергия переходит (во что?) энергия перейдет (во что?)

пренебречь (чем?)

период

амплитуда

ускорение

ускорение свободного падения

После записи лекционного материала учащимся предлагается ответить на вопросы тестов. Задания первого теста (таблица 3) предусматривают ответы на поставленные вопросы, задания второго теста (таблица 4) нацелены на знание правильного подстановочного ответа.

Таблица 3

Экзаменационные тесты по теме «Механические колебания» (вопросы)

Вопросы теста	Вариант ответа (для преподавателя)	Баллы
1. Что происходит с телом, подвешенным на нити, если его отклонить от положения равновесия?	начинает совершать колебания	I
2. Что значит «периодичность»?	движение, которое повторяется через определенный промежуток времени	I
3. Чем является периодичность для колебательного движения?	основным свойством	I
4. Какими бывают колебания?	свободными и вынужденными	I+I
5. Для какого вида колебаний необходимы два условия?	для свободных	I
6. Каковы эти условия?	1) отклонить тело от положения равновесия 2) сила трения в системе должна быть мала	I+I
7. Что называется математическим маятником?	материальная точка, подвешенная на нерастяжимой нити	I
8. Какие силы действуют на математический маятник?	1) сила тяжести; 2) сила натяжения нити	I+I
9. Как направлены эти силы, если маятник а) находится в положении равновесия; б) не находится в положении равновесия?	а) в противоположные стороны б) под углом друг к другу	I+I
10. От чего зависит период колебаний математического маятника?	от длины нити и ускорения свободного падения	I I+I
Всего:		15 баллов

Таблица 4

Экзаменационные тесты по теме «Механические колебания» (вписывание ответа)

Вопросы теста	Вариант ответа (для преподавателя)	Баллы
1. Груз на пружине ... около положения равновесия.	совершает колебания	I
2. Колебания могут быть не только ..., но и звуковыми, ... и т.д.	механическими, но и электромагнитными	I+I
3. Все колебания можно описать с помощью ...	одинаковых математических формул	I
4. Колебание – это движение, при котором тело ...	периодически отклоняется в одну или другую сторону от положения равновесия	I
5. Колебания, которые происходят под действием внутренних сил, называются...	свободными	I

6. Если маятник отклонить от положения равновесия, то равнодействующая сил, которые действуют на маятник, (1) ... и направлена (2)...	(1) $\neq 0$; (2) к положению равновесия	I+I
7. Период – это ...	время одного колебания	I
8. Период колебания маятника не зависит от ...	1) амплитуды колебания; 2) массы маятника	I+I
Всего:		11 баллов

Баллы по тестам суммируются, ответ оценивается по схеме:

26–24 балла – «5»,

23–20 баллов – «4»,

19–17 баллов – «3»,

менее 16 баллов – «неудовлетворительно».

В ведомость за письменный экзамен выставляются 3 оценки: суммированная оценка по двум тестам (понимание лекции) и 2 оценки по восстановленному фрагменту лекции, контролирующие коммуникативный и лексико-грамматический уровни.

Библиографический список

1. Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Научный стиль речи. Технический профиль: Пособие по русскому языку для иностранных студентов. М.: Русский язык, 2010. 215 с.

2. Дубинская Е.В. Русский язык будущему инженеру: Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для преподавателя. М.: ФЛИНТА, 2013. 175 с.

3. Дубинская Е.В. Русский язык будущему инженеру: Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента. М.: ФЛИНТА, 2015. 400 с.

References

1. Aroceva T.E., Rogova L.G., Safyanova N.F. Scientific Style of Speech. Technical Profile: A Guide to the Russian Language for Foreign Students. M.: Russian Language, 2010. 215 p.

2. Dubinskaya E.V. Russian Language for Future Engineers: A Textbook of Scientific Style of Speech for Foreign Nationals (Pre-university Stage). Book for the Teacher. M.: FLINTA, 2013. 175 p.

3. Dubinskaya E.V. Russian Language for Future Engineers: A Textbook of Scientific Style of Speech for Foreign Nationals (Pre-university Stage). Book for the Student. M.: FLINTA, 2015. 400 p.

УДК 372.881.1 ББК

*Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина
канд. педагог. наук, доц. кафедры иностран-
ных языков и методики их преподавания
Исаев Е.А.
Россия, г. Елец
e-mail: evg77237009@yandex.ru*

*Bunin Yelets State University
The department of foreign languages
and teaching methods
PhD, associate professor
Isaev E.A.
Russia, Yelets
e-mail: evg77237009@yandex.ru*

Е.А. Исаев

ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются особенности дистанционного обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Отмечается эффективность применения таких приемов работы, как обучающие компьютерные программы, использование социальных сетей, электронной почты, электронной доски объявлений, проведение видеоконференций, разработка и реализация курсов в различных системах.

Ключевые слова: иностранные языки, дистанционное обучение, технология, приемы.

Е.А. Isaev

TECHNOLOGY OF DISTANCE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES TO THE STUDENTS OF TECHNICAL TRAINING

The article covers the peculiarities of distance teaching of foreign languages to the students of non-linguistic institutions of higher education. The author shows the effectiveness of such methods as using teaching computer programs, social networks, e-mails, electron bulletin board, holding video-conferences, working out teaching courses in different systems.

Key words: foreign languages, distance teaching, technology, methods.

Сегодня становятся востребованными выпускники вуза нового уровня, способные к эффективной межкультурной коммуникации в профессиональной среде. В этой связи иностранный язык стал неотъемлемой частью подготовки любого специалиста. При этом практика работы со студентами-бакалаврами, обучающимися по техническим направлениям подготовки, свидетельствует о ряде противоречий. С одной стороны, престиж дисциплины «Иностранный язык» постоянно возрастает, а с другой – профессионально ориентированному обучению иностранным языкам в вузах мешает ряд серьезных проблем, с которыми постоянно сталкиваются кафедры иностранных языков, обслуживающие факультеты / институты нелингвистического профиля. Это недостаточное количество часов, отводимых на практические занятия, и их нерациональное распределение; различный уровень подготовки абитуриентов по иностранному языку; отсутствие специальных учебных пособий; неразработанность проблем обучения ино-

странному языку студентов неязыковых вузов в тесной связи с получаемой профессией вследствие отсутствия межпредметной координации между кафедрами иностранных языков и профилирующими кафедрами вузов; неспособность студентов использовать уже усвоенные знания, навыки и умения в иноязычном общении, а также способы, технологии деятельности для решения практических задач.

Технология дистанционного обучения, являющаяся требованием времени и вызывающая наибольший спрос в образовательной сфере в последнее время, в какой-то степени позволяет решить названные противоречия. Главной особенностью данной технологии является опосредованный характер телекоммуникационного общения «преподаватель – студент» [2; с. 78]. Организация обучения в таком формате предполагает обязательную компьютерную грамотность учащихся, а также реализует высокий уровень интерактивности, обеспечиваемой возможностями Интернета, и раскрывает мультимедийный потенциал новых информационных новинок [3; с. 34]. Такая форма работы позволяет максимально активизировать самостоятельную работу студентов, что в условиях перехода на новые образовательные стандарты особенно важно, поскольку новые ФГОСы отводят значительное число часов на самостоятельную работу. При этом проявляется еще одна особенность дистанционного обучения, заключающаяся в его психологическом аспекте, в первую очередь для слушателя, потому что эффективность обучения, состоящего в основном из самостоятельной работы, на 95% зависит от учащегося, его воли, внимания, усидчивости и самоконтроля.

С нашей точки зрения, технология дистанционного обучения иностранным языкам, включающая разнообразные приемы работы, – это не только новая форма обучения, но и «новая форма образования, обеспечивающая возможности оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема и вида; интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации» [2; с. 78]; реализации принципов культуросообразности, коммуникативной подачи материала.

Опишем некоторые приемы технологии дистанционного обучения, активно применяемые нами в ходе работы со студентами бакалавриата, обучающимися по техническим направлениям подготовки (210400.62 – Радиотехника; 100100.62 – Сервис) в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина.

Так, в практике широкое использование нашли обучающие компьютерные программы, основными элементами которых, как правило, являются:

- а) терминологический словарь;
- б) тематический словарь;
- в) тематический текст;
- г) блок заданий для усвоения материала;
- д) информационный дополнительный материал по теме с контрольными заданиями;
- е) упражнения для самостоятельной работы в межсессионный период;
- ж) процентный показатель усвоения материала [1; с. 130].

Хорошо себя зарекомендовал электронный продукт English Discoveries, являющийся совместной разработкой компаний Edusoft и Berlitz International. Этот обширный, занимающий 12 компакт-дисков мультимедиакурс предназначен исключительно для учебных заведений; состоит из пяти уровней: начального, основного, среднего, высшего и практического. Курс охватывает все грамматические конструкции английского языка и свыше 3500 лексических единиц. В главном меню представлены разделы: чтение, речь, письменные упражнения, аудирование, грамматика, приложения, приключенческая игра, тесты. В число приложений входит электронный словарь, механизм записи и воспроизведения речи, а также автоматический журнал успеваемости и служебные модули, облегчающие управление программой.

Социальные сети продолжают набирать популярность и уже стали объектом внимания таких исследователей, как Дж. Барнс, Р. Соломонофф, П. Эрдос и др. Социальные сети могут классифицироваться по типу открытости информации, по открытости доступа, по типам общения, по специализации и по географическому признаку. К одному из видов социальных сетей относятся языковые социальные сети, которые позволяют изучать иностранный язык самостоятельно. В свою очередь, языковые социальные сети можно классифицировать по специализации, доступности информации и географическому признаку [4]. Опыт работы показывает положительную динамику использования в профессиональном лингвообразовании таких языковых социальных сетей, как Lang-8, Interpals, Sharedtalk, Livemocha, Omegle, Mylanguageexchange, Italki, Busuu, и интерактивных интернет-сервисов, как LinguaLeo, Словоуч, каналы YouTube для тех, кто учит английский и др. В начале учебного года преподаватель с группой выбирает одну (или даже несколько сразу) социальную сеть, регистрируется и дистанционно общается. О результатах своего опыта общения студенты сообщают на практических занятиях (в том числе и в дистанционной форме), развивая тем самым устную речь. Использование данных ресурсов в образовательном процессе позволяет, с одной стороны, организовать практику общения с носителем языка (пусть даже и дистанционно), войдя в интернациональное сообщество и обретя собеседника по интересам, а с другой стороны, совершенствовать языковую компетенцию, письменную речь студентов, повышая мотивацию к изучению иностранных языков.

Электронная почта как прием технологии дистанционного обучения также хорош и прост в использовании. Каждый пользователь электронной почты имеет свой адрес и так называемый почтовый ящик в виде области памяти, выделяемой ему в памяти главной машины. На этот почтовый ящик поступают сообщения, адресованные данному пользователю, с которыми он может ознакомиться в любое удобное для него время. Такие сообщения могут быть не только текстовыми и графическими (рисунки, фотографии), но даже аудио- и видеофрагментами. Удобство электронной почты прежде всего в том, что она не требует одновременного нахождения за компьютерами корреспондента и адресата. Такой режим обмена сообщениями называется асинхронным. При дистанционном формате обучения иностранному языку преподаватель пересылает студенту различные учебные материалы, индивидуальные задания, инструкции технических приборов для перевода, отвечает на вопросы студента, задает их. Таким образом, электронная почта предоставляет преподавателю возможность дистанционно осу-

ществлять индивидуальное обучение, обеспечивая студента каналом обратной связи, без которого процесс обучения не может быть полноценным [2; с. 78].

Также регулярная организация сотрудниками нашей кафедры видеоконференций по проблемам, связанным с иностранными языками и обучением им, отражает новый формат интерактивного дистанционного общения, который большинству участников приходится по душе. Данные конференции проводятся для пользователей, желающих совместно обсудить интересующую их проблему. В интересах дистанционного обучения электронные конференции – прекрасная возможность для проведения групповых занятий в творческой атмосфере, групповых консультаций, ответов на наиболее часто задаваемые преподавателю вопросы. Кроме того, данный вид деятельности – удачное средство развития навыков коммуникативной деятельности и научно-исследовательских качеств языковой личности студента.

Электронная доска объявлений также прием технологии дистанционного обучения иностранным языкам, позволяющий каждому пользователю поместить на нее свое объявление и прочитать объявления других. Электронная доска часто создается в рамках электронной конференции и служит для решения организационных задач. При дистанционном обучении электронная доска объявлений используется, например, для организации учебных групп по интересам и уровню способностей [2; с. 80].

Отдельно отметим, что в нашем университете действует центр дистанционного обучения. Преподаватели создают в системе MOODLE обучающие курсы в дистанционном формате. Мы также активно участвуем в разработке и реализации курсов на базе данного центра. Так, последними разработками являются курсы: «Деловой английский язык», цель которого познакомить студентов с основами ведения деловой коммуникации на английском языке в соответствии с международными стандартами; «Основы перевода научно-технических текстов», адресованный студентам института математики, естествознания и техники (инженерно-физическое отделение). Данный курс ставит перед собой цель ознакомить обучающихся с основными проблемами перевода технических текстов, сообщить некоторые теоретические знания, развить практические навыки перевода, включая элементы реферирования и аннотирования.

Указанной цели подчинена структура курса, методика работы с ним. Теоретическая информация излагается лаконично. Предполагается, что обучающиеся имеют общее представление о структуре английского языка и в целом знакомы с его лексико-грамматическими явлениями, тем не менее разъяснения даются с учетом и уровня элементарного. Подобное изложение обусловлено системным подходом к обучению и той ситуацией, с которой часто приходится сталкиваться преподавателю на практике – с разным уровнем владения языком. Упражнения направлены на последовательное рассмотрение грамматических явлений и лексических особенностей перевода, встречающихся в англоязычном тексте, предпринимается попытка осветить особенности при работе по переводу с текстами в различных формах. Все упражнения предваряет теоретическая информация о рассматриваемом явлении и возможные варианты перевода. Структура курса позволяет использовать упражнения выборочно, руководствуясь задачами этапа обучения, отдельного занятия и уровня владения языком.

В итоге отметим, что дистанционное обучение – это новая форма активной деятельности студента по освоению того или иного предмета. Наличие огромного количества современных приемов обучения иностранным языкам в дистанционном формате позволяет сделать учебный процесс не только интересным, но и продуктивным. Среди наиболее распространенных приемов можно назвать следующие: обучающие компьютерные программы, использование социальных сетей, электронной почты, электронной доски объявлений, проведение видеоконференций, разработка и реализация курсов в различных системах.

Библиографический список

1. Белянина М.В. Применение информационно-коммуникационных технологий для заочного обучения иностранному языку в вузе // Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы: сборник научных трудов. Выпуск 2. Елец, 2013. С. 129–132.
2. Белянина М.В. Дистанционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе // Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы: сборник научных трудов. Выпуск 3. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. С. 77–80.
3. Данилов О.Е., Поздеева О.Г. Особенности дистанционного обучения // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. Пермь, 2014. С. 34–37.
4. Шарифулина А.А. Языковые социальные сети в обучении английскому языку. URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1411295694>

References

1. Belyanina M.B. The use of information and communication technologies for the correspondence teaching of foreign languages in the institutions of higher education // Liberal education: history, traditions, prospects. Edition 2. Yelets, 2013. P. 129–132.
2. Belyanina M.B. Distance teaching of foreign languages in the non-linguistic institutions of higher education // Liberal education: history, traditions, prospects. Edition 3. Yelets, 2014. P. 77–80.
3. Danilov O.E., Pozdeeva O.G. The peculiarities of distance teaching // Problems and prospects of the development of education: the materials of V international scientific conference. Perm', 2014. P. 34–37.
4. Sharifulina A.A. Language social networks in the teaching of foreign languages. URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1411295694>

УДК 378.147

*Академия ФСИН России
канд. педагог. наук, доцент кафедры ино-
странных языков*

*Казакова Т.А.
Россия, г. Рязань, тел. +79105037773
e-mail: t.a.kazakova@rambler.ru*

*Academy of the Federal penitentiary service
of Russia*

*The department of foreign languages
PhD, associate professor*

*Kazakova T.A.
Russia, Ryazan, +79105037773
e-mail: t.a.kazakova@rambler.ru*

Т.А. Казакова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях по иностранному языку как эффективного средства развития мотивации обучающихся.

Ключевые слова: мультимедиа, информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, обучение, образовательный процесс, компьютерные технологии.

T.A. Kazakova

USE INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

The article discusses the use of information and communication technologies (ICT) in the classroom in a foreign language, as an effective means of developing motivation of pupils.

Key words: multimedia, information and communication technology, foreign language, learning, teaching, computer technology.

В условиях бурного роста средств телекоммуникации, мультимедиа и информационных систем, в процессе модернизации российского высшего образования использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку является одним из важнейших элементов образовательного процесса.

Это помогает преподавателю повысить эффективность учебного процесса, способствует модернизации и интенсификации образовательного процесса, позволяет реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подход к обучению. Информационно-коммуникационные технологии имеют широкие ресурсные возможности, их рациональное использование способствует изменению образовательного процесса, придавая ему проблемно-поисковую направленность.

Обучение иностранному языку в неязыковом специализированном вузе является сложной задачей, связанной с целым рядом трудностей как для студента, так и для преподавателей иностранных языков.

Большинство современных студентов отождествляют понятие «высшее образование» с процессом получения знаний только по специальным предметам, что приводит к приоритету одних дисциплин над другими, а в число «второстепенных» и «ненужных» попадает и иностранный язык. Кроме того, необходимо учитывать и отсутствие преемственности между школой и вузом и низкий уровень подготовки абитуриентов.

Преподавателям вуза не всегда удается решить задачу по выравниванию иноязычной подготовки курсантов и доведения ее до уровня, необходимого для продолжения обучения. Преподавателям иностранного языка приходится направлять свои усилия на оптимизацию процесса обучения, поиск новых путей организации своей профессиональной деятельности и использование наиболее эффективных методик и приемов преподавания.

Использование информационно-коммуникационных технологий призвано помочь в повышении интереса студентов к изучению иностранного языка в силу тех возможностей, которыми они обладают.

Применение ИКТ-компонента на занятиях по иностранному языку приобретает особую значимость, так как дает возможность организовать новую образовательную среду, которая, с одной стороны, обеспечивается ранее недоступными материалами и аутентичными текстами, а с другой – помогает установить плодотворное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Информационно-коммуникационные технологии имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Они способствуют индивидуализации обучения, интенсификации самостоятельной работы обучающихся и повышению их познавательной активности. Компьютер – средство обучения студентов, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии имеют ряд неоспоримых преимуществ перед традиционными формами построения учебного процесса: коммуникативная направленность, визуализация учебной информации, возможность хранения большого количества информации, автоматизация процессов проверки, легкий доступ к ресурсам, возможность постоянного изменения и пополнения материалов.

Применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку является эффективным фактором для развития мотивации обучающихся.

Преимуществом использования компьютерных технологий является перенос центра тяжести с вербальных методов обучения на методы поисковой и творческой деятельности преподавателя и обучающегося. Следовательно, меняется и роль педагога в образовательном процессе. К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам ИКТ относятся:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;

- DVD- и CD-диски с картинками и иллюстрациями;
- видео- и аудиотехника;
- научно-исследовательские работы и проекты.

Сочетание различных видов работы на занятиях по иностранному языку с использованием информационных технологий позволит решить проблему мотивации студентов к изучению иностранных языков. При наличии новейших технических средств преподавателю проще осуществить личностно-ориентированный подход в обучении, что обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей учащихся, их уровня обученности.

Информационно-коммуникационные технологии нацелены на создание условий для формирования и развития коммуникативных умений и языковых навыков обучающихся. Они позволяют перейти от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, творческим видам работы, переносят акцент на формирование коммуникативной культуры учащихся и развитие умений работы с различными типами информации и ее источников [2].

Мультимедийные обучающие программы по иностранным языкам, компьютерные словари, игровые компьютерные программы могут быть использованы для работы над языковым материалом, развития основных видов речевой деятельности, построения системы текущего и итогового контроля уровня подготовки обучающегося.

Новейшие мультимедийные технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильно произношение и обучить беглому говорению.

Лингафонные системы предназначены как для индивидуальных, так и для групповых видов работы, что дает преподавателю большие возможности для контроля и корректировки учебного процесса.

Основными направлениями работы в лингафонных кабинетах являются:

- выполнение тренировочно-коммуникативных упражнений;
- работа с обучающими программами по тренировке произношения, правилам чтения, совершенствованию лексических и грамматических навыков;
- просмотр видеофрагментов и прослушивание аудиофайлов с последующим выполнением заданий;
- составление диалогов и проведение мини-конференций;
- проведение тестирования;
- выполнение проектов (в парах и группах) с подключением к сети Интернет.

Интерактивные программы и игры помогают создать реальные ситуации общения, снять психологические барьеры и повысить интерес к предмету. Несомненно, использование ИКТ помогает повысить интерес студентов к изучению иностранного языка, улучшить результаты учебной деятельности. Студенты, которые систематически работают с компьютерными программами, занимаются проектной деятельностью, реально повышают свое качество знаний.

Большим потенциалом для использования ИКТ обладает электронная доска Smart Board, которая позволяет привлечь при объяснении нового материала видео- и аудио-ресурсы, тезисы, таблицы, справочные материалы, данные электронных словарей и эн-

циклопедий [1]. Это способствует соединению принципов наглядности, системности и доступности материала.

Мультимедийные возможности электронной доски Smart Board позволяют активно комментировать представленный материал путем выделения, изменения цвета, размера, шрифта, добавления дополнительной информации, набора текста с помощью виртуальной клавиатуры, использования иллюстраций, картинок, аудио- и видеосопровождения. Яркие, красочные образы способствуют визуализации информации и запоминанию предложенного материала.

С помощью интерактивной доски возможно выполнение следующих видов работ: подготовка презентаций по новым темам к занятиям, показ видеофрагментов и демонстрация аудиоматериалов, выполнение заданий, презентация проектов, докладов, доступ к сети Интернет. Использование интерактивной доски в учебном процессе ведет к увеличению его эффективности за счет повышения удобства и наглядности представления учебного материала и возможности его динамичного обновления.

Помимо аудиторной работы в лингафонных кабинетах с помощью информационно-коммуникационных технологий возможно организовать самостоятельную работу студентов. Для этих целей преподавателями иностранного языка разрабатываются специальные программы-тренажеры и дополнительные задания для самопроверки. Во время самостоятельной подготовки студенты также имеют возможность пользоваться компьютерной медиатекой, электронной библиотекой и электронными учебными пособиями.

Перспективным направлением в организации самостоятельной работы студентов становится использование системы «Moodle». Ее преимуществами являются широкий спектр функциональных возможностей, простота освоения для всех участников, гибкость и универсальность, широкие коммуникативные возможности.

Типы заданий по иностранному языку для самостоятельной работы включают в себя как традиционные формы: выполнение грамматических и лексических упражнений, перевод предложений и текстов, составление резюме, написание эссе по предложенным темам, так и игровые: в «Moodle» предусмотрена возможность создания нескольких видов игр – кроссворд, виселица, sudoku и т.д., которые помогают обучающимся при запоминании новой лексики. Во время подготовки студенты имеют возможность пользоваться различными ресурсами в сети Интернет (словарями, энциклопедиями, грамматическими справочниками), на которые даны ссылки. Задания могут выполняться как в режиме он-лайн, так и в любой программе – Word, PDF, а затем прикрепляться файлом для проверки.

Помимо заданий система «Moodle» предоставляет ряд других инструментов для организации учебного процесса: блоги, форумы, чаты для обсуждения учебного процесса, wiki, с помощью которых можно организовать коллективное обсуждение или работу с документами, глоссарии, автоматически связывающие между собой различные части курса, базы данных по темам, разнообразные тестовые задания.

Итак, ИКТ позволяют:

- индивидуализировать обучение;
- повысить активность обучаемых;
- повысить мотивацию учения;
- создавать условия для самостоятельной работы;

- способствовать выработке самооценки у обучаемых;
- делать занятия более наглядными и интересными;
- формировать информационную культуру обучающегося;
- реализовывать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы в обучении;
- разнообразить виды деятельности: красочность, увлекательность и доступность компьютерных заданий помогают эффективно развивать различные коммуникативные умения обучаемых;
- рационально использовать урочное время, а также время для подготовки к занятию.
- дисциплинировать самого преподавателя, формировать его интерес к работе;
- совершенствовать процесс контроля;
- повысить качество знаний студентов.

Информационно-коммуникационные технологии являются одним из основных элементов организации образовательного процесса, способствуют созданию образовательной среды, отвечающей современным требованиям, предъявляемым к выпускнику специализированного вуза. Умение ориентироваться в современном информационном потоке и работать с новыми технологиями во время обучения способствует в перспективе быстрой адаптации сотрудника к профессиональной деятельности [3].

Необходимо подчеркнуть, что внедрение в учебный процесс информационных технологий вовсе не исключает традиционных методов обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Использование новых технологий позволяет модернизировать, дифференцировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого студента, повышая тем самым его эффективность, а также стимулировать обучающихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Галишникова Е.М. Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения // Учитель. 2007. № 4. С. 8–10.
2. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 18.
3. Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании». URL: <http://journal.kuzspa.ru/>

References

1. Galishnikova E.M. Use of an interactive Smart-board in the course of training // The Teacher. 2007. №. 4. P. 8–10.
2. Efremenko V.A. Application of information technologies at lessons of a foreign language // Foreign languages at school. 2007. № 8. P. 18.
3. Electronic scientific magazine «Information and Communication Technologies in Pedagogical Education». URL: <http://journal.kuzspa.ru/>

УДК 372.881.111.1

*ЕГУ им. И.А. Бунина
магистрантка второго курса
по специальности «Педагогическое образование (Иноязычное образование в системе профильной подготовки)»
Добродеева К.Г.
Россия, г. Елец, тел. +7(980)362-89-86
e-mail: dobrodeeva.kris@gmail.com*

*Yelets State University named after I.A. Bunin
Second-year master of the module «Teacher Education (Modern physics in the education system)»*

*Dobrodeeva K.G.
Russia, Yelets, +7(980)362-89-86
e-mail: dobrodeeva.kris@gmail.com*

*ЕГУ им. И.А. Бунина
доц. кафедры романо-германских языков и перевода
Зайцева И.В.
Россия, г. Елец, тел. +7(47467)6-09-62
e-mail: inelsu@mail.ru*

*Yelets State University named after I.A. Bunin
The chair of Romanic-Germanic languages
associate professor*

*Zajceva I.V.
Russia, Yelets, +7(47467)6-09-62
e-mail: inelsu@mail.ru*

К.Г. Добродеева, И.В. Зайцева

**СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:
АНАЛИЗ ОПЫТА ГИМНАЗИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ГОРОДА АЛЬЦАЙ В ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЗЕМЛЕ
РЕЙНЛАНД-ПФАЛЬЦ В ГЕРМАНИИ**

В статье рассматриваются вопросы, связанные со стратегиями обучения иностранному языку, и проблемами их определения. Приводится краткий обзор классификации стратегий обучения. Прослеживается связь стратегий обучения с автономным обучением. Поднимаются проблемы адаптации учебных пособий к современной образовательной ситуации в Германии. Анализируется учебник иностранного языка для 10-х классов «Orange Line 6» в гимназии дополнительного образования города Альцай в федеральной земле Рейнланд-Пфальц.

Ключевые слова: стратегии обучения, стратегический тренинг, автономное обучение, навыки обучения иностранному языку.

K.G. Dobrodeeva, I.V. Zajceva

**LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AT ENGLISH LESSON: ANALYSIS
OF EXPERIENCE OF GYMNASIUM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION
IN ALZEY IN RHINELAND-PALATINATE (GERMANY)**

In the article the authors examine some language learning strategies. The authors make an overview of the classification of the language learning strategies, traces the correlation between the language learning strategies and the autonomous learning. They also raise an issue of the adaptation of schoolbooks to the modern study situation in Germany. The author analyses the English textbook for the 10th form «Orange Line 6» in gymnasium of supplementary education in Alzey in Rhineland-Palatinate.

Key words: language learning strategies, strategic training, autonomous learning, language learning skills.

Старая китайская пословица гласит: «Если ты дашь человеку рыбу, то накормишь его на один день. Но если ты научишь его рыбачить, то обеспечишь ему сытое будущее»

до конца жизни». В этой народной мудрости четко подмечена основная сущность любой стратегии обучения – развитие самостоятельности учащегося. Эта же цель выступает в качестве приоритетной во многих учебных планах иностранного языка в школах Германии [10; с. 9]. Ведь изучение иностранного языка есть использование этого языка, которое не может обойтись без стратегий обучения [11; с. 62].

В научной литературе существует огромное количество попыток дать определение стратегиям обучения (Lernstrategien). Рассмотрим некоторые из них.

Стратегия обучения – это:

1) «любой набор действий, шагов, планов, рутин, применяемых студентом для получения, хранения, доступа и использования информации» [9; с. 7];

2) «целенаправленное мышление и поведение с целью запоминания и понимания новой информации в процессе обучения» [6; с. 8].

3) «попытка развивать в себе лингвистическую и социолингвистическую компетенцию средствами изучаемого иностранного языка» [4; с. 11]

4) «стратегия обучения – это умственный процесс, который управляет усвоением, сохранением, припоминанием и использованием информации» [7; с. 21].

Наряду с мотивацией, возрастом, талантом и т.д. стратегии обучения относятся к индивидуальным качествам каждого обучаемого и являются ядром когнитивной теории обучения. Последняя, в свою очередь, занимается умственными процессами, протекающими во время овладения новым языком. Согласно когнитивной теории ученики рассматриваются в качестве активных участников образовательного процесса, сознательно использующих стратегии обучения. Опытным путем было доказано, что успешные обучаемые используют разнообразные стратегии обучения при изучении иностранного языка. Кроме того, многие ученые убеждены, что применение стратегий обучения позволяет достичь более высоких результатов в учебе [1; с. 5].

К таким стратегиям могут относиться как совершенно элементарные техники (умение пользоваться словарем, понимать грамматические таблицы, учить новые слова), так и более сложные процессы, среди которых стратегии обучения чтению, умение начать, вести и закончить диалог и многие другие.

Стратегии обучения тесно связаны с автономным обучением и представляют собой наиболее важную предпосылку для этого, так как дают необходимые знания и помогают ученикам подготовиться к самостоятельному обучению [2; с. 33]. Автономная учебная деятельность характеризуется самостоятельностью, свободой от контроля со стороны преподавателя, способностью принять на себя ответственность за свое овладение иностранным языком. Основной целью автономной учебной деятельности является развитие личностной свободы индивида, сохранение его неповторимости. Для достижения поставленной задачи у каждого обучающегося должна быть реализована возможность выбора. В ходе автономного обучения преподаватель и учащиеся отбирают темы для изучения, планируют уроки, при необходимости запрашивают дополнительную информацию у педагога или добывают ее из различных источников, консультируются с преподавателем, если необходимо.

Автономия предстает как высший уровень самоуправления, как способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего языкового и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения.

Ученики в контексте автономного обучения сами решают, чему они хотят научиться, как будут действовать для достижения той или иной задачи, какие вспомогательные средства будут для этого использовать, как распределят свое время, каким образом проконтролируют свои достижения.

Автономное обучение предполагает самодисциплину и силу воли обучаемого. Несмотря на то, что между учениками есть большие различия, считается, что все люди обладают навыками и умениями самообразования. Исходя из этого, данная концепция часто выступает в качестве попытки учета природы человеческого процесса познания [7; с. 23].

Роль учителя при этом не исключается полностью из процесса обучения, а лишь немного меняется. Учащиеся продолжают испытывать на себе косвенное воздействие обучающей стороны, которое распространяется даже на творческий уровень самостоятельной работы. Учитель отбирает и подготавливает материал для автономной работы, обозначает цель занятия, указывает соответствующий источник информации, которым учащиеся могут пользоваться, работая автономно, вооружает учащихся необходимым инструментарием, благодаря которому самостоятельная работа протекает успешно и постепенно формируется методика учащихся. При этом сам учитель остается как бы «за занавесом», что позволяет учащимся ощутить себя истинными субъектами обучения. Главная задача состоит в том, чтобы «обеспечить максимальную активность учащихся на всех этапах урока, будь то «фаза подготовки», «фаза свободной работы», или «фаза рефлексии». Таким образом, учитель перенимает роль инициатора и консультанта деятельности учащегося, которая в свою очередь должна мотивировать учеников к проявлению личной инициативы и самостоятельности. Он помогает ученику вместо того, чтобы предписывать ему [8; с. 322].

Стратегии изучения языка, которыми ученики пользуются при обработке новой информации и выполнении каких-либо заданий, были определены и описаны многими исследователями. Существуют различные способы систематизации стратегий. Наиболее известные таксономии были предложены Р. Оксфорд, а также исследователями О'Молли и Чамот. Обе попытки классификации стратегий различают две основные группы: прямые (когнитивные) и непрямые (метакогнитивные) стратегии обучения. О'Молли и Чамот выделяют когнитивные, метакогнитивные, социальные и аффективные стратегии, в то время как Оксфорд добавляет к четырем вышеназванным еще две категории, а именно: мнемонические и компенсаторные [7; с. 22]. При этом две дополнительные стратегии относятся к прямым стратегиям.

Рассмотрим классификацию Ребекки Оксфорд [5; с. 12] подробнее.

1. Прямые стратегии (direkte Lernstrategien).

Прямые стратегии, или стратегии *изучения* языка, занимаются непосредственно с учебным материалом и направлены в первую очередь на отработку изученного. Это прежде всего сознательная мыслительная деятельность обучаемых, целью которой является улучшение своих знаний и понимание изучаемого языка. (Пример: если моя цель - выучить новое выражение, чтобы потом уметь употреблять его в разговоре, то я намеренно буду использовать данное выражение в различных контекстах, чтобы лучше запомнить его).

В свою очередь эта группа включает в себя следующие три вида стратегий.

1.1. Когнитивные стратегии обучения (kognitive Lernstrategien) занимаются обработкой изучаемого языка с помощью анализа, трансформации и манипулирования его структурами. Это смесь стратегий, которые являются полезными как на уроке ино-

странного языка, так и на других уроках и даже вне школы. (Например, сделать план, сравнить языки друг с другом, выявить закономерности, работать по образцу и т.д.)

1.2. Мнемонические стратегии обучения (*gedächtnisstützende Lernstrategien*) призваны сохранить полученную информацию и надолго удержать ее в памяти, а в случае необходимости легко вспомнить и применить. (Например, разбить слова на родственные группы, найти ассоциации, использовать рифмовки, карточки со словами и др.)

1.3. Компенсаторные стратегии обучения (*Kompensationsstrategien*) ссылаются на приемы, которые обучаемый использует для того, чтобы преодолеть ту или иную проблему, вызванную недостатком, к примеру, лексических единиц, что становится возможным благодаря компенсированию жестами, мимикой или перифразой. (Например, угадать значение слова из контекста, перейти на родной язык, применить мимику и жесты, переформулировать, использовать синонимы).

2. Непрямые стратегии (*indirekte Lernstrategien*).

Вторую группу также можно назвать стратегиями *использования* языка, так как они начинают действовать, как только определенным языковым материалом, даже в самой начальной степени, уже усвоен. Основной смысл этих стратегий заключается в том, чтобы помочь обучаемым использовать язык, который они уже выучили. Здесь уже не наблюдается прямого взаимодействия с учебным материалом. Применение данных стратегий создает предпосылки для эффективного обучения. (Пример: Если я преследую цель - купить в магазине какой-то предмет, названия которого на немецком я не знаю, тогда я могу объяснить свое желание, сказав, для чего служит этот предмет, как он выглядит, из чего он сделан и т.д.)

Непрямые стратегии обучения также делятся на три группы.

2.1. Метакогнитивные стратегии обучения (*metakognitive Lernstrategien*) занимаются планированием и мониторингом учебного процесса (самоанализом), постановкой целей, выявлением приоритетов и самоконтролем. Эти стратегии основываются на сознательности их применения и знании о процессе овладения иностранным языком, то есть на метакогнитивном знании. Это так называемые стратегии менеджмента: не обращать внимание на отвлекающие факторы, организовывать собственный процесс обучения, контролировать достижение поставленных целей, делать выводы на будущее.

2.2. Социальные стратегии обучения (*soziale Lernstrategien*) повышают значение учения, сотрудничества или работы в команде, стремление контактировать и общаться с носителями языка (попросить исправить собственные ошибки в высказывании, искать помощи у компетентного носителя языка).

2.3. Аффективные стратегии обучения (*affektive Lernstrategien*) призваны контролировать эмоции, измерять и проверять эмоциональные реакции, вызванные обучением, снижать уровень беспокойства. Это могут быть следующие стратегии: вести дневник обучения, обсуждать чувства, подвергать себя возможному риску, хвалить себя.

Как можно заметить, современная методика предлагает большое количество стратегий, применяемых на уроках иностранного языка, и можно с уверенностью утверждать, что процесс обучения может быть значительно облегчен, если обучаемые будут знать об этих стратегиях, будут в состоянии выбирать наиболее подходящие для себя и использовать их в процессе самостоятельной работы.

В этом им должен помочь так называемый стратегический тренинг, целью которого является формулирование инструкций по применению этих языковых стратегий и выделению их как часть учебного процесса.

Эндрю Коэн в своем труде «Стратегический тренинг для студентов, изучающих второй язык» [3; с. 52] представляет собственно цели стратегического тренинга, описывает подходы к нему и перечисляет шаги для планирования и составления тренинга стратегических программ.

Он считает, что главная задача стратегического тренинга – предоставить обучаемым инструменты для выполнения следующих действий:

- самодиагностика, выделение сильных и слабых сторон в процессе обучения;
- осознание того, что помогает при изучении языка наиболее эффективно;
- выработка навыков и умений (компетенций), способствующих успешному решению поставленных проблем;
- экспериментирование, т.е. применение уже известных и новых стратегий обучения;
- принятие решений о методах и способах подхода к решению поставленной проблемы;
- необходимость осуществления контроля и постоянного мониторинга своей учебной деятельности;
- перенос «успешных» стратегий на новое учебное содержание.

В рамках нового образовательного стандарта (от 18.10.2012) по иностранным языкам в земле Рейнланд-Пфальц, который вступает в силу с этого учебного года (2014/15), стратегии обучения рассматриваются в качестве «кооперации, выходящей за рамки предмета» [10; с. 14]. С одной стороны, обучаемые должны переносить свои стратегические знания на другие изучаемые языки; с другой стороны – использовать стратегии обучения во время письма и чтения текстов во всевозможных учебных контекстах.

В программе обучения английскому языку в 10 классе [12; с. 96–97] четко выделен ряд стратегий, облегчающих процесс овладения иностранным языком и тем самым способствующих достижению более высоких результатов.

В разделе «Методы/Учебные и рабочие техники» ученики овладевают и закрепляют на практике следующие стратегии:

- применять зависимые от словаря приемы выявления значения слова (например, контекст, словообразование, сходство с другими языками);
- применять вспомогательные средства, такие, как словарь, грамматические пособия, учебник и сопровождающие его материалы;
- использовать библиотеку/картотеку;
- систематизировать знания, информацию и собственные мысли согласно учебной задаче;
- распознавать и использовать связь новой информации со старой;
- вести учебную и рабочую документацию систематически (например, словарик для записи иностранных слов);
- организовывать учебный процесс соразмерно своим возможностям.

В разделе «Отбор и обработка информации» выделяют следующие техники:

- приобрести представление о содержании текста, быстро пробежав его глазами (глобальное чтение);

- найти места в тексте, которые являются наиболее важными для ответов на поставленные вопросы (селективное чтение);
- понять содержание текста в полном объеме (детализированное чтение);
- отличать важную информацию от менее важной с помощью выделения, подчеркивания и т.д.;
- различать типы изложения (рекламный текст, интервью);
- использовать техники визуализации и структурирования.

В разделе «Анализ текста и интерпретация» ученики овладевают следующими навыками и умениями:

- навыком привнесения в интерпретацию собственного опыта;
- умением использовать базовые категории анализа и интерпретации текста;
- умением применять основные понятия для описания структуры текста;
- навыком установления отношений между социальными и культурными феноменами и текстом;
- навыком решения задачи анализа (по возможности самостоятельно);
- умением оценить структуру и содержание текста;
- умением изменить оригинальный текст в языком или структурном плане;
- умением использовать оригинал в качестве основы для собственного эстетического проекта (например, коллаж, иллюстрации и т.д.);
- умением вжиться в роль главных героев, самостоятельно представить их.

В разделе «Кооперация» ученики закрепляют готовность:

- организовывать совместно и планомерно работу согласно намеченной цели, а также необходимые для этого шаги;
- уверенно защищать собственную точку зрения в группе, но в то же время уважать мнения других;
- находить совместные пути решения поставленной задачи, используя при этом свои индивидуальные навыки и способности;
- использовать знание иностранного языка для взаимной поправки и поддержки.

В последний заключительный раздел «Коммуникация и презентация» включены:

- устное представление информации, результатов работы или оценки в виде доклада, реферата и пр.;
- письменное представление информации и результатов работы в различных формах;
- визуальное и графическое представление содержания с целью презентации (также вне учебной группы);
- взятие на себя различных ролей (ролевая игра, интервью и т.д.);
- подобающее участие в разговоре;
- направленная аргументация в различных формах (например, дебаты).

Так как учитель иностранного языка чрезмерно ориентирован на учебник, желательно, чтобы и авторы учебников интегрировали стратегии обучения в свой план.

В настоящее время многие так и поступают. В этой связи хотелось бы рассмотреть учебник, использующихся на уроках английского языка в 10 классах в немецкой гимназии дополнительного образования в городе Альцай, а именно: «Orange Line 6 Grundkurs Band 6» - современное издание 2014-ого года от Klett.

В учебнике Orange Line 6 представлены 4 раздела (topics), которые могут быть изучены в любой последовательности. Кроме этого, в каждом разделе предусмотрены две другие темы на выбор, к каждой из которых подобраны задания. Эти задания выполняются в группах. В конце работы результаты презентуются в классе.

Отдельный раздел состоит из:

- Check-in (ученики знакомятся с темой посредством картинок);
- Aspects (короткие темы и упражнения на понимание);
- 2 Options (тексты, упражнения и задания);
- Words in action (работа над лексикой);
- Check-out (самопроверка);
- Test yourself (подготовка к итоговому тесту).

После первой и третьей темы помещен раздел «A project». Он представлен факультативными, независимыми от темы текстами для чтения, которые дают ученикам возможность познакомиться с литературными текстами на английском языке. После четвертой темы можно найти сразу два таких раздела.

Кроме этого, авторами предусмотрен раздел «Skills», где предлагаются основные рабочие техники и рассматриваются навыки, которыми обучающиеся должны овладеть по окончании курса, и раздел «Грамматика», включающий в себя подразделы «Основные грамматические понятия», «Обзор-повторение ранее изученного материала», «Новые грамматические темы» и «Упражнения для закрепления». Некоторые упражнения внутри одной темы из учебника ссылаются на последний раздел.

Раздел «Mediation and communication» содержит упражнения, содержащие определенную коммуникативную задачу.

В разделе «Vocabulary» можно найти не только все новые слова, но и упражнения по словообразованию и семантическим полям, а также выражения для повседневного общения.

В конце учебного пособия имеется словарь (английско-немецкий и немецко-английский).

Рассмотрим, в какой мере данные учебники отвечают требованиям немецких стандартов овладения иностранным языком. Для этого вышеназванное учебное пособие было проанализировано на наличие ранее упомянутых стратегий. Для большей наглядности результаты анализа представлены в таблице.

Orange Line 6 Grundkurs Band 6

	Аудирование и говорение	Говорение и письмо	Чтение	Письмо	Грамматика	Лексика
Прямые стратегии						
Когнитивные, мнемонические, компенсаторные	Глобальное аудирование; участие в дискуссии; манеры (вежливость), высказывание	Подготовка к собеседованию; комментирование; презентация результатов	Чтение отрывка из романа, новеллы, стихотворения, официально-делового текста, рекламы; глобальное	Составление собственного профиля; написание e-mail по шаблону; перефразирование текста; подготовка вопросов	Check list по правописанию (с. 116); словообразование (-er у сущ. м.р.)	Учить похожие/однокоренные слова (с. 121); Mind map; подобрать интернализмы (с. 139);

			и селек- тивное чтение			
Непрямые стратегии						
Метакогни- тивные	Планирование	<i>Не представлены</i>				
	Мониторинг	<i>Не представлены</i>				
	Оценка	Самоконтроль				
Социальные и аффектив- ные	Взаимоисправления при работе в группе, в парах					

Как можно заметить из таблицы, в учебнике Orange Line 6 представлен широкий выбор стратегий. Стоит отметить, что авторы не рассматривают аудирование, письмо и говорение отдельно. Вместо этого у них есть совместный подраздел «Аудирование и говорение», где даны советы, как понять основную мысль текста, как принять участие в дискуссии, как приветствовать собеседника в США, Англии и Австралии, как вести себя при разговоре по телефону, с помощью каких слов и словосочетаний выразить свои мысли, чувства, мнение.

В подразделе «Письмо и говорение» представлен план с примерами, как вести себя на собеседовании о приеме на работу, как структурированно выразить и обосновать свое мнение, как презентовать результаты проделанной работы.

В подразделе «Чтение» большое внимание уделяется эффективной работе с двуязычным словарем. Кроме того, представлены азы анализа отрывка из романа, новеллы и стихотворения, что можно отнести к развитию навыков глобального и селективного чтения.

В подразделе «Письмо» ученики могут ознакомиться с правилами оформления табличной биографии, что, по всей видимости, является частью подготовки к собеседованию о приеме на работу. Немаловажным в современном мире является и навык написания электронного письма. Обучаемым предложено письмо-образец (опять же о приеме на работу) с последующими разъяснениями. Кроме этого, даются советы по преобразованию текста, когда необходимо написать новый конец истории либо изменить перспективу рассказчика. И наконец, перечень действий при подготовке вопросов. Из своего опыта могу сказать, что ученикам зачастую очень трудно удастся придумать и составить вопросы по теме, на интервью, при социальном опросе и т.д.

Все это можно найти в специальном разделе «Skills». Как таковые грамматические стратегии туда не включены, но можно почитать несколько советов на эту тему в разделе «Vocabulary», а именно: памятку по правописанию, по словообразованию (с целью выяснить род и часть речи непонятого слова и т.д.) Для овладения новой лексикой авторы предлагают: учить похожие/однокоренные слова, то есть проводить параллель уже изученных слов с новой лексикой; составлять ассоциограммы (mind map); подбирать интернационализмы.

Метакогнитивные стратегии представлены лишь одним разделом «Test yourself», что призванным развить у учеников навык самоконтроля. Требуемые новым образовательным стандартом «систематическое ведение учебной и рабочей документации и организация учебного процесса соразмерно своим возможностям» не учтены.

В контексте социальных и аффективных стратегий можно говорить о работе в группе/паре и сопровождающей их взаимной корректуре.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в целом учебник Orange Line 6 является достаточно современным изданием и отвечает основным требованиям нового стандарта образования по овладению иностранным языком. Тем не менее, стоит отметить, что «чистые» стратегии идут вперемешку с практическими советами, что может привести к смятению обучаемых. Помимо этого, понятие «стратегия» никогда не называется, речь всегда идет лишь о навыках («skills»). Сделан упор в основном на развитие когнитивных стратегий, то есть стратегий *изучения* языка, а не его *использования*. Но это является ничуть не удивительным и предосудительным, если учесть тот факт, что Orange Line 6 предназначен для новичков, которые только знакомятся с английским языком. Поэтому говорить о метакогнитивных стратегиях, конечно, еще рано. В целом это очень удачное и структурированное учебное пособие от издательства Klett.

Преимущество учебных материалов, использующих концепцию стратегического тренинга, заключается в том, что студенту не требуется в дальнейшем уделять много времени дополнительной работе. Учебник усиливает использование самой стратегии через задания и тренировку умений, поощряя студентов применять их самостоятельно.

Стоит отметить, что стратегии обучения – это не новомодное явление, а неотъемлемая часть урока иностранного языка, повышающая эффективность учебного процесса. Обучаемый не только знает, что он хочет/должен изучить, но и каким образом нужно действовать, чтобы достичь необходимого результата. Кроме того, успешное применение стратегий играет немаловажную роль в повышении мотивации обучаемого, его уверенности в себе. Такие программы нацелены на то, чтобы изменить отношение обучаемого к собственным неудачам и дать понять, что они вызваны не неспособностью к овладению иностранным языком, а всего лишь недостающим запасом эффективных стратегий обучения. Чем больше и разнообразнее репертуар подобных стратегий, тем проще ученику справляться со сложными заданиями, тем независимее он становится от учебника и учителя. Поэтому для тех, кто научился стратегически эффективно овладению языком, будет намного проще продвигаться дальше, нежели для тех, для кого стратегии обучения так и остались загадкой.

Библиографический список

1. Bimmel P. Lernstrategien – Bausteine der Lernautonomie // Fremdsprache Deutsch, Heft №46, 2012. P. 3–10.
2. Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt, 2004. P. 33.
3. Cohen A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language. New York: Longman, 1998. P. 52.
4. Faerch C. and Kasper G. Strategies in Interlanguage communication. London: Longman, 1983. P. 11.
5. Oxford R.L. Language Learning Strategies. What every teacher should know. New York: Newbury House, 1990. P. 12.
6. Richards J. and Platt J. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex: Longman, 1992. P. 8.
7. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink, 2008. P. 21.

8. Tönnshoff W. Lernerstrategien. In: Bausch K.-R; Christ, H.; Krumm, H.-J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, Basel: Franke, 2003. P. 322.
9. Wenden A. and Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. New Jersey: Prentice Hall, 1987. P. 7.
10. Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife от 18.10.2012 [Electronic resource]: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
11. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen [Electronic resource]: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
12. Lehrplan Englisch: Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz [Electronic resource]: <http://lehrplaene.bildung-rp.de/>
13. Haß F. Orange Line 6. Grundkurs. Band 6. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2014.

References

1. Bimmel P. Lernstrategien – Bausteine der Lernautonomie // Fremdsprache Deutsch, Heft №46, 2012. P. 3–10.
2. Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt, 2004. P. 33.
3. Cohen A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language. New York: Longman, 1998. P. 52.
4. Faerch C. and Kasper G. Strategies in Interlanguage communication. London: Longman, 1983. P. 11.
5. Oxford R.L. Language Learning Strategies. What every teacher should know. New York: Newbury House, 1990. P. 12.
6. Richards J. and Platt J. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex: Longman, 1992. P. 8.
7. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink, 2008. P. 21.
8. Tönnshoff W. Lernerstrategien. In: Bausch K.-R; Christ, H.; Krumm, H.-J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, Basel: Franke, 2003. P. 322.
9. Wenden A. and Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. New Jersey: Prentice Hall, 1987. P. 7.
10. Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife от 18.10.2012 [Electronic resource]: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
11. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen [Electronic resource]: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
12. Lehrplan Englisch: Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz [Electronic resource]: <http://lehrplaene.bildung-rp.de/>
13. Haß F. Orange Line 6. Grundkurs. Band 6. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2014.

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ASPECTS OF RESEARCHING OF FICTION

УДК 81. 42 ББК 81.2 Рус – 5

Мичуринский государственный аграрный университет, социально-педагогический институт

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания
Рыбальченко О.И.*

*Россия, г. Мичуринск, тел. +7(47545)5-20-79
e-mail: rybalchenkoo@rambler.ru*

*Michurinsk State Agrarian University
social-pedagogical institute*

*The department of Russian language
and procedure of his teaching*

PhD, senior lecturer

Rybalchenko O.I.

*Russia, Michurinsk, +7(47545)5-20-79
e-mail: rybalchenkoo@rambler.ru*

О.И. Рыбальченко

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОЦЕНОК-ПРАГМЕМ В ИДИОСТИЛЕ САШИ ЧЕРНОГО

В статье рассматриваются особенности употребления прагмем в идиостиле крупнейшего мастера сатиры XX века Саши Черного, анализируются основные приемы передачи ценностного отношения в художественном тексте, исследуются семантические и стилистические функции данного языкового знака.

Ключевые слова: прагмема, оценка, ирония, идиостиль, языковая картина мира, эмоциональная оценка, шкала оценки.

O.I. Rybalchenko

SPECIAL FEATURES OF THE FUNCTIONING OF ESTIMATIONS –PRAGMEM IN THE IDIOSTYLE OF SASHA CHERNY'S

In the article are examined the special features of use pragem in the idiostyle of the most important master of the satire of Sasha Cherny's XX century, the basic methods of the transfer of value relation in the artistic text are analyzed, the semantic and stylistic functions of this lingual sign are investigated.

Key words: pragemma, estimation, irony, idiostyle, the lingual picture of peace, emotional estimation, the scale of estimation.

Прагмема – уникальное явление в системе средств выражения оценочного значения в русском языке, обозначающее одновременно объект и его ценность для субъекта. В отечественном языкознании одним из первых на прагматический аспект содержания слова обратил внимание А.М. Пешковский, важные наблюдения, касающиеся прагматики слова, имеются в трудах В.В. Виноградова. Изучению данной языковой единицы посвящены работы Ю.Д. Апресяна, Т.В. Маркеловой, М.Н. Эпштейна и др.

С точки зрения аспектов лексического значения прагмема «репрезентирует сов-

мещение денотативного (предметного) и сигнификативного (понятийного) значений» [1; с. 68].

Прагмема является одним из важных средств выражения иронической оценки в идиостиле Саши Черного. Творчество талантливого русского поэта, прозаика Серебряного века Саши Черного (Александра Михайловича Гликберга) долгое время оставалось под запретом. Сегодня книги Саши Черного, как и других писателей-эмигрантов, вернулись в Россию, а к их автору возвращается былая популярность и любовь. Художественная речь этого талантливого и самобытного автора занимает важное место в истории русского литературного языка XX столетия, расширяет представление о языковой картине мира в России предреволюционных и первых послереволюционных лет, отражает язык русской эмиграции.

В ходе лингвистических наблюдений нам удалось составить словарь оценок-прагмем Саши Черного по текстам книг «Разные мотивы», «Сатиры», «Сатиры и лирика», «Жажда».

При систематизации оценок-прагмем учитывался семантический аспект слова. С этой точки зрения в текстах автора преобладают прагмемы со значением оценки лица, преимущественно отрицательной сферы, что способствует выражению иронической оценки. Многие прагмемы выражают отрицательную эмоционально-эстетическую, морально-этическую и прагматическую оценки.

1. Отрицательные эстетические оценки внешности человека дифференцированы: оценки-прагмемы, характеризующие крайне некрасивое, безобразное лицо: *чучело, мурло* (груб.-прост.);

непропорциональную фигуру, высокий рост и худое телосложение, несоразмерность частей тела: *дылда* (груб.-прост.), *верзила* (шутл.-ирон.);

внешний неаккуратный, неряшливый вид: *растрепан, фефела* (разг.-пренебр.), *оборванец, голодранец* (груб.), *капцан, босьяк* (презр.-уничиж.), *дервиш* (устар.):

Царь-колокол зевает старой раной,

Царь-пушка зев уперла в небеса,

Как арбузы, – охвачены нирваной,

Спят ядра грузные, не веря в чудеса –

Им никогда не влезть в жерло родное

И не рыгнуть в огне, свистя и воя...

У Красного крыльца, в цветных полукафтанных,

Верзилы певчие ждут, полы подобрал (Бегство).

В тексте прослеживается грустная ирония неприятия жизни, где все спит (*сонно, зевает, спят ядра*). Ирония строится на антитезе «высокого» и «низкого»: высокий размер (*царь-колокол, царь-пушка, верзила*) объединяет «высокую» и «сниженную» семантико-стилистическую окраску слов: *царь-колокол, царь-пушка, нирвана // верзила, рыгнуть*.

2. Оценки-прагмемы, обозначающие физические свойства человека, выражают неодобрительное отношение: *паралитик, инвалид, импотент, урод, слепец, кастрат*:

За окном непогода лютует и злится...

Стены прочны, и мягок пружинный диван.

Под осеннюю бурю так сладостно спится

Всем, кто бледной усталостью пьян.

*Были яркие речи и смелые жесты
И неполных желаний шальной хоровод.
Я жених непришедшей прекрасной невесты,
Я больной, утомленный урод.
Смолк. А буря все громче стучалась в окошко,
Билась мысль, разгораясь и снова таясь.
И сказал я, краснея, тоскуя и злясь:
«Брат! Подвинься немножко».*

В тексте стихотворения «Интеллигент» сочетаются внутренний и внешний взгляд – взгляд на себя со стороны: отражается совпадение субъекта сознания и субъекта оценки – ролевого «я» – субъекта и чистого «я» – субъекта, результатом которых является самооценка. Автор раскрывает внутренний мир «нищего духом» интеллигента, растерявшего после поражения революции все идеалы. Примирившись с торжеством реакции, он принял позу «мученика», уставшего от разочарований и рухнувших надежд.

Прагмема *урод* обозначает в данном тексте скорее не физическое свойство, а внутреннее состояние: духовную и моральную опустошенность. Сопряженной с психоэмоциональным состоянием лирического героя является картина природного мира, выполняющая роль интерьеря и вступающая в отношение семантического согласования: *за окном непогода лютует и злится; а буря все громче стучалась в окошко.*

Отрицательная прагмема *урод* дана в столкновении с положительной оценкой, выражаемой сочетанием *жених... прекрасной невесты*, дружеским обращением к близкому человеку – *брат*, и передает грустное настроение автора. Это трагическая, «горькая ирония» – автор иронизирует и над объективным злом, и над собственным бессилием противоборствовать ему (*и сказал я, краснея, тоскуя и злясь...*). В подтексте очевидна эпоха крушения прежнего мира – это то настоящее, которое горько и безжалостно.

3. Оценки-прагмемы, характеризующие поведение человека.

Их количество особенно велико и может быть объединено в следующие лексико-семантические подгруппы:

1) *шутник, щеголь, вертопрах* (устар.), *фланер* (ирон., пренебр.), *кокотка, мамзель, сноб, бездельник* (разг. бран.), *лентяй, лежебока* (разг.), *хлыщ, хлыст* (прост. неодобр.), *франт, размазня* (разг.), *слюнтяй* (разг., презр.) – поведение, обусловленное внутренними свойствами человека;

2) *ханжа* (прост., устар.), *каналья, негодяй* (груб.-прост., бран.), *невежа, хам* (разг.), *наглец, нахал, подлец, пошляк, моветон* – поведение, характеризующее отношение к другим людям;

3) *нытик, привередник, дикарь, злодей, чудовище, садист* – поведение, характеризующее психоэмоциональное состояние человека. В этом типе прагмем-состояний наблюдается градация в отрицательной зоне: плохо (*нытик*) – довольно плохо (*дикари*) – очень плохо (*злодей, садист*).

Обнаруженные в текстах и систематизированные оценки-прагмемы относятся к пейоративной лексике, являющейся образным средством в поэтике и относящейся к сфере вторичной номинации, характеризующейся синтаксически обусловленным типом значения:

Торчат усы и чванно пляшут шпоры.

*Острые бороды бездельников-дельцов.
Сереет негр с улыбкою обжоры,
И нагло ржет компания писцов* (В Пассаже).

Авторское негодование, презрение передают прагмемы со значением оценки лица: *бездельники-дельцы, обжоры*. Это своеобразная ситуация разносторонней оценки-характеристики общества. Каждая прагмема представляет собой оценочный штрих, с помощью которого автор показывает внутренний распад «героев»: «склонность к чувственным наслаждениям», «ненасытность» (*обжора*), «физическая пассивность» (*бездельник*), «ловкачество» и «изворотливость» (*делец*), «самоуверенность» и «наглость» (*чванно, нагло*) – признаковые оценки.

В совокупности эти прагмемы выражают язвительное ироническое отношение к обществу, в котором людей заменяют «усы» и «шпоры» (прием метонимии). Презрительно-уничжительное отношение к обществу усиливается с помощью приема столкновения противоположных оценок по признаку «активности – пассивности» – это общезыковые антонимы в составе сложной прагмемы *бездельников-дельцов*. Происходит позиционное отождествление лексем посредством их контаминации в одной лексеме или идиоматическом слове, отражающее принцип оксюморона.

4. Оценки-прагмемы, характеризующие человека по признаку интеллектуальных способностей: *тупица* (разг.), *олух* (прост.), *болван* (бран.), *глупец*, *остолоп* (бран.), *дурак* (разг.), *дуралей*, *идиот*.

Данные прагмемы характеризуют человека с довольно ограниченными умственными способностями, недалеким и наивным, выражают отрицательную оценку-порицание, оценку-осуждение.

В поэтическом идиостиле Саши Черного прагмема *дурак* занимает особое место по степени регулярности ее употребления. Об этом свидетельствуют стихотворения «Дурак», «Безглазые глаза надменных дураков...», «Пред каждым дураком душа пылает гневом...», отдельные зарисовки под общим названием «Вешалка дураков», «Карнавал в Гейдельберге», «Анархист» и другие.

На первый план выступает презрительное отношение автора к Дураку – категории вечной и далеко не безобидной. Именно глупость, по словам поэта, «все ценности превращает в карикатуры: вместо гордости у нее наглость, вместо общественности – стадность; вместо искусства – любопытство, вместо любви – флирт, вместо славы – успех» [3; с.4].

*Дурак рассматривал картину:
Лиловый бык лизал моржа.
Дурак пригнулся, сделал мину
И начал: «Живопись свежа...
Идея слишком символична,
Но стилизовано прилично».
(Бедняк скрывал сильнее всего,
Что он не понял ничего)* (Вешалка дураков, 4).

Употребление прагмемы не только в роли оценочного предиката – редкое явление в языке оценок, определяющее индивидуальность оценочного идиостиля Саши Черного.

5. Прагмемы, характеризующие человека по сходству с отрицательными телеологическими персонажами: *фанатик, черт* (прост.), *сатана* (прост.), *бес* (прост.), *ведьма* (бран.), *дьявол* (прост.), *демон*.

Размышления автора о «герое нашего времени» передает одноименное стихотворение:

*Наше время, подлое и злое,
Ведь должно было создать нам наконец
Своего любимого героя, –
И дитя законнейшее строя
Народилось... Вылитый отец!
Наш герой, конечно, не Печорин, –
Тот был ангелом, а нам нужнее бес;
Чичиков для нас не слишком черен,
Устарел Буренин и Суворин,
И теряет Меньшиков свой вес.*

Объект оценки – герой времени – предполагает характеристику действительности, мира, в котором он живет и творит. В тексте дается этическая оценка времени – *подлое*, эмоциональная – *злое*. Ирония автора строится на антитезе положительных и отрицательных значений слов: *ангел, дитя, любимый герой // время подлое и злое, бес*. Итак, любимый герой назван, это *бес* – «в суеверном представлении: злой дух, искушающий человека; нечистая сила, черт» [2; т. 1, с. 80].

Именно такое психоэмоциональное состояние объекта оценки необходимо действительности, времени, в котором живет поэт. Круг замыкается: *подлое и злое время* создает *злого героя – беса*. В тексте звучит язвительная ирония автора не только по отношению к объекту оценки – герою времени, но и действительности, сотворившей его.

6. Прагмемы, характеризующие человека по роду деятельности (занятий): *разбойник, мошенник, шулер, шпион* (неодобр.), *бандит, жулик, тюремщик, палач, провокатор, надзиратель, шаромыжник* (прост., бран.) *казнокрад, сутенер, евнух, проститутка*:

*Когда раскроется игра –
Как негодуют шулера!
И как кричат о чести
И благородной мести! (Честь).*

Большинство прагмем выделенной подгруппы употребляются как бранные слова, оценки-этикетки, оценки-ярлыки для реализации коммуникативного намерения осуждения-оскорбления собеседников.

Признаковые прагмемы отрицательной сферы.

Большое количество оценок-прагмем отрицательной сферы представляют прагмемы, денотатом которых является признак предмета (в широком смысле). В поэтических текстах среди них можно выделить следующие лексико-семантические группы:

1) характеризующие внешний вид объекта оценки:

а) *худосочный, чахлый, хилый, больной, хлипкий, горбатый, сморщенный, слепой, глухой, безглазый* – отклонение от идеала физического;

б) *безобразный, ужаснейший, гадкий, мерзкий, отвратительный* – отклонение от идеала эстетического;

2) характеризующие поведение (человека) субъекта:

а) *подлый, пошлый, лицемерный* – отклонение от идеала этического;

б) *скучный, унылый, невеселый, мрачный, хмурый, безжизненный, бессильный, усталый; дикий, одичалый, зверский, озверелый, злой, гневный, жестокий, суровый* – отклонение от идеала эмоционального; в) *глупый, очумелый, одуряющий, безмозглый, сумасшедший* – отклонение от идеала интеллектуального;

г) *самодовольный, чванный, жеманный* – отклонение от идеала морального;

3) характеризующие предметы и явления действительности (объект оценки – предмет в широком смысле): *замусленная (ерунда), бессмысленная (жизнь), бесформенный (мрак), обманувшая (надежда), банальнейшие (слова), хмурый несчастный (мир), проклятый (круг), безобразная (жизнь), мрачный (пессимизм), хлипкий (плач), циничный (ветер), скучный (анализ), глубокая (горечь), развратный (Петербург), унылые (сомнения), усталая (надежда), мрачные (идеи)* и т.д.

Значительную группу составляют прагмемы отрицательной сферы, денотатом которых выступает состояние, процесс, событие. В данную группу объединяются имена-прагмемы, представляющие собой синтаксические дериваты прилагательных и глаголов: *наглость, тупость, дерзость, глупость, бездарность, бесплодие, жеманство, лицемерие, муть, безверье, блуд, презренье, проклятье, ненависть, вой, ложь, разгром, дремота* и др.

В поэтических текстах автора регулярно используются слова категории оценки – «гибридные слова» – производные, в основном, от прилагательных: *злобно, ужасно, дико, нагло, одурело, безлюдно, мертво, лениво, цинично, безразлично, глупо, безнадежно, скучно, жутко, иронично, уныло, раздраженно, безрадостно, бездарно, глупо, позорно, нелепо, чванно* и другие:

Широко использует поэт в тексте прагмемы *вздор, чушь, чепуха, пустяки, дребедень*, представляющие собой синонимичный ряд:

Высшей милостью труха

Хочет общей драки...

Все на свете – чепуха.

Остальное – враки...

Это последняя строфа известного стихотворного текста «Чепуха», написанного в жанре перепева. Вкрапления прямой речи в текст представлены в виде отдельных кратких высказываний ролевых «я» – субъектов, выражающих обывательскую точку зрения на жизнь, на отношение к ней. Именно над жизненной позицией лирических героев иронизирует автор. Поэт не выдвигает свою систему видения мира и мышления о мире, о человеческих ценностях и отношения к ним. Стихотворный текст строится на невидимом контрасте: в него вводится оценка жизненных ценностей с позиции героя-обывателя – ролевого «я» – субъекта – с помощью прагмем *чепуха* – «разг. то, что не имеет никакого значения, не заслуживает внимания, вздор, чушь» [2; т. 4, с. 661] и *враки* – «прост. ложь, выдумки, вздор» [2; т. 1, с. 225] в позиции оценочных предикатов. В подтексте чувствуется авторский «перевод»: «то, что лирический герой называет, обозначает в тексте, на самом деле имеет противоположный смысл».

Особую группу в поэтике Саши Черного составляют прагмемы, денотатом которых является психоэмоциональное состояние субъекта оценки, подвергающееся граду-

ированию по степени возрастания эмоционального напряжения и оценочного отношения:

- 1) скука, уныние, тоска;
- 2) огорченье, грусть, печаль;
- 3) мука, мучение, страдание;
- 4) скорбь, транс, горе;
- 5) смятение, волнение;
- 6) страх, жуть, ужас;
- 7) зло, злоба, злость;
- 8) гнев, ярость, бешенство.

Оценки положительной сферы занимают незначительное место в идиостиле Саши Черного, например: *мудрец, душечка, шалунья, счастливцев, миленький, ангел; изысканный, благородный, восхитительный, прекрасный, оптимистический, приятный, свободный, простой, умный, прилично, сдержанно, любовно, восторженно, спокойно, четко, гладко, прекрасно, радостно, рай, надежда, правда, честь, красота, талант, нежность, радость и др.*

Прагмемы положительной оценки употребляются в большей степени для противопоставления, столкновения положительных и отрицательных оценочных смыслов:

Веселись же хоть украдкой –

Танцы – радость, книжки – бя (Совершенно веселая песня).

Таким образом, оценка-прагма выражает коммуникативные установки автора, сопровождаемые различными эмоциями: одобрение, восхищение, а чаще – неодобрение, осуждение, возмущение, сожаление, боль, гнев, уныние, презрение, уничтожение. Прагма является ведущим средством выражения иронической оценки в поэтических текстах Саши Черного, специфической чертой его идиостиля. Изучение и описание языковых средств интерпретации оценочных значений помогают понять неисчерпаемые возможности поэтического слова.

Библиографический список

1. Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки // Филологические науки, 1995. № 3. С. 67–80.
2. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981–1984 (МАС).
3. Черный Саша. Глупость // Сатирикон, 1910. № 50. (11 дек.). С. 4–10.
4. Черный С. Собрание сочинений: в 5 т. Т.1–5. М.: Эллис Лак, 1996.

References

1. Markelova T.V. Semantics and the pragmatics of the means of the expression of estimation // Philological sciences, 1995. № 3. P. 67–80.
2. Dictionary of the Russian language: in 4 T. / edited by A.P. Evgenevov. M.: The Russian language, 1981–1984 (MAS).
3. Cherny Sasha. Stupidity // Satyricon, 1910. № 50. (Dec 11). P. 4–10.
4. Cherny S. Collected works: In 5 t. T.1–5. M.: Ellis Lak, 1996.

УДК 81.373

*Воронежский государственный университет
канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка
двузовского этапа обучения иностранных уча-
щихся*

Вязовская В.В.

Россия, г. Воронеж, тел. +7(920)428-09-02

e-mail: v.vyazovskaya@gmail.com

Voronezh State University

PhD,

*associate professor of chair of Russian
language*

Vyazovskaya V.V.

Russia, Voronezh, +7(920)428-09-02

e-mail: v.vyazovskaya@gmail.com

В.В. Вязовская

КАЗАНСКИЙ СЛЕД В ИСТОРИИ СЕМЕЙСТВА БАХАРЕВЫХ (К ИМЕНАМ РОМАНА Н.С. ЛЕСКОВА «НЕКУДА»)

В статье рассматриваются имена семейства Бахарева и их крепостных. Рассмотренные имена тесно связаны между собой и занимают важное место в образной системе романа. Их выбор отражает не только восприятие писателем ключевых событий истории России, но и реалии из его биографии.

Ключевые слова: Лесков, имя персонажа, стиль писателя, анализ художественного текста, ономастика, литература и театр.

V.V. Vyazovskaya

THE MOTIV OF KAZAN IN THE BAKHAREV'S FAMILY HISTORY (ABOUT NAMES OF ROMAN «NOWHERE» BY N. LESKOV)

The article deals with the names of the Bakharev's family and their serfs. These names are closely linked and have important place in the imagery of the novel. Their choice are defined writer's perception of the key events in the history of Russia and the moments of his biography.

Key words: Leskov, character name, the style of the writer, the analysis of a literary text, onomastics, fiction and theater.

Одного из героев романа Н.С. Лескова «Некуда» (1864), главу большого провинциального семейства, зовут Егор Николаевич. Егор Николаевич Бахарев – помещик, «плотный мужчина с огромнейшими седыми усищами, толстым славянским носом, детски веселыми и детски простодушными голубыми глазами» [6; с. 43]. Имя помещика восходит к греч. «Георгиус»: «гергос» ‘земледелец’, а его отчество Николаевич – к греч. «Николаос»: «никао» ‘побеждать’ + «лаос» ‘народ’ [11; с. 154, 252]. Бахарев – типичный представитель уездного дворянства, который ведет размеренный образ жизни провинциального помещика.

Егор Бахарев – экс-гусар, так иронично называет его автор романа. Он носит голубую гусарскую венгерку с довольно полинялыми шнурами и форменную военную фуражку. Ярким напоминанием о былых подвигах гусара служит «широкий белый

шрам от сабельного удара» на его левой щеке [6; с. 43]. С помещиком Бахаревым через военный мотив ассоциативно связаны его крепостные: это кучер Никитушка и няня его дочери – Марина Абрамовна.

«Никитушка и Марина Абрамовна были отживающие типы той старой русской прислуги, которая рабски-снисходительно относилась к своим господам и гордилась своею им преданностью» [6; с. 11]. Марина Абрамовна, няня дочери Бахарева, «московская солдатка, давно близкая слуга семьи Бахаревых, с которою не разлучается уже более двадцати лет» [6; с. 43]. Помещик, встречая няню, шутливо, по-доброму, перефразирует ее имя, называя Мариной Мнишек. Фигура Марины Мнишек, русской царицы, ставшей женой Лжедмитрия I, а затем и Лжедмитрия II, связана с политическими событиями, произошедшими в России в период Смутного времени. Марина Мнишек, по словам Н.И. Костомарова, с одной стороны, сыграла видную роль в истории России в начале XVII века, а с другой – стала орудием римско-католической пропаганды [4].

Кучер Никитушка «ходил с барином и барынею по походам, выучился готовить гусарское печенье, чистить сапоги и нянчить барышню Елизавету Егоровну» [6; с. 11]. И у него тоже есть прозвище, данное ему Бахаревым, – Никита Пустосвят. Никита Пустосвят – это раскольник XVII века, суздальский священник Никита Добрынин, который участвовал в исправлении и печатании церковных книг вместе с протопопом Аввакумом при патриархе Никоне. Пустосвятом священника прозвали никонианцы, что означало ‘вредный’, ‘невежественный’ [6; с. 727]. Бахарев в шутку называет так своего кучера Никитушку из-за того, что тот заставляет его волноваться и ждать дочь, которую и везет кучер: «В дороге что-нибудь могло случиться скорее <...> лошади и экипаж сделали большую дорогу, а у Никиты Пустосвята ветер в башке ходит, – не осмотрел, наверное» [6; с. 44]. Таким образом, прозвище кучера заставляет вспомнить нас о реальном историческом лице Никите Пустосвяте и о церковном расколе.

Тема церковного раскола весьма значима для самого Н.С. Лескова. Фигура протопопа Аввакума и церковный раскол XVII века глубоко волновали писателя на протяжении всей его жизни. Так, в дальнейшем он напишет роман-хронику «Соборяне» (1872), в которой одним из прототипов для главного героя станет мятежная фигура протопопа Аввакума.

Конечно, во многом для писателя была важна и ситуация, которую «обнажили» протесты против реформы Никона. Историк С.Н. Абакумов, исследуя эволюцию старообрядчества, отмечает, что старообрядчество является не только протестом против церковной реформы, но и во многом формой социального протеста. По мнению С.Н. Абакумова, Лесков «видел в расколе и оппозицию административным изменениям, начавшимся в России со времени первого императора» [5; с. 5].

В 1862 году Н.С. Лесков едет по заданию Министерства Просвещения в Ригу, чтобы изучить вопрос о народном образовании в Гребенщиковской староверческой общине. Итогом становится ряд статей, в которых он выразил свое отношение к раскольникам. А в 1863 году выходит цикл очерков «С людьми древнего благочестия» (1863 г.), в котором Лесков коснулся истории раскола и описал псковскую старообрядческую общину. Таким образом, прозвище Никитушки – Никита Пустосвят – не только обнаруживает глубокую связь с церковным расколом, случившимся в России в XVII веке, но и позволяет понять, как сам Н.С. Лесков воспринимал эти события.

Имя кучера связано с греческой богиней войны Никой: Никита из греч. «никитас» ‘победитель’. Как человек военный, готовый к выполнению своего долга, Никитушка полностью лишен и дома, и родных: «Своего у Никитушки ничего не было: ни жены, ни детей, ни кола, ни двора, и он сам о себе говорил, что он человек походный» [6; с. 11].

Кучер везет Лизу Бахареву к отцу, в родовое поместье, на *казанском* тарантасе, на том самом, на котором когда-то увозил невесту своего помещика Бахарева. Старый кучер уже «не в силах нынче приподнять на дугу укладистый казанский тарантас с тою же молодецкою удалью, с которою оно поднимало его двадцать лет назад, увозя со своим барином соседнюю барышню» [6; с. 7]. Казанский тарантас через мотив похищения ведет ниточку к двум персонажам: Ольге Сергеевне, жене помещика Бахарева, и его легавой Сумбеке.

Мотив похищения невесты весьма распространен в русской литературе, в тех или иных вариациях он часто встречается при реализации любовной линии сюжета. В основе похищения лежит известный параллелизм: «женщина/город», «взятие города/воцарение/свадьба» [8; с. 191].

В романе похищение Бахаревым своей невесты, закончившееся свадьбой, было совершено именно на казанском тарантасе. Вышеупомянутый параллелизм, казанский тарантас и благополучный исход случившегося заставляют вспомнить казанскую царицу Сумбеке (Сююн-Бике) из «Казанской истории», известного литературного памятника XVI века. В его основе лежит исторический факт – взятие Казани Иваном Грозным, история которого глубоко отразилась в русском фольклоре и литературе.

Егор Бахарев крайне не счастлив в семейной жизни с Ольгой Сергеевной. Ольга Сергеевна Бахарева показана неуравновешенной и вздорной женщиной, которая лишь «богу молилась, кошек чесала, иногда раскладывала гранпасьянс и в антрактах ныла» [6; с. 206]. А иногда она «умела доезжать Егора Николаевича истерическими фокусами» [Там же].

На неудачность брака и указывает казанский тарантас, на котором возвращается дочь Бахаревых домой. Как известно, брак царя в «Казанской истории» не имел благополучного завершения: «Шигалей, хоть и женился на царице, но не любил ее красоты, ибо помнил, как она пыталась его отравить» [8; с. 191]. К тому же в фольклорной традиции «Казань» – город змеиный. Как пишет М. Виролайнен, «Казань – змеиное царство, основанное на месте змеиного гнезда. Гнездо извели с помощью волхвования» [2].

На наш взгляд, в романе в семейных отношениях Бахаревых отразилась семейная жизнь самого Лескова. Его собственный брак был сложен и полон драматизма. «Разбился на одно колено» – так скажет впоследствии писатель о крушении своей попытки найти семейное счастье [5; с. 163].

Словно компенсирует семейное неблагополучие Егора Бахарева его любимый и преданный питомец – легавая, которая носит имя казанской царицы Сумбеки. Сумбека – старая легавая, «стоившая будто бы когда-то тысячу рублей, которую Егору Николаевичу несколько раз за нее даже и давали, но ни разу не дали» [6; с. 43]. Породистая собака в помещицкой семье – обыденное явление для российской действительности XVIII–XIX веков. Каждый «состоятельный помещик, подмосковных губерний в осо-

бенности, вменял себе в нравственную обязанность держать борзых и гончих, иногда в значительном количестве – сотнями» [9; с. 67].

Выбор Лесковым клички для легавой Бахарева отражает существующие традиции выбора собачьих кличек русскими помещиками. При имянаречении, как правило, учитывалась порода собаки, ее нрав, имеющийся или «желаемый хозяином», часто использовали имена из греческого или римского пантеона. Над этой помещичьей забавой Лесков иронизировал в своем романе «Соборяне» (1872). Так, авторскую иронию над пристрастием светского общества к иностранной культуре, ее повсеместно распространившимся штампам, реализует зооним Каквас. Оригинальность этой клички щенка, основанная на ее этимологии ‘как Вас’, противопоставлена типичности и «скуке» таких кличек, как «Милорды», «Барбосы», «Шарлотки», «Шпиц» [3; с. 133].

Итак, кличка легавой Бахарева отсылает нас к имени известной казанской царицы Сумбеке (Сююн-Бике), героине известного сочинения XVI века «Казанская история».

Заметим, что история казанской царицы, женщины-мусульманки, была очень популярна в России, она нашла отклик в произведениях литературы, а также в русском театральном искусстве. В 1814 году Г.Р. Державин создал оперу «Грозный, или Покорение Казани». Поэт написал: «Содержание ее я взял из Казанской истории и тамошнего края татарского баснословия» [7; с. 48]. В 1779 году вышла поэма М.М. Хераскова «Россияда», которая была посвящена взятию Казани русскими войсками в 1552 году. А в 1806 году – трагедия С.Н. Глинки «Сумбека, или Падение Казанского царства», а затем в 1810 году – А.Н. Грузинцова «Покоренная Казань, или Милосердие Царя Иоанна Васильевича, проименованного Грозным». Балет «Сумбека, или Покорение Казанского царства» шел на сцене Александринского театра до 1835 года, попав в ряд наиболее репертуарных спектаклей. В статье В.М. Красовской след балетной постановки «Сумбеки» прослеживается в истории русской литературы. В черновой редакции гоголевского «Ревизора» Хлестаков в сцене вранья заявил: «Моих, впрочем, много есть сочинений: Женитьба Фигаро, Сумбека... Вот и Финелла, – тоже мое сочинение, Роберт...». С незначительными поправками этот текст фигурировал и в первом печатном издании комедии Гоголя (1836). В таком виде он звучал и со сцены. В статье «Горе от ума» (1840) Белинский замечал, что в полупьяной голове Хлестакова «все передвоилось, все переместилось – и Смирдин с Брамбеусом, и “Библиотека” с “Сумбекою”» [Там же].

Н.С. Лесков был знатоком театрального искусства, внимательно следил за событиями театральной жизни России, о чем свидетельствуют его опубликованные статьи и заметки. Ему принадлежит цикл статей «Русский драматический театр в Петербурге» («Отечественные записки», 1866–1867 гг., «Литературная библиотека», 1867 г.), были обнаружены его работы и в «Современной летописи» (1871). А в 1867 году Н.С. Лесковым была написана драма «Расточитель».

Таким образом, имена персонажей романа Н.С. Лескова «Некуда» являются ассоциативно связанными не только друг с другом, но и с важными событиями общественно-политической и культурной жизни России XVII–XIX столетий. Имена героев обладают богатым потенциалом, который раскрывается за счет их осознанного выбора писателем. В своей творческой лаборатории Н.С. Лесков искусно преломляет одновременно документальные и биографические факты, причудливо их переплетая, он создает многомерный в смысловом отношении художественный текст.

Библиографический список

1. Абакумов С.Н. Эволюция старообрядчества в Орловской губернии в конце XVIII – начале XX вв. АКД. Орел, 2010. 31 с.
2. Виrolайнен М.Н. Сумбека, царица змеиного царства.
URL: http://www.folk.ru/Research/Conf_2002/virolainen
3. Вязовская В.В. Ономастика романа Н.С. Лескова «Соборяне». Воронеж: Науч. кн., 2007. 174 с.
4. Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. URL: <http://www.spsl.nsc.ru/history/kostom>
5. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова по его личным, семейным и несемейным записям и памятям: в 2 т. М.: Худож. литература, 1984. Т. 1. 479 с.
6. Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 11 т. / под общ. ред. В.Г. Базанова [и др.]. М.: Гослитиздат, 1956–1958. Т. 2. 1956. 757 с.
7. Назмеева Ф.К. По следам Сююмбикэ в Петербурге // История Петербурга. 2009. № 4. С. 45–28.
8. Плюханова М.Б. Сюжеты и символы Московского царства. СПб.: Акрополь, 1995. 334 с.
9. Сабанеев Л.П. Собаки охотничьи. М: ТЕРРА, 1992. 571 с.
10. Суперанская А.В. Словарь личных имен. М.: Изд-во Эксмо, 2003. 544 с.

References

1. Abakumov S.N. Evolution of the Old Believers in the Orel province in the XVIII – early XX centuries. AKD. Orel, 2010. 31 p.
2. Virolaynen M.N. Sumbeka, the queen snake kingdom.
URL: http://www.folk.ru/Research/Conf_2002/virolainen
3. Vyazovskaya V.V. Onomastics of the novel «Soboryane» by N.S. Leskov. Voronezh: Sci. Proc., 2007. 174 p.
4. Kostomarov N.I. Russian history in the lives of its main figures. URL: <http://www.spsl.nsc.ru/history/kostom>
5. Leskov A.N. Life Nikolai Leskov in his personal, family and non-family letters and memory: in 2 V. M.: Artist. Literature, 1984. T. 1. 479 p.
6. Leskov N.S. Works: in 11 V. / ed. V.G. Bazanova [et al.]. M.: Goslitizdat, 1956–1958. V. 2. 1956. 757 p.
7. Nazmeeva F.K. In the wake Syuyumbike in St. Petersburg // History of St. Petersburg. 2009. № 4. P. 45–28.
8. Plyuhanova M.B. Plots and characters of Muscovy. SPb.: Acropolis, 1995. 334 p.
9. Sabaneyev L.P. Hunting dogs. M: Terra, 1992. 571 p.
10. Superanskaya A.V. Dictionary of personal names. M.: Eksmo, 2003. 544 p.

УДК 882

*Воронежский государственный университет
аспирант кафедры русской литературы
20 и 21 века и теории литературы и
фольклора
Коденцева С.С.
Россия, г. Воронеж, тел. 89515695125
e-mail: sofya.kodentseva@mail.ru*

*Voronezh State University
Postgraduate student of the Department
of Russian literature of 20 and the 21st century,
theory of literature and folklore
Kodentseva S.S.
Russia, Voronezh, 89515695125
e-mail: sofya.kodentseva@mail.ru*

С.С. Коденцева

ЛЮБОВНАЯ ЛИРИКА АЛЕКСЕЯ ПРАСОЛОВА

В статье рассматривается любовная лирика Алексея Прасолова, отношения между лирическим героем и героиней. Обратили внимание на несовместимость творческого и бытового начала. Заметили неразрывную связь природы и чувств человека в лирике Прасолова.

Ключевые слова: Алексей Прасолов, поэзия, любовная лирика, образ лирической героини, образ лирического героя.

S.S. Kodentseva

LOVE LYRICS BY ALEXEY PRASOLOV

The article is concerned with the love lyrics by Alexey Prasolov, the relationship between the lyrical hero and heroine. We drew attention to the incompatibility of the creative and everyday origin. We noticed the inextricable link between the nature and the human emotions in the Prasolov's lyrics.

Key words: Alexey Prasolov, poetry, love lyrics, lyrical heroine's image, the image of lyrical hero/character.

Любовная лирика достаточно редко попадает в поле интересов исследователей, оставаясь «в тени» философской или пейзажной лирики Прасолова. Между тем любовная лирика является неотъемлемой частью поэтического мира Прасолова и важна для создания цельной идейно-поэтической и мировоззренческой концепции автора. Изучение любовной лирики может помочь в общей оценке поэзии Прасолова, может выявить новые грани личности, открыть неизвестные до этого черты характера поэта.

Любовные стихи никогда не были первостепенными для исследователей лирики А. Прасолова. Кроме того, выделение собственно любовной лирики из философской представляет определенные трудности, хотя большинство стихотворений любовной тематики автобиографичны (многие из них посвящены И. Ростовцевой). А. Волдан и мы вслед за ним зададимся следующими вопросами: есть ли в творчестве Алексея Прасолова нечто подобное любовным стихам? Остается ли вообще в его поэзии, которая так резко и неожиданно переходит от описания банальной провинциальной повседневности к метафизической и экзистенциальной рефлексии, место для этой области частного и личностного? Как далеко эта тематика, если она и встречается в стихах нашего

автора, удалена от контекста общей проблематики и может ли рассматриваться как отдельная тема? По каким критериям выделять из богатства его текстов самостоятельный корпус стихов о любви? Наконец, в какой мере эти тексты могут быть приведены в связи с биографическим фоном, который откровенно раскрывается в данной переписке автора? Схожими вопросами задается тот, кто пробует найти в стихах Алексея Прасолова мотивы мужского «Я» и женского «Ты», удачной или несложившейся пары, воспоминаний о возлюбленной и увидеть в их широкой взаимосвязи как соответствующий текст, так и поэтический мир автора [1; с. 575].

В данной статье нашей задачей будет проследить за развитием «Ты»-героини на протяжении всей любовной лирики Прасолова. Сравнить то, как обращаются к любимой, как зовут ее различные поэты (С. Есенин, А. Блок, Ф. Тютчев, Н. Заболоцкий) и как обращается к своей любимой поэт Прасолов. Найти похожие и различные черты внешности женщин, их поведения. В этой статье нам надо попытаться выяснить связь любовной лирики и пейзажной, натурфилософской, понять, как именно влияет природа на чувства поэта, как соотносятся чувства влюбленных и состояние природы. Мы должны также выяснить, почему часто в любовной лирике Прасолова несовместимы творческие и бытовые начала.

В большинстве стихотворений мы замечаем характерное для Прасолова прямое обращение к лирической героине «Ты», которое можно трактовать не только как указание на конкретное лицо, но шире – как более обобщенный образ в космическом соответствии с мирозданием. Например, в стихотворении «Нет, лучше б ни теперь, ни впредь», «Ты» прежде всего относится к черной дыре во льду («В твой зрак, ночная прорубь»), что находится в противоречии с типичным для поэта пространством звезд и неба. Через связь с глазами, холодными и померкшими, и губами, пьющими из этого оледеневшего источника, из глубины его возникает другое «Ты», приближающееся к любимому человеку: «И ты, уснувшая во мне, / От холода проснулась». Не тепло дня, а холод ночи вновь оживляет почти противоречивой стилистической фигурой минувшее.

Противоположна атмосфера одного из стихотворений 1963 года «Развесистыми струями фонтана», где вопрос, обращенный к «Ты»-любимой, ставится в ситуации жары, дня и буйства растительной жизни: «Так где ж была ты, мой тревожный друг?» Как холод льда способствует сближению с «Ты», так летний зной удаляет от любимой: прикосновения чужих рук оставляют лирическому «Я» болезненные раны, ветер кидается к нему на грудь как друг, встреча с любимой предстает «мукой обновления». Уже это типичное для поэта несоответствие внешней атмосферы и внутреннего события отсылает к универсальной амбивалентности, той, что может быть обозначена как «любовь»: удачно сложившиеся отношения двоих – только один из ее аспектов, потеря и непонимание так же важны для этой темы. И там, где мир растений служит эталонной величиной «Ты»-образа («Молодая упругость рябиновой кисти / О тебе мне напомнит» (из стихотворения «В час, как дождик короткий и празднично чистый»), эта амбивалентность выразится через другое «Я», для чего значение дневного света столь же велико, как и ночная тьма, и ей знакомы только два цвета, черный и белый, – здесь также содержится намек на взаимозаменяемость этих двух аспектов [1; с. 576].

В стихах, где лирический герой вспоминает собственное прошлое, образ женщины представлен неким чистым идеалом, противопоставленным быту и пошлости. Этот идеал ясно просматривается в стихотворении «Далекий день. Нам по шестнадцать лет». В нем чистота и совершенство возлюбленной подчеркивается контрастом:

Ты шла вдали. Кивали тополя.
И в резких тенях, вычерченных ими,
Казалась слишком грязною земля
Под тапочками белыми твоими... [3; с. 79].

Ветки сирени, которые сломал шестнадцатилетний парень для своей юношеской любви, являются как знаком насилия против невинной природы, так и шифром тайного страстного желания; любимая, напротив, воплощает ту чистоту, которая предстает постоянной антитезой пошлости мира: «Но на земле предельной чистотой / Ты искупала пошлость человечью» [3; с. 79].

В другом стихотворении, «Та ночь была в свечении неверном...», вспоминается эпизод времен Великой Отечественной войны, когда на фоне разрушений, страха, бомбежки зарождается первое целомудренное чувство:

Так ты вошла сквозь кутерьму ночную,
Еще не зная о своей судьбе,
Чтобы впервые смутно я почувал
Зачатье сил, таящихся в тебе [3; с. 101].

Дорога в поезде, в которую встроено общение с «Ты»-любимой в другом тексте («Дым березам по пояс»), в то же время становится движением сквозь время, оберегающее самое важное. Даже если эпизод с любимой женщиной, вместе с которой предпринята эта поездка, давно уже в прошлом. Фраза «Горопись, не просрочь!» будет основным девизом не только для единственной ситуации этой поездки, но и для каждой последующей ситуации молодого лирического героя.

В стихотворении «Весь день как будто жду кого-то» также подчеркивается самоценность мига:

Весь день как будто жду кого-то.
Пора, пора! <...>
Минута встречи – все отдай ей
Сполна и вдруг.
Не будет света – вздуем мигом
Огонь в ночи.
Ты только мимо, мимо, мимо
Не проскочи [2; с. 197].

Связь ситуаций, происходящих в беспечной юности, и гораздо более сложные ситуации в настоящем мы видим в стихотворении «Последняя встреча». Юность ассоциируется с весной, началом жизни, раскрытой сиренью, молодыми побегами. Все это в стиле Прасолова, который не представлял природу отделенной от человеческой жизни, человеческих чувств. В прошлом была любовь, были сильные, искренние чувства, но все оборвалось. Стихотворение освещает больше ситуацию одинокого «Я» в настоящем, чем кратковременного союза в прошлом. При этом мы видим двойственный взгляд на события, соединяющие разные времена. Лирический герой как бы раздваивается в этом стихотворении. У него появляется двойник в прошлом. Для одного героя условно взятая в стихотворении точка отсчета времени означает конец, а для другого – начало нового: «Прости, последней – для тебя, / А для меня она – вначале...» [3; с. 252] Мы понимаем, что в юности, вероятно, любовь приносила больше радости, была воплощением гармонии, красоты и свободы. В настоящем герой все портит. Портит не специально, а из-за неудачного опыта, который не дает ему наладить личную жизнь.

Герой, уже пережив любовь, никогда не сможет влюбиться по-прежнему. И это его беда и трагедия: «И стал я жить, не торопя / Души, которой не прощал я» [3; с. 252].

В космосе прасоловской природы явственны эквиваленты, которые наглядно демонстрируют непостижимость, но также и широкий спектр отношений между возлюбленными. Так, возникающий полумрак, когда в ночи гасят свет («Давай погасим свет», 1965–1968), становится выражением непостижимой глубины человеческих отношений («А за окном / Такая глубина / Что, может, только музыке дана»), неисчерпаемости столь всеохватной, что она даже стирает очертания обоих любящих («И перед этой / Странной глубиной / Друг друга мы / Не узнаем с тобой»). Удовлетворенность в любви, как и в свободе одиночества, показана через половодье, которое далеко расходится и лишь само устанавливает себе границы («И, встречая раздольные воды... Я вдыхаю избыток свободы»... «Так всходи и забудь, что сегодня / Слишком много дано на двоих»).

Но даже там, где благоприятные погодные условия указывают нам на благополучность отношений влюбленных, найдется что-то, что испортит безмятежность чувств. Так, во второй строфе стихотворения «Замученные свесились цветы» поэт изображает любовь под покровом ночи:

И эта ночь с холодной звездой,
С цветами, что раскрылись над тобой,
С твоим теплом, распахнутым и сонным,
Пронизана высоким чистым звоном [3; с. 236].

Опыт дня, который затеняет эту ночь и повлияет на нее впоследствии, нарушит высокий звук ночи, и любовь между возлюбленными обернется ложью:

И оборвется звон высокой ночи –
Все это ложь, что сердце мне морочит [3; с. 236].

Любовная лирика А. Прасолова отражается также в его стихах, посвященных природе, так как для него важна традиционная взаимосвязь событий природы и внутреннего мира человека. Она показывает, что и в таких идеальных вещах, которые, казалось бы, не могут иметь изъяна, как мир природы и сфера чувственной жизни, идиллии может и не быть. Эту особенность несовершенности можно заметить в стихотворении «Нетерпеливый трепет звезд»:

Нетерпеливый трепет звезд
Земли бестрепетной не будит.
А ночь – как разведенный мост
Меж днем былым и тем, что будет.

И вся громада пустоты,
Что давит на плечи отвесно,
Нам говорит, что я и ты –
Причастны оба к этой бездне [3; с. 181].

В любовной лирике Прасолова мы также находим космическое измерение, которое вообще характерно для его поэтического мира. То, что лирическое «Я» поэта часто находится между землей и небом, свидетельствует о том, что оно все вновь и вновь ставит себя подниматься ввысь над недостаточностью существования только на земле и в стесненности банальностей быта. В этом движении мы можем видеть и образ любимой. Это космическое измерение укрепляет связь между парой и обогащает отно-

шения новыми эмоциями, чувствами. Сначала это проявляется в отрицательном значении – там, где возлюбленная «Ты» ушла и растворилась во мраке, но эта потеря открывает новое измерение. В стихотворении «И когда опрокинуло наземь» движение от отрицательного к положительному особенно заметно. В начале стихотворения лирический герой находится в состоянии отчаяния, но к концу у него появляется надежда, которая превращается в уверенность:

Шаг твой долгий, ночной, отдаленный
Мне как будто пространство открыл,
И тогда я взглянул – опаленно,
Но в неясном предчувствии крыл [3; с. 163].

Стихотворение «Ничего, что этот лед – без звона» показывает это движение туда, где оно будет осуществлено совместно, где счастливые отношения изображаются картиной полета над землей, на которой остались все печали:

Мы опять с тобою отлетели, <...>
Сквозь кристаллы воздуха увидим
То, что нас томило... [3; с. 218].

В другом стихотворении «Не бросал свое сердце, как жребий» абсолютно горизонтальное движение поезда в реальной жизни, никогда не ассоциирующееся у человека с чем-то вертикальным, поднимающимся в небо, через метафору огня превратится в вертикальное и космическое: «Ты» несла огонь в небе, «Я» вознеслось туда с земли:

Три огня проносила ты в небе,
А теперь твой огонь – на земле.
Я с землею лечу, задыхаясь,
На притихшую душу твою [2; с. 219].

Небольшое, сконцентрированное, всего в две строфы стихотворение «Ты пришла, чтоб горестное – прочь», еще раз подчеркивает значение «Ты» в удавшейся связи – «Ты» вытесняет всю горечь жизни и тем самым преобразует весь мир:

Ты пришла, чтоб горестное – прочь,
Чтоб земля светилась, как арена [3; с. 224].

И в результате из движения вдвоем происходит слияние, которое объединяет микрокосмос (внутренний мир человеческой души) с макрокосмосом (внешняя природа):

На земле мы, верно, повторим
Только то, что в нас неповторимо [3; с. 224].

Движение лирической героини двояко: к лирическому субъекту и от него. В первом случае она – источник тепла («...иди ко мне / И дай немного мне тепла, / А то мое — на дне») [3; с. 89], добрых новостей («Как будто там с неразглашенной вестью / Ты сквозь листву спешишь, спешишь ко мне») [3; с. 232]. В ней лирический субъект надеется обрести поддержку: «Ты пришла, чтоб горестное – прочь». У нее он надеется найти понимание:

Войди неяркою на миг –
И ты поймешь в разгуле шума,
Шершавый шорох слов моих [3; с. 225].

Лирический субъект стремится к встрече. Он очень хочет ее, но где-то в душе боится все испортить, боится того, что что-то может пойти не так. Герой понимает неиз-

бежность этой встречи, понимает ее радость, но какая-то небольшая грусть проступает через общее ощущение счастья:

Завтра нам поневоле встречаться,
Тихий к тихой взойду на крыльцо,
И усталое грешное счастье,
Не стыдясь, мне заглянет в лицо [3; с. 224].

Лирический субъект словно приглашает любимую заглянуть в ту бездну, которая всегда манила его: «Ты подойди со мной поближе, / Встань у обрыва на краю...». Он зовет ее в небо, в космос:

Мы опять с тобою отлетели,
И не диво даже,
Что внизу остались только тени,
Да и те не наши [3; с. 224].

Иногда лирическому субъекту удается разрешить дилемму соотношения личного и космического. Так, в стихотворении «Рассвет застенчивый и ранний» мы следим за рассуждениями лирического героя о том, что же важнее: мир или возлюбленная. К космосу герой желает прикоснуться, «обнять его», как бы поставить на один уровень с реальным человеком. Но с человеком не простым, а самым дорогим для него, который не заменит мир. Но и мира заменить возлюбленная не сможет:

Он или ты? Кто нас оценит...
Но нет в душе моей черты:
Ведь мир тебя мне не заменит,
Как мира не заменишь ты [3; с. 50].

Также в лирике А. Прасолова наблюдается несовместимость творчества и бытового начала. Муза и лирическая героиня – соперницы. Предполагается, что она поймет поэта, осознает необходимость его общения с Музой. Но и лирическая героиня требует к себе не меньшего внимания. Лирический субъект оказался в ситуации выбора: или любовь, или поэзия. Он хотел бы совместить счастье житейское и счастье творческое, но это невозможно: «А кругом – торжественно и пусто: / Не дождавшись, ты давно ушла» [3; с. 156]. Выбор сделан не в пользу житейского.

В парадигме движения чувствуется некая неустроенность. И когда наступает время строить свой дом, лирический субъект предпочитает разрыв. Кажется, что он бы желал, чтобы его избранница вечно скиталась с ним по дорогам мироздания. Но женщине необходим семейный очаг, без него она не сможет чувствовать себя полноценной. Все это ведет к разлуке («Теперь иди, куда захочешь в мире»), «Вслед за ними и ты уходила». Или мы можем наблюдать мотив «невстречи» с той, с кем бы хотелось встретиться: «И мы сошлись, / Но на пороге дня / Я встретил ночь твою» [3; с. 217].

С глубоким психологическим пониманием, которое его поэтическому миру скорее чуждо, поэт изображает все нюансы неосуществленной любви, расторжение и разочарование, но также и попытку это разочарование преодолеть. Как раз этот психологизм в отношениях выводится из собственного опыта. Автобиографические компоненты просвечивают в этих текстах, которые также выявляют некую связь с письмами автора, может быть, отчетливее, чем в других его текстах.

Мы можем наблюдать очень выразительные картины в стихотворении «Все – без нее: и этот стих». Поэт нашел их для того, чтобы показать момент расторжения: состо-

яние без «Ты»-образа подобно пианисту, потерявшему руки, но не переставшему ощущать нажатие клавиши:

О музыкант, лишенный рук!
Ты ощущать не перестанешь,
Как он под пальцами упруг,
Нетронуто-холодный клавиш [2; с. 211].

Оно подобно надвигающемуся грозовому облаку, которое нависло над безвинной землей, и характерно обращением к тому же «Ты», что и к любимой: «А ты – клубись, непролитая туча / Но мой ни в чем не виноватый край / Осенней думою не угнетай» [3; с. 196]. Сюда же относится описание субъективного состояния «Я» после расставания, которое вновь разъединяет двуединство на две обособленные формы существования: «Ты отошла – нас стало двое» (из стихотворения «Померк закат, угасла нежность», 1969). Сюда же, как компоненты сложного душевного состояния, относятся обида, боль, вождление и презрение, в конце концов, это может быть преодолено только усилием воли, которое возвышает «Я»-образ через боль до бесстрастности: «Но отрезвляющая воля / Взметнула душу круче, выше». Короткий текст «Торжествует ночное отчаянье» вмещает всю проблематику потерпевших неудачу отношений в образе разделенного молчания – так, будто гармония между «Я» и «Ты» может быть выражена не только в словах, но и в совместном молчании; это такое разрушение, где гармонии больше не существует, и это молчание из немоты двоих людей, которых не связывает даже общее молчание:

Торжествует ночное отчаянье,
До утра обеззвучив слова,
Не одно у нас даже молчание,
А стеной разделенные – два [3; с. 238].

Расставание лирического субъекта с любимой, их разъединенность выражается через такую художественную деталь, как след: «Пронзительно-желта дорога, / Уже забывшая твой след»; «И навсегда твои следы / На берегу окаменеют»; «Твой оборванный след на снегу / Чернорото кричит» [3; с. 89]. Так как эстетическая деятельность есть «ценностное уплотнение» воображаемого мира вокруг «Я» героя как «ценностного центра» этого мира, то все движения в гетерокосмосе А. Прасолова сходятся в лирическом субъекте [5; с. 49]. «Стержнем художественности произведения как эстетической целостности является то или иное понимание внутреннего присутствия личностного начала во внешнем (безличном, сверхличном, межличностном) бытии природы, истории, общества». Лирический субъект А. Прасолова устремляется к природе: «Выхожу я осторожно, / Месяц красен и велик». Его влечет к себе лес: «Синеет след мой не бесцельный. / О сказки леса, / лег он к вам!»; «И утром я к деревьям поспешил»; «А радость тихо повела, / Между стволов сырых и сильных / И на поляне мне дала / Цветок апрельский...»; «Раз весной / Я рощей шел...».

Любовная лирика пронизана при этом похожей тональностью в поэзии А. Прасолова, что и философская лирика. Она хоть и свободна от любого сентиментального чувственного выражения и импрессионистической тонкости настроений, но она гораздо больше способствует познанию глубин экзистенциальной ситуации лирического «Я». Отношения с возлюбленной тем самым также связаны с устремлением ввысь субъекта, с космическим взлетом человека. Амбивалентное представление любви, к ко-

тому распад этих отношений принадлежит так же, как и удача, способствует сближению любовной лирики с трагическим началом в творчестве и жизни Прасолова.

Любовную лирику А. Прасолова отличает художественная трактовка любви не только как блаженно-рокового чувства одного человека, рождающегося в нем по отношению к другому, но прежде всего как противоречиво развивающихся взаимоотношений между двумя любящими людьми, между их душевными мирами, которые имеют свою независимую самооценку, обладают своей индивидуальной судьбой. Отсюда закономерно появление в интимной лирике двух *поэтов*, образов – героя и героини, а не традиционно одного.

В этой статье мы проследили за образом «Ты»-героини. Мы заметили движение и развитие его в творчестве Алексея Прасолова. Также мы обратили внимание на связь любовной лирики и природной. Поняли, что для поэта характерен особый интерес к родной природе. Поэт все свои чувства меряет красотой природы. Для него она не просто данность, а участница жизни. Мы поняли, что в любовной лирике Прасолова часто бывает несовместимость творческого и бытового начала. Главной причиной такой противоречивости является, в первую очередь, непокорный, бунтарский характер самого Прасолова.

Библиографический список

1. Волдан А. Алексей Прасолов – философская поэзия из провинции // Прасолов А.Т. Я встретил ночь твою: роман в письмах. М., 2003. С. 559–574.
2. Мусатов В. Художественные традиции в современной поэзии. Иваново: ИвГУ, 1980. 88 с.
3. Прасолов А.Т. Я встретил ночь твою: роман в письмах / Сост., предисловие и примечания И.И. Ростовцевой. М., 2003. 591 с.
4. Спорыхин С. Человек тоски по цельности // Прасолов А.Т. Я встретил ночь твою: роман в письмах. М., 2003. С. 580–584.
5. Чернышева И.С. Мироздание Алексея Прасолова: Научное издание. Воронеж, 2007. 208 с.

References

1. Voldan A. Alexey Prasolov – philosophic poetry from the province // Prasolov A.T. I've met your night: epistolary novel. M., 2003. P. 559–574.
2. Musatov V. Artistic tradition in the modern poetry. Ivanovo, 1980. 88 p.
3. Prasolov A.T. I've met your night: epistolary novel. M., 2003. 591 p.
4. Sporyhin S. The person longing for wholeness // Prasolov A.T. I've met your night: epistolary novel. M., 2003. P. 580–584.
5. Chernisheva I.S. World outlook Alexey Prasolov. Voronezh, 2007. 208 p.

УДК 82-32

*Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина
канд. филол. наук, доц. кафедры
иностранных языков и методики их
преподавания
Седова О.В.
Россия, г. Елец, тел. 89092208788
e-mail: olesja-kas@yandex.ru*

*Bunin Yelets State University
The department of foreign languages
and methods of their teaching
PhD, associate professor
Sedova O.V.
Russia, Yelets, 89092208788
e-mail: olesja-kas@yandex.ru*

О.В. Седова

КОЛОРИСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ В «ПЕТЕРБУРГСКОМ» ЦИКЛЕ Е.И. ЗАМЯТИНА

В статье исследуется роль цвета в создании образа послереволюционной России в произведениях «петербургского» цикла Е.И. Замятина. Выявлено, что использование ахроматической палитры является художественным приемом, способствующим раскрытию авторской позиции и трагического мироощущения, вызванного революцией 1917 года.

Ключевые слова: цвет, цветообозначения, Е.И. Замятин, символические значения.

O.V. Sedova

COLOUR IMAGE OF POST-REVOLUTIONARY RUSSIA IN «ST. PETERSBURG» CYCLE OF Y.I. ZAMYATIN

The article is concerned with the role of colour in creating the image of post-revolutionary Russia in the works of "St. Petersburg" cycle of Y. I. Zamyatin. It is concluded that the use of achromatic colors is an artistic technique that will reveal the author's position and tragic attitude, caused by the revolution of 1917.

Key words: colour, colour terms, Y.I. Zamyatin, symbolic meanings.

Цвет играет важную роль в художественных произведениях, где он выполняет предметно-описательную, эстетическую, эмоционально-экспрессивную, оценочную, психологическую и символическую функции. Цветообозначения в прозе Е.И. Замятина используются с предельным многообразием подтекста. Они способствуют раскрытию характеров персонажей, участвуют в развитии основных мотивов произведения, выявляют эстетический идеал писателя.

Примечательно, что блистательный мастер живописи словом Е.И. Замятин в произведениях «петербургского» цикла, куда входят рассказы «Мамай», «Дракон», «Пещера», «Все», «Десятиминутная драма» и повесть «Наводнение», предстает талантливым графиком, способным в ахроматических тонах воссоздать образ России в исключительный момент ее истории, на сломе культурных и исторических эпох, в период социальных и политических конфликтов, вызванных революцией 1917 года. Подобно многим его современникам, Замятин воспринимал революцию как неотвратимую апокалиптическую катастрофу, отсюда трагическое мироощущение, характерное для «петербургского» цикла, где изображен умирающий город, захваченный гибельными при-

родными стихиями (морозом, ветром, вьюгой, наводнением), символизирующими революцию. «Люто замороженный» послереволюционный Петербург, в котором торжествует первобытный природный хаос, реконструирует облик всей России, в которой разгорелся огонь братоубийственной войны, взаимной ненависти и насилия. «Рисуя оцепеневший в ледяном горячечном бреде Петербург, писатель, по существу, создает «интегральный» образ России, горящей революционным бредом, несущейся в пустынное пространство, подобно космическому снаряду или замороженному трамваю» [8; с. 61]. И, безусловно, тема России, переживающей страшный революционный катаклизм, требовала соответствующего цветового решения.

Черно-бело-серая гамма «петербургских» произведений Е.И. Замятина во многом соответствует колористике «петербургского текста», у истоков которого стоял Пушкин. В изображении Петербурга в поэме «Медный всадник» доминируют ахроматические тона: «черный», «темный», «бледный»; ср.: «Чернели избы здесь и там» [7; с. 165]; «Уж было поздно и темно» [7; с. 168]; «Над водою остался он как черный куст» [7; с. 177]; «Ночная мгла на город трепетный сошла» [7; с. 173]; «Из-за усталых бледных туч» [7; с. 174]; «И бледный день уж настает» [7; с. 169]. Закованный в гранит Петербург в «Медном всаднике» является городом социальных контрастов и противоречий, отразившихся в трагической судьбе Евгения и Параша, становящихся жертвами созданной по воле Петра I северной столицы. Беспощадность, неумолимость, равнодушие величественного города к судьбе маленького человека проявляется в ахроматической гамме. Ахроматический Петербург предстает в произведении Пушкина грозным вершителем судеб, неумолимо вторгающимся в частную жизнь людей и предопределяющим их драматическую судьбу. Эти же краски присутствуют при описании Петербурга у Гоголя, Достоевского, А. Белого, З. Гиппиус.

Очевидно, что при изображении Петербурга в «петербургском» цикле Замятин следует именно этим колористическим традициям русской литературы, создавая атмосферу тревоги, угнетенности, беспросветности и отчаяния героев.

Однако данные цветовые традиции он использует и развивает применительно к своей современности. Писатель становится свидетелем процесса моральной деградации и вырождения человека в послереволюционной России, превращения его в жестокое, ограниченное животное, обезумевшее от голода, холода и страха. «Умирает человек. Гордый хомо еректус становится на четвереньки, обрастает клыками и шерстью, в человеке – побеждает зверь» [5; с. 403], – писал Замятин в 1919 году в статье «Завтра». Черно-бело-серая гамма «лютозамороженного», «каменного» Петербурга воссоздает мрачную картину пещерного, звероподобного существования людей в первые послереволюционные годы в рассказах «Дракон», «Пещера», «Мамай» и повести «Наводнение».

Цветовые обозначения «черный», «темный», всегда в русской культуре сопряженные со значениями «траура» и «смерти», преобладают на страницах рассказа «Пещера»: «Ночные, черные, чем-то похожие на дома, скалы, в скалах пещеры» [4; с. 372]. Эпитет «темный» является основным цветовым тоном пещер, в которые превратились неотопливаемые квартиры петербуржцев: «В темной пещере – великое огненное чудо» [4; с. 372]; «Колыхались лохматые, темные своды пещеры» [4; с. 373]. Темным маркировано не только пространство квартиры Мартин Мартиныча и Маши, но также площадка и лестница («на темной обледелой от ледяных всплесков лестнице» [4; с. 374]) и коридор Обертышева («в темном коридоре» [4; с. 374]; «через темный коридор» [4; с. 374]).

Холод и мрак, царящие в петербургских «пещерах», свидетельствуют о власти зла, духовном порабощении людей и высвобождении темных, животных инстинктов.

Мрачная черная тональность характерна и для рассказа «Мамай», где изображены «жуткий» «темный океан улиц» [4; с. 384] и «полутемные площадки» домов, превращающихся в ночной тьме в «каменные корабли».

Эпитеты «черный», «темный» доминируют также в повести «Наводнение», способствуя созданию атмосферы преступления, совершенного детоубийцей Софьей: «...черная пыль залетала всюду, ее было не отмыть ничем» [4; с. 479]; «Вот будто эта же черная пыль обволокла все и дома» [4; с. 479]; «Она шла мимо еще не замерзших черных канав, мимо заборов из кровельного железа, ей было зимне, пусто» [4; с. 482]; «Она перешла через канаву, отдельно от себя, одними глазами, огляделась кругом: никого, она была на Смоленском поле одна, быстро темнело» [4; с. 490]; «Когда было уже совсем темно, она принесла полный мешок еще раз, зарыла яму и пошла домой» [4; с. 490]; «Под ногами была черная, неровная, распухшая земля, ветер обхлестывал ноги холодными, тугими полотенцами» [4; с. 490].

Доминирование черного и темного цветов в рассказах «Мамай», «Пещера», повести «Наводнение» создает ощущение постоянной, онтологической темноты, независимой от времени суток. А темнота во всех мифологиях мира всегда связывалась с представлениями о смерти. Согласно воззрениям древних славян, именно во тьме появляются страшные, демонические, несущие гибель существа: богиня смерти и зимы Морена, птицы с душами умерших – навьи, упыри, кикиморы и др.

Если же вспомнить, что тьма в дуалистических религиях являлась атрибутом матери, то высвечивается новый смысловой оттенок в восприятии черного и темного: преобладание в петербургских произведениях темных тонов выражает победу материального, плотского, бездуховного над духовными, нравственными началами.

Мрачный колорит послереволюционного Петербурга в произведениях Замятина усилен серым цветом. Мотив серого тона сопутствует в рассказе «Пещера» образу «серокоботого мамонта», символизирующего пещерно-звериное существование людей в заледенелом городе. В «Драконе» упоминаются «шпили и седые решетки» [4; с. 324] петербургской набережной. В повести «Наводнение» над Петербургом нависают «серые, городские, низкие, каменные облака» [4; с. 488]. Вообще же серый цвет в произведениях «петербургского» цикла дан неявно и чаще всего в неколористических образах, связанных с эпитетом «каменный»: дома, похожие на скалы, каменная тропинка, каменный топор, каменные лепешки в «Пещере»; «шестиэтажные каменные корабли» в «Мамае».

За серым цветом издревле в русской культуре закреплено значение «хищного» и «дурного». А в русской литературе он часто сопряжен с семантикой «смерти», «вражды», «тоски», «скуки», «мучения».

Восприятие серого цвета как знака призрачного, ирреального бытия характерно для А. Белого, который в статье «Священные цвета» писал: «Воплощение небытия в бытие, придающее последнему призрачность, символизирует серый цвет» [1; с. 201].

Можно утверждать, что Замятин в «петербургском» цикле рассказов учел все смысловые оттенки серого цвета, встречающиеся в русской литературе и прежде всего в поэзии символистов. Серый цвет в «петербургских» произведениях символизирует скорбную, тоскливую, страшную в своем однообразии и беспросветности жизнь людей, их душевную опустошенность и духовно-нравственную смерть.

Белый цвет не смягчает минорной темно-черно-серой тональности рассказов и повести Замятина. Употребленный всегда в паре со словом «пыль», белый цвет в «Пещере», например, получает грязно-серый оттенок, характерный для пыли: «И не известно кто... раздувает белую снежную пыль» [4; с. 372]; «Легкий ледяной сквознячок сдувает из-под ног белую пыль, и никому не слышная – по белой пыли, по глыбам, по пещерам, по людям на корточках – огромная, ровная поступь какого-то мамонтейшего мамонта» [4; с. 380]. Белый цвет здесь только усиливает впечатление смерти, тления и гибельности, создаваемое черным, темным и серым цветами.

Черно-бело-серый Петербург в «петербургском» цикле предстает городом туманов, вызывая вновь ассоциации с произведениями Пушкина, Гоголя, Достоевского, у которых Петербург всегда предстает туманным, inferнальным городом, поскольку туман, согласно народным поверьям, является знаком нечистой силы. Определение «туманный» выражает «жуткую, призрачную, прозрачную душу Петербурга», под гранитными набережными которого затаился на время укрощенный культурой природный хаос. Показателен в этом отношении рассказ Замятина «Дракон», в котором изображен фантазмагорический, бредовый мир драконо-людей, главной приметой которого является именно туман: «Из бредового, туманного мира выныривали в земной мир драконолюди, изрыгали туман, слышимый в туманном мире как слова, но здесь – белые, круглые дымки; выныривали и тонули в тумане» [4; с. 324].

Определение «туманный» не является колористическим образом, однако имплицитно указывает на разные цвета. В первую очередь на серый (цвет каменных домов, площадей, бульваров) и белый (цвет петербургских белых ночей). Кроме того, в нем пусть и неявно, содержатся и другие цветообозначения, ассоциативно экспонированные «петербургским текстом» русской литературы, например черный. Так, в рассказе А. Куприна «Черный туман» Петербург окутан «черным туманом», который и «на улицах, и в сердцах, и в головах у людей». Город погружен во мглу, «которая, точно обвисшее брюхо черной змеи, спускалась в коридор улицы и затаилась и замерла, нависнув, как будто приготовилась кого-то схватить» [6; с. 244]. В «туманном» городе из рассказа Замятина «Дракон» отражен и Петербург А. Белого, сжатый до красного пятна, напоминающего преисподнюю: «Так из финских болот тебе покажется место своей безумной оседлости красным, красным пятном: и пятно то беззвучно издали зрится на темноцветной ночи... издали ты увидишь красной крови пятно, вставшее в темноцветную ночь; ты испуганно скажешь: Не есть ли там местонахождение геенского пекла?» [2; с. 49]. В контексте творчества самого Замятина слово «туман» сопровождается колористическими уточнениями «рыжий» и «желтый». Так, в повести «На куличках» неоднократно упоминаемый «рыжий туман» оказывается то желтым, то ржавым, ржавящим, то серым: «И туман – желтый гад ползучий...» [4; с. 174]; «Полз ржавый, ржавящий, желтый туман» [18, 180]; «Склизкое, туманно-серое утро» [4; с. 172].

Таким образом, прилагательное «туманный» у Замятина синтезирует в себе разные тона: серый, белый, черный, красный, рыжий, желтый. Эта неопределенность, «неопределяемость», смазанность цветов – знак отсутствия полнокровной, многогранной, цветущей жизни в городе, пережившем страшный социальный катаклизм. В туманном мире Петрограда все представляется не тем, чем кажется: предметы теряют свои очертания, исчезают за «туманной занавесью», люди лишаются человеческих качеств и превращаются в драконов.

Итак, мир послереволюционного Петербурга, представленный в «петербургских» произведениях в туманной, черно-бело-серой дымке, получает статус безжизненного, мертвого, ирреального, призрачного бытия, потому что «черное и белое, в конечном счете – односторонности и крайности, впадая в которые человек лишается полноты бытия. Подлинная жизнь лежит в другом цветовом измерении» [3; с. 52].

Исследование колористических особенностей произведений «петербургского» цикла свидетельствует о том, что Замятин не только колоритный живописец слова, но и талантливый график. Виртуозно используя ахроматическую палитру, Замятин оказывает мощное эмоциональное воздействие на читателя. Подобного психологического эффекта он добивается, учитывая символические значения и эмоционально-экспрессивный потенциал цветообозначений писателей XIX – начала XX века. Мастерски использованная цветовая гамма способствует раскрытию авторской позиции. Реконструируемая с помощью цвета модель мира представляет в «петербургских» произведениях Замятина действительность, в которой торжествует антигуманное, безнравственное начало, вызывающее вполне оправданное опасение писателя за будущее человечества. Темный, черный, белый, серый цвета, соотносясь с семантикой смерти, воссоздают петербургскую послереволюционную реальность, лишённую полноты бытия, мертвую и безжизненную. За образом Петрограда угадывается вся Россия, заболевшая революцией.

Библиографический список

1. Белый А. Символизм как миропонимание. М.: Республика, 1994. 528 с.
2. Белый А. Избранная проза. М.: Сов. Рос., 1988. 464 с.
3. Гей Н.К. Искусство слова. М.: Наука, 1967. 364 с.
4. Замятин Е.И. Избранные произведения. Повести, рассказы, сказки, роман, пьесы. М.: Сов. пис., 1989. 768 с.
5. Замятин Е.И. Избранные произведения. М.: Сов. Рос., 1990. 544 с.
6. Куприн А.И. Рассказы. М.: Правда, 1981. 512 с.
7. Пушкин А.С. Избранные произведения. М.: Гос. изд. худ. лит., 1949. 656 с.
8. Шишкина Л.И. Петербург и «петербургский текст» Е. Замятина // Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. Научные доклады, статьи, очерки, заметки, тезисы: В X кн. Кн. VII. Тамбов: ТГУ, 2000. С. 53–63.

References

1. Belyiy A. Symbolism as the worldview. M.: Republic, 1994. 528 p.
2. Belyiy A. Selected prose. M: Sov. Ros., 1988. 464 p.
3. Gay N. The art of words. M.: Nauka, 1967. 364 p.
4. Zamyatin E.I. Selected works. Stories, novel, plays. M: Sov. pis., 1989. 768 p.
5. Zamyatin E.I. Selected works. M: Sov. Ros., 1990. 544 p.
6. Kuprin A.I. Stories. M: Pravda, 1981. 512 p.
7. Pushkin A.S. Selected works. M., 1949. 656 p.
8. Shishkina L.I. Petersburg and the «Petersburg text» E. Zamyatin // Creative heritage of Yevgeny Zamyatin: A View from today. Scientific reports, articles, essays, notes, abstracts: X volumes. Vol. VII. Tambov: TGU, 2000. P. 53–63.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

УДК 81.26

*Академия права и управления Федеральной
службы исполнения наказаний
преподаватель кафедры иностранных
языков*

Шилина Н.В.

Россия, г. Рязань, тел. +7(905)6936652

e-mail: ninashilina87@mail.ru

*Academy of law and management of Federal
penal service*

*The chair of foreign languages
lecturer*

Shilina N.V.

Russia, Ryasan, +7(905)6936652

e-mail: ninashilina87@mail.ru

Н.В. Шилина

ОСОБЕННОСТИ ОРФОГРАФИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКИЙ ПЕРИОД НА ПРИМЕРАХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКОВ «DAS WESSOBRUNNER GEBET» И «LUDWIGSLIED»

В предлагаемой научной статье на основе исследования древних письменных литературных памятников немецкого языка рассматриваются особенности орфографии немецкого языка в этот период и приводится сравнительно-исторический анализ письменных литературных памятников, написанных на разных диалектах в древневерхненемецкий период, таких как «Das Wessobrunner Gebet» и «Ludwigslied».

Ключевые слова: древневерхненемецкий период, орфография, диалект.

N.V. Shilina

FEATURES OF SPELLING OF GERMAN DURING THE OLD GERMAN PERIOD ON EXAMPLES OF LITERARY WRITTEN WORKS «DAS WESSOBRUNNER GEBET» AND «LUDWIGSLIED»

In the article the author examines features of spelling of German on the basis of research of ancient written literary works of German during this period and gives the comparative-historical analysis of the written literary works that were written on different dialects in old German period, such as «Das Wessobrunner Gebet» and «Ludwigslied».

Key words: old German period, spelling, dialect.

К началу письменной традиции древневерхненемецкий язык представлен группой близкородственных западногерманских диалектов (франкский, алеманнский, баварский). Фонетика древневерхненемецкого языка на фоне исторического единства этих диалектов представляет пеструю картину диалектных различий, находящихся в процес-

се непрерывного изменения. Различия эти усугубляются отсутствием единой орфографической нормы [2; с. 112].

По мнению М.В. Жирмунского, обычно в грамматиках древневерхненемецкого языка за основу орфографической нормализации принимается восточнофранкский диалект Татиана [2; с. 119].

В основу немецкого письма был положен латинский алфавит. Как отмечает Н.И. Рахманова, приспособление латинского письма к звуковой системе немецкого языка шло первоначально стихийно, в отдельных монастырских школах, по инициативе отдельных переводчиков и писцов, опиравшихся на свой местный диалект, поэтому в различных местностях Германии возникали различные варианты написания одних и тех же слов [3; с. 196].

Остановимся подробнее на рассмотрении особенностей орфографии немецкого языка в двн. период на примере письменного памятника «Das Wessobrunner Gebet». Древневерхненемецкий язык – это не единый язык, он представляет собой группу близкородственных диалектов.

Эта рукопись 814 г. из Вессобрунского монастыря. Текст памятника помещен под заголовком «De poeta» внутри одного сборника богословского и научного содержания. Памятник состоит из двух частей: поэтической и прозаической и написан на баварском диалекте [5; с. 157].

Das Wessobrunner Gebet

dat gafregin ih mit firahim firiuuizz meista,
 dat ero ni uuas noh ufhimil,
 noh ... nohheinig noh sunna ni scein,
 noh mano ni liuhta, noh der mareo seo.
 do dar niuuht ni uuas enteo ni uuenteo,
 enti do uuas der eino almahtico cot,
 manno miltisto, enti dar uuarun auh manake mit inan
 cootlihhe geista. Enti cot heilac...
 cot almahtico, du himil enti erda gauuorahtos, enti du mannun so
 manac coot forgapi, forgip mir in dino ganada rehta galaupa enti cotan
 uuileon, uuistom enti spahida enti craft, tiuflun za uuidarstantanne enti
 arc za piuisanne enti dinan uuilleon zagauurchanne [5; с. 157].

Для древневерхненемецкого языка характерно написание всех существительных с маленькой буквы.

Например: uf himil, in dino ganada, craft, uuidarstantanne, uuileon, uuistom, coot, cot, firiuuizz.

Долгий [o:] в баварском диалекте сохраняется дольше всего, на письме обозначается удвоенной “oo”,

например: двн. cootlihhe [ko:tlihe] – совр.н. herrliche [hɛrliç], двн. coot [ko:t] – совр.н. Got [got].

Буква w изображается через удвоенное u (uu),

например: двн. uuarun [warun] – совр.н. waren [varɐn], двн. niuuht [niuht] – совр.н. nicht [niçt], двн. uuidarstantanne [widarstane] – совр.н. widerstehen [vidɐʃte:n], двн.

piuisanne [piwisane] – совр.н. beweisen [bɔvaezɔn] , двн. uuileon [wileon] совр.н. Wille [vilɔ], двн. uuistom [wistom] – совр.н. Weisheit [vaeshaet], двн. uuas [was] – совр.н. was [vas], двн. gauurchanne [gawrhane] – совр.н. wirken [virkɔn].

В начале слова h пишется только перед гласными,
например: двн. himil [himil] – совр.н. Himmel [himɔl], двн. heilac [heilak] совр.н. heilig [haeliç].

Буква h сохраняется еще и в качестве гуттурального спиранта, где она используется после слогаобразующего гласного, т.е. в конце слова, и внутри слова перед согласными [4; с. 23]. В представленном тексте такое явление наблюдаем на следующих примерах:

двн. noh [noh] – совр.н. noch [noχ], двн. ih [ix] – совр.н. ich [iç], двн. almahtico [almahtiko] – совр.н. allmächtig [almɛhtiç], двн. gauuorahtos [gaworaxtos] – совр.н. wirkest [virkɔst], двн. gauurchanne [gawrxane] – совр.н. wirken [virkɔn], двн. rehta [rehta] – совр.н. rechte [reçtɔ], двн. cootlihhe [ko:tlihe] – совр.н. herrliche [hɛrliç], двн. niuht [niuht] – совр.н. nicht [niçt], двн. auh [auh] – совр.н. auch [aou].

В баварском наблюдается передвижение b – p,
например: двн. raum (совр.н. Baum), двн. pereg (совр.н. Berg), двн. galaupen (совр.н. glauben).

Для баварского диалекта характерно написание t вместо z, обозначающей в двн. звук [s] в конце слова,

например: двн. бав. dat [dat] – южн. daʒ [das] - совр.н. dass [das] [4; с. 68] ср. [1; с. 49].

Звук [k] обозначают согласной c,

например: двн. cot [kot] – совр.н. Got [got], двн. arc [arc] – совр.н. Arge [argɔ], двн. almahtico [almahtiko] – совр.н. allmächtig [almɛhtiç].

В баварском диалекте произошел переход германского дифтонга eu в eo, что отражается на письме следующим образом:

например: двн. seo [seo] – совр.н. See [ze:], двн. enteo [enteo] – совр.н. Ende [endɔ], двн. uuenteo [wenteo] – совр.н. Wende [vendɔ].

Не произошла редукция гласных в безударных позициях, о чем свидетельствует написание,

например: двн. sunna [suna] – совр.н. Sonne [zonɔ], двн. mano [mano] – совр.н. Mond [mont], двн. himil [himil] – совр.н. Himmel [himɔl], двн. ganada [ganada] – совр.н. Gnade [gnadɔ], двн. enteo [enteo] – совр.н. Ende [endɔ], двн. liuhtha [liuhtha] – совр.н. leuchten [loøçtɔn], двн. geista [geista] – совр.н. Geister [gaestɔv], двн. forgapi [forgapi] – совр.н. geben [gɔbɔn], двн. galaupa [galaupa] – совр.н. Glaube [glaobɔ], двн. uuilleon [wileon] – совр.н. Wille [vilɔ], двн. enti [enti]- совр.н. und [unt].

Звук [f] передается буквой f, например:

firahim, firiuuizz, двн. forgapi [forgapi] – совр.н. vergeben [fɔrgebɔn] – двн. forgip [forgip] – vorgib [vorgip].

Следует отметить, что не зафиксировано написание буквы *v* для обозначения звука [f].

Графически представлено преломление в системе сильных глаголов, например: двн. *forġari* [forġari] – совр.н. *vergeben* [fʊrgɛbʊn] – двн. *forġip*[forġip] – *vorgib* [forġip].

Молитва на современном немецком языке

Das erfuhr ich unter den Menschen als der Wunder größtes,
dass Erde nicht war, noch oben der Himmel,
nicht Baum..., noch Berg nicht war, noch ... irgend etwas,
noch die Sonne nicht schien,
noch der Mond nicht leuchtete,
noch das herrliche Meer.

Als da nicht war an Enden und Wenden,

da war der eine allmächtige Gott, der Wesen gnädigstes,
und da waren mit ihm auch viele herrliche Geister.

Und Gott der heilige... Gott allmächtiger, der du Himmel und Erde wirktest
und der du den Menschen so mannigfach Gutes gegeben, gib mir in deiner Gnade rechten
Glauben und guten Willen, Weisheit und Klugheit und Kraft, den Teufeln zu widerstehen,
und das Böse (Arge) zurückzuweisen und deinen Willen zu tun (wirken) [6].

Орфография древневерхненемецкого языка отражает диалект, на котором представлен письменный памятник. Например, рассмотрев «Das Wessobrunner Gebet», написанную на баварском диалекте, находим некоторые отличия от древневерхненемецкого языка: сохранение долгого «o», который подвергся дифтонгизации, общей для всех диалектов и формой дифтонга явилось *uo*, передвижение *b – p*, не подверглось передвижению *t: dat* (*daz*), переход звонкого *b* в *p*: *galaupa*.

Проанализируем двн. литературный памятник «Ludwigslied».

«Песнь о Людовике» («Ludwigslied») – это образец ранней придворной поэзии эпико-лирического характера, написана на рейнско-франкском диалекте.

Althochdeutsch

Einan kuning uueiz ich, Heizsit her Hluduig,

Ther gerno gode thionot: Ih uueiz her imos lonot.

Kind uuarth her faterlos. Thes uuarth imo sar buoz:

Holoda inan truhtin, Magaczogo uuarth her sin [5; с. 189].

Neuhochdeutsch

Ich kenne einen König, er heißt Ludwig,

der eifrig Gott dient: Ich weiß, er wird es ihm lohnen.

Als Kind verlor er den Vater. Dafür bekam er jedoch

schnell Ersatz.

Der Herr holte ihn, er wurde sein Erzieher [5; с. 190].

Рассмотрим некоторые особенности орфографии рейнско-франкского диалекта.

Слова в начале предложения пишутся с заглавной буквы, что не характерно для двн. периода.

Например: Einan kuning uueiz ich. Ther gerno gode thionot. Kind uuarth her faterlos.

Для обозначения звука [w] используют:

удвоенный **uu** в словах двн. uueiz [weis] – совр.н. weiß [vaes], двн. uuarth [wart] – совр.н. war [vaʁ],

и **ui** в слове двн. Hluduig [hludwig] – совр.н. Ludwig [lutviç].

Буквосочетание **ch** и **h** передают на письме звук [x]: двн. ich [ix] – совр.н. ich [iç]; двн. ih [ix] – совр.н. ich [iç].

Звук [s] изображен на письме буквами **z** двн. uueiz [weis] – совр.н. weiß [vaes], двн. heizsit [heisit] – совр.н. heißt [haes], buoz

и **s** двн. imos [imos] – совр.н. ihm [i:m], двн. faterlos [faterlos] – совр.н. vaterlos [fatəʁlos], двн. sar [sar] совр.н. , двн. sin [sin] – совр.н. sein [zaen].

Буквосочетание **th**, подвергшееся второму передвижению согласных, отображает звук [t] в начале и в конце слова.

Например, двн. ther [ter] – совр.н. der [deʁ], двн. thionot [tionot] – совр.н. dient [di:nt], двн. thes [tes] – совр.н. des [des], двн. uuarth [wart] –совр.н. war [vaʁ].

Особенности орфографии свидетельствуют и о том, что не произошла редукция гласных в конце слова. Например: einan, thionot, gerno, gode, imos, lonot, imo, holoda, inan.

Примечательно написание **h** в начале слова.

Например: her, Hluduig.

Особенностями орфографии рейнско-франкского диалекта является написание существительных с заглавной буквы, на письме отражено такое явление, как второе передвижение согласных (ther, thes, thionot и др.).

Сравнительно-исторический анализ письменных литературных памятников, написанных на разных диалектах в двн. период, таких как «Das Wessobrunner Gebet» и «Ludwigslied»

Признаки Диалект	Написание слов в начале предложения с заглавной буквы	Обозначение долготы гласных	Дифтонги	Обозначение звуков			
				w	f	s	k
Баварский диалект	–	Удвоенный гласный	eo	uu	f	t	c
Рейнско-франкский диалект	+	Не отображено на письме	–	uu, ui	f	ʒ /s	k
Современный немецкий язык	+	Удвоенный гласный, сочетания -ieh-; -ie-; гласный+h	ei, eu, au	–	f, v в начале предложения	s	k

Таким образом, сравнительно-исторический анализ показал, что наблюдаются колебания в написании отдельных букв, соответствующих одним и тем же звукам. Так, алеманнский и баварский диалекты имеют больше сходств, например, в графическом обозначении отдельных звуков ([w], [f], [k]), в написании слов с маленькой буквы в начале предложения, в наличии дифтонгов (iu, eu). Рейнско-франкский диалект имеет некоторые сходные черты с современным немецким языком. Например, в написании с заглавной буквы слов в начале предложения и в обозначении некоторых звуков ([f], [s], [k]).

Библиографический список

1. Гухман М.М., Семенюк Н.Н. История немецкого языка. IX–XV вв. М.: Изд. Наука, 1983. 199 с.
2. Жирмунский В.М. История немецкого языка. М.: Высшая школа, 1965. 406 с.
3. Рахманова Н.И. История немецкого языка. От теории к практике: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2004. 334 с.
4. Филичева Н.И. История немецкого языка / Курс лекций. М.: Изд. Моск. ун-т, 1959. 280 с.
5. Чемоданов Н.С. Хрестоматия по истории немецкого языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., доп. М.: Высшая школа, 1978. 288 с.
6. Das Wessobrunner Gebet: http://www.wessobrunn.com/wessobrunner_gebet.htm.

References

1. Gukhman M.M., Semenyuk N.N. History of German. The IX–XV centuries M.: Prod. Science, 1983. 199 p.
2. Zhirmunsky V.M. History of German. M.: The higher school, 1965. 406 p.
3. Rakhmanova N.I. History of German. From the theory to practice: Manual. M.: The higher school, 2004. 334 p.
4. Filicheva N.I. History of the German language / Course of lectures. M.: Prod. Mosk. un-t., 1959. 280 p.
5. Chemodanov N.S. Anthology of German history: Studies. a grant for in-t and фак. иностр. a language. M.: Vysshayashkola, 1978. 288 p.
6. Das Wessobrunner Gebet: http://www.wessobrunn.com/wessobrunner_gebet.htm.

УДК 81.26

Академия ФСИН России
преподаватель кафедры иностранных
языков
Алеевская А.О.
Россия, г. Рязань, тел. +7(920)992-22-27
e-mail: aleyevskaya-al@yandex.ru

The Academy of the Federal Penal Service
of Russia
The chair of foreign languages, lecturer
Aleyevskaya A.O.
Russia, Ryazan, +7(920)992-22-27
e-mail: aleyevskaya-al@yandex.ru

А.О. Алеевская

ЯЗЫК СМИ КАК ИНДИКАТОР СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

Статья рассматривает современный язык средств массовой информации, который является одним из наиболее ярких показателей социальных перемен. Он отражает речевые изменения во всех сферах общественной жизни. Особую роль в процессе изменения языка СМИ играют бурно развивающиеся информационно-коммуникационные средства, в частности Интернет, что является прямым отражением процесса глобализации. Подробно в статье анализируются характерные черты медиатекстов.

Ключевые слова: средства массовой информации (СМИ), речевые изменения, современный литературный язык, язык Интернета, тенденции лингвистики, медиатексты.

A.O. Aleyevskaya

MASS MEDIA LANGUAGE AS AN INDICATOR OF SOCIAL CHANGES

The article deals with the modern language of mass media which is one of the brightest indicators of social changes. It reflects speech changes in all spheres of public life. The developing information and communication technologies, in particular the Internet that is the direct reflection of the process of globalization, play the special role in the changing mass media language. The characteristic features of media texts are analyzed in the article in a detailed way.

Key words: mass media (MM), speech changes, modern literary language, language of the Internet, linguistics tendency, media texts.

Язык средств массовой информации (СМИ) – одна из влиятельнейших сфер языка. С течением времени воздействующая роль этого языка не снижается, а, напротив, возрастает. Художественная, научная, официальная речь по степени влияния на литературный язык несравнима с массовой коммуникацией. Обладая огромной аудиторией, многообразными средствами информирования и воздействия, язык СМИ выдвигается в центр национального языка. Именно массовость аудитории, как главный отличительный признак, позволяют объединить в одном понятии «язык СМИ» телевизионную, радиоречь, язык газет и журналов, которые, естественно, имеют стилевую специфику, но обладают и некоторыми общими языковыми особенностями. Эти общие черты (массовость, общедоступность, актуальность и др.) и определяют особую роль СМИ в обществе, а также в формировании стилистических норм, вкусов, предпочтений.

Влияние массовой коммуникации на язык не имеет прямолинейного и одностороннего характера. Это воздействие происходит на фоне и при участии общих процессов, совершающихся в языке.

Литературный язык сегодня – это и газеты, и журналы, и художественная литература, и научная, и публичная речь, и телевидение, и радио.

Сегодня язык средств массовой информации, концентрируя значительный объем речевых изменений, стал одним из наиболее ярких показателей перемен. Это связано с рядом причин политического, социально-экономического, культурного характера, причем само развитие масс-медиа и журналистики играет в этом процессе отнюдь не последнюю роль. Очевидно, что в ходе трансформаций последних десятилетий, прежде всего технологической революции, само понятие СМИ изменилось и расширилось. К традиционным – газете, журналам, ТВ и радио – стали причислять телефильмы, кино, книги. При этом главное изменение в медиасистеме связано с вхождением в нее новых медиа и Интернета, их современной инфокоммуникационной среды, действующей на многочисленных технологических платформах проводных и беспроводных компьютеров, мобильных телефонов, планшетах.

В современном обществе именно СМИ и журналистика, включая новые медиа, превратились в важнейшую силу, которая формирует современный литературный язык. В условиях падения уровня школьного образования, сокращения интереса к чтению классической литературы именно на долю СМИ выпала роль главного инструмента сохранения и развития современного литературного языка.

Досуг современных людей во все возрастающей степени строится или организуется вокруг масс-медиа. В итоге язык журналистов и медиаперсон зачастую известен в такой же степени, как и язык Пушкина или Пастернака. И поэтому во многих новых областях жизни сама логика рассуждений повторяет язык «человека из телевизора», язык журналистов газет или популярных радиостанций.

Современный язык обогащается благодаря средствам массовой информации еще и потому, что в медиатекстах часты заимствования, особенно в специализированных текстах, в них нередко смешиваются разные пласты языка. Причем разные СМИ иницируют совершенно разные речевые изменения. Так, язык ТВ добавляет разговорности, увеличивает число стилистических ошибок в речи, смешивает стили и лексические пласты в языке медиаперсон, однако тем самым демократизирует публичную речь. Новые медиа упрощают, укорачивают язык, здесь большую роль играют мобильный телефон (SMS-сообщения) или всевозможные чаты, быстрое общение в Интернете. Сложно представить идеальный язык газеты, телевидения и радио, Интернета в виде какой-то схемы. Масс-медиа работают на свою аудиторию, и идеальный язык конкретного СМИ должен соответствовать языку целевой аудитории [1; с. 625].

Средства массовой информации – и традиционные, и новые – ориентируются на разную аудиторию. Есть универсальные СМИ, в них медиатексты должны быть максимально понятными, правильными. Есть СМИ специализированные, СМИ для профессионалов, поэтому здесь термины, профессионализмы вполне допустимы. Язык СМИ просто необходимо соотносить с аудиторией. Так, жаргонизмы выступают своего рода маркерами погружения в определенную специализацию текста, при этом их использование всегда отражает языковую культуру, лексический такт и мастерство автора. Иногда жаргонизмы – это своего рода пропуск в коммуникацию профессионалов или эмоциональный компонент. Несомненно, в современных условиях открытости информационной среды невозможно обойтись без использования неологизмов.

Новые слова есть прямое отражение процесса глобализации. Поэтому в условиях глобализации информации и коммуникационного пространства неологизмы вполне естественно входят в язык общения.

Особую роль в последние годы играет язык Интернета – самый живой после языка устного общения. Миллионы людей ежедневно проводят хотя бы несколько минут в Интернете. Причем эти миллионы – активные и часто молодые члены социума. В Интернете, в сетях мобильной телефонии люди пишут и говорят. Отсюда и массовое распространение нового языка, бороться с которым уже бесполезно. Противостоять стихии, живому развитию языка представляется едва ли возможным.

Несомненно, в процессе активного культивирования литературного языка особая роль принадлежит журналистам, в том числе тележурналистам и журналистам, которые пишут для онлайн-СМИ, ведут личные блоги. Аудитория, несмотря на критичное отношение к ним, воспроизводит, повторяет их выражения, а в Интернете и просто подражает создателям медиатекстов.

Еще одна особенность новых медиа в том, что они интерактивны, и в результате они все чаще вовлекают в процесс создания медиатекстов аудиторию, пользователей, которые превращаются не только в пассивных потребителей текстов, но и в их активных производителей. Именно поэтому ключевой особенностью эпохи современных цифровых медиа становится появление так называемых просьюмеров (от англ. producer – «производитель» и consumer – «потребитель»), «произвопотребителей» – то есть тех, кто одновременно и производит, и потребляет медиатексты. Важными характеристиками современной аудитории становятся, таким образом, постоянное участие в процессе творчества тех самых пользователей, для кого и производятся сами медиа, и сотворчество профессионалов и непрофессионалов.

Массовую коммуникацию можно смело называть новой языковой реальностью, которая расположена в центре современных языковых процессов. Это модель современного национального языка, в котором взаимодействуют его литературная основа и нелитературные сферы [3; с. 89].

Сложность современной языковой ситуации – в ее многомерности. В общих языковых процессах участвуют не только «старые» факторы, такие как взаимодействие функциональных стилей, разговорная речь, противопоставляемая книжной, просторечие, диалекты, практически утратившие значение, жаргоны, но и новые, например Интернет, роль которого будет возрастать. В этих условиях язык СМИ играет роль объединяющего фактора, своеобразного полигона, на котором опробуется, испытывается взаимодействие самых разнообразных средств. Будучи по природе весьма проницаемой, массовая коммуникация включает в себя все, что имеет общественное значение.

Таким образом, язык СМИ (массовой коммуникации) можно определить как широкое функционально-стилевое единство, в рамках которого объединяются языковые средства разных функциональных стилей (прежде всего газетно-публицистического), а также нелитературных средств (просторечие, жаргоны). Критерием включения служат качества языковой единицы – экспрессивность, имеющая оценочный характер, удобство (краткость) номинации и др. Следует подчеркнуть, что критерии эти широки и гибки, что соответствует природе массовой коммуникации, охватывающей практически все сферы жизни общества.

Язык СМИ не отменяет факта функционально-стилевого расслоения речи. Язык массовой коммуникации существует рядом и параллельно с функциональными стилями, тесно взаимодействуя с ними. Массовая коммуникация меняет отношение к функциональным стилям. Они рассматриваются не как замкнутые системы языковых средств, но как открытые источники для формирования особого языка – языка массовой коммуникации. Она производит на новой основе своеобразное перераспределение,

синтез литературного языка (функциональных стилей) и нелитературных средств. Таким образом, массовая коммуникация служит мостом между литературным и национальным языком.

Сложились влиятельные научные направления в исследовании языка СМИ. Важную роль сыграло одно из ранних – нормативно-стилистическое направление, рассматривающее язык газеты (а позднее также радио- и телевизионную речь) с точки зрения соответствия их литературным нормам. В 50–70-е гг. XX в. наблюдается обострение интереса к вопросам культуры и чистоты русской речи, в том числе и газетной. Широко обсуждается опасность засорения русского литературного языка канцеляризмами, штампами, иноязычными словами. Это весьма актуально для современной ситуации, когда многие исследователи с тревогой говорят о снижении уровня речевой культуры. Грамотность, литературность – неперемное условие языка СМИ. Воспитанию этих качеств посвящены многочисленные пособия по практической стилистике [4; с. 763].

Уровень и характер исследований языка СМИ определяется во многом состоянием и эволюцией мировой лингвистики, которая в последние десятилетия направляется в сторону экстенсивного развития. Наблюдается решительный поворот от изучения языка как замкнутой системы к исследованию языка в его многочисленных связях и функциях (язык и общество, язык и мышление, язык и культура, политика, идеология, религия). Об этом убедительно свидетельствует формирование комплексных дисциплин (лингвокультурология, социо-, психо-, прагмалингвистика, антропоцентрическая лингвистика и др.). Об этом же говорит стремительно развивающаяся лингвистика речи [1; с. 627].

Причина формирования новой парадигмы языкознания заключается в том, что исследование многочисленных связей и функций языка призвано углубить его понимание, так как любая система получает более полную характеристику при выяснении выполняемых ею функций. При этом движение языка в смежные области, удаление от предмета исследования парадоксальным образом приближает к языку, позволяя охарактеризовать его с разных сторон, выявить новые его качества.

Новый период в развитии языкознания можно также охарактеризовать как эпоху макролингвистики. Если раньше главные усилия были направлены на исследование внутреннего устройства языка, его системы, то на современном этапе язык рассматривается как целостная структура в его отношении к различным сферам социальной, материальной, духовной жизни.

Эта общая тенденция лингвистики не могла не захватить и стилистику, а еще уже – изучение языка СМИ (массовой коммуникации). В стилистике можно наблюдать явное расширение предмета исследования. Здесь прежде всего следует назвать уже упоминавшуюся лингвокультурологию, развивающуюся преимущественно в рамках стилистики, лингвистику текста, переживающую период бурного расцвета. Оживляется интерес к теории жанров, к теории композиции. На первый план выходит исследование целостных структур (речевых произведений, жанров) и крупных общеязыковых категорий.

В изучении языка СМИ всесторонний анализ также представляется весьма эффективным. Сейчас острыми и актуальными становятся такие аспекты, как язык СМИ и культура, язык СМИ и политика, идеология, язык СМИ и религия. Экстенсивное изучение языка СМИ открывает новые перспективы, способствует более глубокому пониманию его специфики и природы.

Разумеется, новые подходы к языку СМИ стимулируются не только общими тенденциями развития мировой лингвистики, но и радикально изменившимися условиями

функционирования СМИ в обществе, процессами, происходящими в самом языке СМИ. Возникает необходимость осмыслить роль языка СМИ в новых условиях с учетом процессов, происходящих в обществе, культуре, политике, идеологии и т.д.

Для характеристики любого языкового явления необходимо раскрыть его сущность, специфику и проанализировать области его применения. Только такой подход позволяет дать полное представление об изучаемом явлении. Сферы применения видоизменяют характеристику явления, обогащая его параметры, полнее раскрывая его сущность.

Для понимания сущности языка СМИ очень важно, какое духовное пространство он охватывает, каковы сферы этого пространства и как он проявляет себя в каждой из этих сфер. Наиболее крупные области духовного пространства, в которых действует язык СМИ, – это политика и культура. Одно из важнейших направлений изучения культурологического аспекта языка СМИ – выяснение того, как последний влияет на культуру. Будучи составной частью культуры, язык воздействует на нее, но не непосредственно, а косвенно. Это воздействие осуществляется благодаря совершенствованию форм и средств языка в той или иной области культуры – их специализации для выражения определенных концептов и понятий, трансформации языковых значений для передачи необходимых, часто тонких нюансов. Язык СМИ, охватывающий практически неограниченную тематику, включающую и культуру, вносит свой вклад в эти процессы, оказывая сильное воздействие на литературный язык, через него и на культуру. Такие, например, качества его, как гибкость, богатство, многообразие функций способствуют и развитию культуры. Язык СМИ обогащает литературный язык своими прагматической и когнитивной составляющими, насыщая речь оценочными оборотами, формируя отточенную речь мысли – язык политики, идеологии, развивая приемы и методы дискуссии и полемики. Сила и преимущество публицистики, занимающей в языке СМИ важное место, – в прямом воздействии на адресата, аудиторию. Развивая литературный язык, язык СМИ способствует и развитию культуры [5; с. 8].

Язык СМИ охватывает всю жизнь нации – все, что имеет общественный интерес. Но некоторые сферы духовной жизни общества имеют для СМИ первостепенное значение, составляют ядро, главное в деятельности СМИ и их языка. И первое, ведущее место среди этих сфер принадлежит политике. Как область государственной, общественной деятельности, политика во многом определяет жизнь социума. Этим обусловлена актуальность политики для СМИ.

Мера участия в политике, характер этого участия определяет идеологическую направленность СМИ, что составляет главное в характеристике деятельности СМИ. Даже активно прокламируемая аполитичность – это тоже своего рода политика. Как деятельность государственной власти, управления, социальных групп, политика практически невозможна без средств массовой информации – своеобразных трансляторов идей, интересов социальных институтов. Фактически СМИ – это одна из форм существования и функционирования политики. Однако СМИ не только освещают (транслируют) политику, но и активно в ней участвуют: формируют общественное мнение, могут оказывать давление на органы, принимающие решения. СМИ – это голос, мнения, убеждения как власти, так и народа в лице его разнообразных социальных, профессиональных, возрастных и т.д. групп. Именно СМИ в свободной стране обеспечивают связь между государством и обществом. Таким образом, СМИ и политика – понятия взаимообусловленные. С одной стороны, СМИ являются трансляторами идей государ-

ственных органов, с другой – субъектами политической деятельности. Однако и в том и в другом случае политика составляет главное содержание их деятельности.

Ведущая роль политики в деятельности СМИ отражается и в их языке, а через посредство СМИ – и в литературной речи. Роль политики в жизни языка исключительно велика. Именно через прессу, телевидение, радио активизируется политическая лексика, выражающая ведущие, наиболее актуальные идеи и цели того или иного периода. Благодаря СМИ получили широкое распространение, вошли в литературный язык такие слова, как саммит, консенсус, многие экономические термины. Затрагивая интересы практически всех слоев населения, политика, ее лексикон становятся частью словаря литературного языка [5; с. 423].

Концептуальная лексика, составляющая ядро словаря СМИ, выражает идеологическую направленность языка СМИ, обуславливает идеологическую дифференциацию языка массовой коммуникации. Можно сказать, что политическая лексика – это своеобразная терминология СМИ. Отсутствие политической лексики также концептуально значимо и определяет во многом направление деятельности СМИ, лексический состав, речевые стратегии и тактики.

Активное функционирование концептуальной лексики в языке СМИ повышает стилистический статус этого лексического слоя в литературном языке, несколько меняя стилистический облик последнего.

По природе, по главной своей функции СМИ нуждаются не просто в номинации предметов и явлений, но прежде всего в их оценочной квалификации. Сообщая новость, анализируя действительность, в том числе и политическую, СМИ так или иначе, в более или менее эксплицитной форме призваны характеризовать освещаемые явления с точки зрения интересов всего общества или его отдельных групп, т.е. дать им социальную оценку. Отсюда вытекает продуктивность социально-оценочной лексики в языке СМИ, который не только отбирает эту лексику из литературного языка, но и производит ее, используя нелитературные пласты национального языка (просторечие, жаргоны), олитературивая единицы этих пластов, расширяя границы литературного языка, демократизируя его. В этом плане можно говорить о значительном позитивном влиянии языка СМИ на литературный язык. Язык массовой коммуникации насыщает литературную речь эмоционально-оценочными оборотами, разнообразя и обогащая его лексику и семантику.

Однако с политикой, с остротой борьбы интересов связаны и негативные явления в языке СМИ (речевая агрессия, сокрытие истины, злоупотребление бранной лексикой и др.), о чем уже упоминалось. Весь этот комплекс проблем обуславливает актуальность этического аспекта.

Сталкиваясь с фактами речевой агрессии, общество вынуждено принимать меры защиты, обращаясь в социальные и государственные органы, взывая к совести редакционных коллективов и отдельных журналистов. Далеко не случайны многочисленные обращения в суды по поводу защиты чести и достоинства граждан и связанное с этим широкое распространение лингвистической экспертизы текстов СМИ.

В этическом плане актуально понятие политкорректности (толерантности). Принцип толерантности предполагает терпимость к крайностям идеологической борьбы, стремление избегать политической необъективности, а в использовании общественно-политической лексики – пристрастий и предубеждений. Идеал политкорректности – беспристрастность.

Таким образом, политика, политическая деятельность многообразно отражается в языке СМИ. Это язык, предназначенный для информирования и оценки общественно-

политических реалий. Однако применительно к сферам его распространения, если иметь в виду политический аспект (внутренняя политика, внешняя и т.д.), общая его функция (а вместе с ней и стилистический облик) дифференцируется, конкретизируется, приобретая дополнительные стилистические качества. И полная картина функционирования языка СМИ (как печатных, так и электронных) складывается из анализа всех областей его распространения.

Итак, политика сильно и многообразно воздействует на язык СМИ. Язык политики – это широкая и относительно самостоятельная область изучения. В соответствии с исключительно важной ролью политики в жизни общества растет интерес к изучению языка политики, политического дискурса.

Язык СМИ испытывает многообразное, многоплановое воздействие политики, которое далеко не всегда обнаруживается на поверхностном уровне. Поэтому необходимо глубокое и всестороннее исследование текстов СМИ, причем воздействие политики следует рассматривать дифференцировано – по сферам политики, ибо по-разному влияет на язык СМИ внутренняя, внешняя политика и т.п. И по-разному в политическом аспекте формируется язык печатных и электронных СМИ.

Библиографический список

1. Бушуев А.Б. Языковая динамика и социодинамика: некоторые феномены в современном русском языке // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: Материалы Второй междунар. науч. конф. г. Волгоград, 24–26 апр. 2007 г.: в 2 т. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2007. Т 1. С. 625–628.
2. Зарва М.В. Слово в эфире: о языке и стиле радиопередач. Произношение в радио- и телевизионной речи: справ. пособие / М.В. Зарва. М.: Флинта : Наука, 2011. 376 с.
3. Петрова Н.Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учеб. пособие. М.: Флинта : Наука, 2011. 160 с.
4. Шаховский В.И. Унижение языком в контексте современного коммуникативного пространства в России // Проблемы речевой коммуникации. Вып. 7. Саратов, 2007. С. 763.
5. Язык СМИ и политика / под ред. Г.Я. Солганика. М.: Издательство Московского университета; Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012. 952 с.

References

1. Bushuyev A.B. Language dynamics and sociodynamics: some phenomena in modern Russian // The Russian literature in the context of modern integration processes: Materials of the second intern. scientific conf. Volgograd, Apr. 24–26. 2007: in 2 v. Volgograd: Publishing house VolGU, 2007. V. 1. 625–628 p.
2. Zarva M.V. Word in broadcasting: about language and style of broadcasts. Pronunciation in radio- and the television speech: reference book. M.: Flint: Science, 2011. 376 p.
3. Petrova N.E. Language of modern mass media: means of speech aggression. M.: Flint: Science, 2011. 160 p.
4. Shakhovsky V.I. Language humiliation in the context of modern communication in Russia // Problems of speech communication. Saratov, 2007. № 7. 763 p.
5. The mass media language and politics / under the editorship of G. Ya. Solganik. M.: Publishing house of the Moscow University; Journalism department of the Moscow State University named after M.V. Lomonosov, 2012. 952 p.

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 21st 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», «утренний» 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. Николукин) 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 фатю 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 долгие жизненный 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 текстовыми 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 незыблемо 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 тает первый снег / На сердце у меня* (А. Межиров). Обстоятельственный компонент *на сердце* в конструкции *тает 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 *тает*. 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, обрас-

тая 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 № 3(17), 2015 г.

Научный журнал

Подписано в печать _____.____.2015. 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