

491.71(077)

В-493

На правах рукописи
УДК: 811.161.1-054.6

Виноградова Марина Владимировна

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
ГЛАГОЛАМ РЕЧИ, ХАРАКТЕРИЗУЕМОЙ
ПО ЗВУЧАНИЮ И ПРОИЗНЕСЕНИЮ**

Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный, уровень профессионального
образования)



АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Санкт - Петербург
2013

✓ *ооо*
Работа выполнена на кафедре межкультурной коммуникации Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена».

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор **Васильева Галина Михайловна**, профессор кафедры межкультурной коммуникации Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

ФГНУ "НПБ им К.Д. Ушинского"
РАО

13-04191

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор **Харченкова Людмила Ивановна**, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов»

кандидат педагогических наук
Харченкова Людмила Ивановна, старший преподаватель кафедры Междисциплинарных исследований в области языков и литературы Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет»

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Защита состоится «23» мая 2013 года в 16.00 часов на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук Д 212.199.04, созданного на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена по адресу: 199053, г. Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д. 52, ауд. 47.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп. 5). Автореферат разослан «16» апреля 2013 г.

Ученый секретарь совета
доктор филологических наук, профессор *Сидоренко* К.П. Сидоренко

СК

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая диссертация посвящена созданию методики обучения иностранных студентов-филологов глаголам речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, актуальной в рамках лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку.

Разработка проблемы человеческого фактора в языке (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, В.Г. Гак, А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин, А.А. Залевская, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, Г.В. Колшанский, В.Г. Костомаров, Е.С. Кубрякова, В.А. Маслова, В.И. Поставалова, Б.А. Серебrenников, Н.Е. Сулименко, А.А. Уфимцева, Л.И. Харченкова, Д.Н. Шмелев и др.) способствовала тому, что в центре современных лингвистических и лингвометодических исследований оказывается человек как языковая личность, находящаяся в непосредственном взаимодействии с окружающим миром и другими людьми, причем основным видом взаимодействия признается речевая коммуникация: «в русской языковой картине мира человек предстает, прежде всего, как динамичное, деятельное существо, которое выполняет три основных типа действия (физические, интеллектуальные и речевые). За каждый вид деятельности отвечает своя система, которая локализуется в определенном органе человека. Почти всем системам соответствует свой семантический примитив или элементарная, неразложимая единица семантического метаязыка, из которых строятся толкования. Одной из таких систем является речь, которой соответствует семантический примитив «говорить» (Апресян 1995). Процесс говорения характеризует непрременный, облигаторный признак звучания: «Понятие языка исчерпывается известного рода сочетанием нераздельного звука и мысли», — писал А.А. Потебня. Звуковая сторона речи, которая проявляется в особенностях голоса, тона, манеры артикуляции и т.д., является одним из важнейших аспектов коммуникации (ср: «Бессмысленное а-а-а-а, о-о-о-о может целую толпу повергнуть в прах, повести на приступ. Равно как — при голосовой несостоятельности — ни Шекспиру, ни Расину не помочь» (М. Цветаева). Особенности звучащей речи стали предметом исследования различных дисциплин: психологии, социологии, культурологии, психолингвистики, паралингвистики, социолингвистики, культуры речи, риторики, орфоэпии, логopedии и др.

Традиционно основным критерием оценки звучащей речи считалась её ясность и четкость. М.В. Ломоносов в «Кратком руководстве к риторике на пользу любителей сладкоречия» подчеркивает необходимость четкого произнесения как самого текста, так и отдельных звуков: «Каждое речение, склад и литеру выговаривать чисто и ясно». Ср. также: «Говорить надо громко, ясно, отчетливо, немонотонно, по возможности выразительно и просто» (А.Ф. Кони).

Показательно, что не все критерии оценки звучащей речи являются культурно универсальными и потому создают определенные помехи в межкультурном взаимодействии, о чем свидетельствуют многочисленные факты, приводимые лингвистами, работающими в области межкультурной коммуникации. Так, С.Г. Тер-Минасова отмечает, что громкий голос русского преподавателя воспринимается некоторыми иностранными студентами как грубость, оскорбление. По свидетельству С.С. Хромова, в Англии американцев считают говорящими несносно громко, отмечая их интонационную агрессию. Это объясняется тем, что англичане регулируют звук своего голоса ровно

настолько, чтобы его слышал в помещении только один собеседник, а в Америке подобная манера ведения делового разговора считается «шептаньем» и вызывает чувство подозрения, поскольку американцев «заставляет высказываться во всеуслышание полное расположение к собеседнику, а также тот факт, что им нечего скрывать» (Хромов 2010).

Внимание к звуковой стороне речи как важному фактору коммуникации обусловлено ее «сплавленностью» с содержательной стороной, с психологическими, социальными и эмоциональными характеристиками говорящего человека, с его эстетической и этической оценкой: «По голосу мы узнаем человека. В нем озвучена его личность – ее этнические, социальные, возрастные, половые и индивидуальные грани, его характер, его профессиональные функции и социальная маска, его физическая организация. По голосу мы судим о внутреннем мире человека, его отношении к адресату, его коммуникативных интенциях» (Арутюнова 2000).

Русский язык обладает весьма впечатляющим арсеналом средств номинации звучащей речи. В ее вербализации участвуют все знаменательные части речи и самые разные словосочетания, получающие как дескриптивные, так и оценочные значения. Важнейшим же средством являются глаголы речи, указывающие на степень четкости произнесения (*бормотать, мямить*), степень громкости (*голосить, кричать, шептать*); скорость речи (*тянуть, частить*); высоту голоса (*басить, пищать*); особенности артикуляции (*шепелявить, гундосить*) и др.

Данная группа глаголов весьма многочисленна (в различных идеографических словарях насчитывается до 150 подобных глаголов, многоаспектные связи которых зафиксированы в толковых, словообразовательных, ассоциативных словарях, а также в словарях синонимов и словарях сочетаемости); сложна и неоднородна по семантике (в составе этой группы выделяется до десяти подгрупп, отображающих различные аспекты звучащей речи, причем «собственно акустическое» значение глаголов нередко осложняется дополнительными «не акустическими» семантическими компонентами); включена в широкий лингвокультурологический контекст (в художественном дискурсе они способны отражать сложный внутренний мир «человека говорящего» и художественный замысел автора).

Как показали материалы картотеки ошибок и трудностей, возникающих у студентов-иностранцев, даже студенты-филологи полностью не владеют многообразием лексических средств, передающих семантику внешней стороны речи, а большая часть таких глаголов ими практически не используется, что ведет к так называемым «ошибкам неупотребления»; содержание глаголов этой группы не включается студентами в широкий культурологический и художественный контекст, ввиду чего остаётся не усвоенной их сложная семантика, коннотативное содержание и контекстуальные возможности.

Несмотря на то, что в современной русистике, начиная с 60-х гг. XX в., сложилась фундаментальная традиция всестороннего исследования глаголов, характеризующих внешнюю сторону речи (Ю.Д. Апресян, Л.М. Васильев, Л.Г. Бабенко, С.Г. Ильенко, З.В. Ничман, Т.П. Ломтев, И.В. Ивлиева, Н.О. Кириллова, Н.Д. Светозарова, Н.Ю. Шведова и мн.др.), данный корпус лексических средств до сих пор не становился предметом лингвометодических исследований, ориентированных на иностранную аудиторию. Это обстоятельство свидетельствует об *актуальности* их лингвометодического и лингвокультурологического исследования с целью включения в содержание

обучения русскому языку иностранных студентов-филологов, которые должны использовать различные средства выражения семантики внешней стороны речи, адекватно воспринимать их текстовые реализации, передающие не только артикуляционные особенности, но и глубинные характеристики и оценки «человека говорящего».

Объектом исследования является лингвокультурологический потенциал глаголов, передающих звуковую сторону речи, актуальный для обучения русскому языку иностранных студентов-филологов.

Предметом исследования является процесс обучения иностранных студентов-филологов глаголам речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, с учетом их лингвокультурологического потенциала.

Цель диссертации состоит в разработке методики обучения иностранных студентов глагольной лексике в рамках лингвокультурологического подхода на основе лексико-семантической группы глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению. Поставленной цели соответствуют следующие **задачи**:

- обосновать необходимость включения глаголов, характеризующих внешнюю сторону речи, в содержание обучения русскому языку иностранных студентов-филологов;

- определить основные принципы отбора данных глаголов речи, актуальные в рамках лингвокультурологического подхода к обучению РКИ;

- определить методически релевантную тематическую структуру учебной лексико-семантической группы глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, позволяющую представить все важнейшие аспекты звучащей речи;

- в соответствии с принципом полноты семантического описания разработать методику поэтапной семантизации данных глаголов: для этого на основании анализа словарных толкований выявить как типовую семантику основных тематических подгрупп, так и различные способы её конкретизации и стилистической дифференциации;

- выявить типичные текстовые конкретизаторы, позволяющие расширить словарные толкования глаголов речи и эксплицировать их оценочное содержание в учебных целях;

- систематизировать наиболее существенные морфологические, синтаксические и стилистические характеристики глаголов, передающих особенности внешней стороны речи, актуальные в учебных целях;

- разработать методику обучения глагольной лексике на основе ЛСГ глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, с учетом лингвокультурологического потенциала на основе учебного тематического словаря-справочника и аутентичных текстов;

- осуществить проверку эффективности используемой методики с помощью эксперимента.

Гипотеза исследования: эффективному формированию лингвокультурологической компетенции студентов-филологов на базе глагольной лексики будет способствовать опора на *принцип полноты ее семантического описания*, реализующийся в методически релевантной тематической дифференциации глаголов, специальных приемах их поэтапной семантизации и филологически ориентированных материалах обучения.

Материалом для исследования послужил корпус лексических средств (более 60 единиц), формирующих базовую часть лексико-семантической

группы глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению. В качестве источников были использованы толковые, идеографические, словообразовательные словари русского языка; словари синонимов, словари сочетаемости, данные Национального корпуса русского языка. Были использованы результаты констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов.

Методы и приемы исследования: анализ и сопоставление данных лексикографических источников; компонентный анализ лексических значений; анализ данных текстового корпуса с точки зрения семантического и стилистического использования изучаемой лексики; эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный).

На защиту выносятся следующие **положения:**

– ввиду того, что особенности звучащей речи не являются её исключительно внешним параметром, а способны передавать культурологически значимую информацию о возрастных, социальных, профессиональных, гендерных характеристиках, а также о психологическом, эмоциональном состоянии, характере и намерениях «человека говорящего», они должны быть учтены при формировании содержания обучения иностранных студентов-филологов в рамках лингвокультурологического подхода;

– внешняя сторона речи, находящая отражение в различных лексических средствах языка, наиболее полно представлена в многочисленной ЛСГ глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, имеющей сложную тематическую структуру (отражающую основные параметры звучащей речи, связанные с различной степенью силы и высоты голоса, четкости и скорости речи, артикуляционными особенностями произношения, различными отступлениями от произносительной нормы, а также с ее возможностью передавать внутреннее состояние человека и др.), которая должна стать основой методической организации неоднородного лексического материала;

– различные тематические подгруппы глаголов, передающих внешнюю сторону речи, характеризуются не только типовой семантикой, универсальными признаками, но и окказиональными семантическими оттенками значения и имплицитным коннотативным содержанием, что требует особого подхода к учебной семантизации лексики, учитывающего сложность «собственно акустической» семантики глаголов и основанного на разработке различных приемов семантической конкретизации и стилистической дифференциации, эксплицирующих в учебном процессе важные нюансы звучащей речи и оценки «человека говорящего»;

– лингвокультурологический потенциал изучаемых глаголов наиболее полно проявляется в контексте, позволяющем соотнести семантику предиката (глагола) с экстралингвистической ситуацией, позволяющей выйти за пределы семантики, что позволяет прояснить характеристики её участников, особенности отношений между ними и т.д., и тем самым способствует адекватному восприятию текстов иной культуры;

– методическая обработка и включение в содержание обучения важнейших морфологических, стилистических и синтаксических характеристик глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению (их словообразовательной разработанности, сочетаемостной валентности, способности вводить придаточные предложения и прямую речь и др.), способствуют возникновению у студентов умения свободно оперировать

различными средствами номинации звуковой стороны речи, что ведет к формированию способности к перифразированию, необходимой для студентов-филологов;

– методика обучения студентов-филологов глаголам, передающим внешнюю сторону речи, должна строиться на основе *принципа полноты их семантического описания*, который реализуется в особых приёмах, позволяющих эксплицировать лингвокультурологический потенциал данных глаголов (прием наложения семантических и текстовых конкретизаторов на типовую семантику глаголов отдельной тематической группы, прием опоры на экстралингвистическую ситуацию осуществления речевой деятельности, прием соотнесения различных средств номинации звуковой стороны речи и др.), а также в филологически ориентированных материалах обучения: учебном тематическом словаре-справочнике и аутентичных текстах, в которых реализуется лингвокультурологический потенциал данных глаголов, что ведет к оптимизации формирования лингвокультурологической компетенции студентов-филологов.

Научная новизна диссертации заключается в следующем:

– в работе впервые осуществляется описание содержания и структуры ЛСГ глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению, в качестве предмета обучения русскому языку иностранных студентов-филологов;

– определяются основные семантические, морфологические, синтаксические и стилистические характеристики данных глаголов, актуальные для обучения иностранных студентов;

– разрабатываются приемы работы со сложной культурно маркированной глагольной лексикой, направленные на выявление ее лингвокультурологического потенциала.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании актуальности использования лингвокультурологического подхода к обучению глагольной лексике; разработке учебной модели тематической организации ЛСГ глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению; выработке особого подхода к учебной семантизации, предполагающего учет сложности «собственно акустической» семантики глаголов за счет семантических и текстовых «конкретизаторов»; выделении основных морфологических, синтаксических и стилистических характеристик данной группы глаголов; обосновании необходимости обучения студентов-филологов с опорой на принцип полноты семантического описания лексики, реализующийся в особых приемах ее поэтапного описания, позволяющих выйти за пределы семантики.

Практическая значимость работы определяется следующим:

– анализ системных отношений и лингвокультурологического потенциала глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению, позволил разработать ряд приемов работы со сложной для иностранных студентов глагольной лексикой в целом, а также создать систему заданий, способствующую эффективному формированию лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов;

– материалы диссертации могут быть использованы при создании учебников, пособий и словарей по русскому языку как иностранному.

Апробация результатов исследования была осуществлена в ходе практической работы на занятиях с польскими студентами-филологами, приезжающими в рамках обмена студентами на филологический факультет

РГПУ им. А.И. Герцена. Теоретические положения исследования, а также результаты проведенного эксперимента и практические рекомендации излагались в ряде сообщений на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена (2010 – 2012 гг.), в виде научных докладов на международных и всероссийских научно-практических конференциях: «Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного» (СПб., 2010), «Университетские округа России: интеграция региональных систем образования» (Саранск, 2010), «Россия и Запад: пространство культур» (СПб., 2011), «Русистика и современность» (СПб., 2011), «Слово. Словарь. Словесность: Литературный язык вчера и сегодня» (СПб., 2011), а также в сборниках научных работ: «Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика» (СПб., 2009; 2010), «Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков» (Псков, 2009), «Реальность, язык и сознание» (Тамбов, 2010), «Слово есть дело» (СПб., 2010), «Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития» (Псков, 2011); в научных журналах «Мир науки, культуры, образования» (Горно-Алтайск, 2011, № 5 и 2012, №3); «Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) (электронный журнал)» (январь, 2013). По теме диссертации опубликовано 14 работ, из них в рецензируемых научных журналах – 3.

Объем и структура исследования. Диссертация общим объемом 218 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, а также приложения, включающего материалы для учебного тематического словаря-справочника глаголов речи, характеризующей по звучанию и произнесению.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы, определяются цель и проблематика диссертации, раскрываются ее научная новизна и теоретическая значимость, формулируются гипотеза исследования, а также положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы и методические предпосылки исследования глаголов речи, характеризующей по звучанию и произнесению, в рамках задач лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку иностранных студентов-филологов» посвящена выявлению основных характеристик ЛСГ изучаемых глаголов, занимающих особое место в общем составе глаголов речи, обусловленное облигаторностью признака звучания для процесса говорения: определению ее границ и методически релевантной тематической структуры; основных морфологических, стилистических и синтаксических характеристик, а также лингвокультурологического потенциала.

Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку предполагает включение в содержание обучения важнейших аспектов культуры, среди которых значительное место принадлежит «человеку говорящему», звучащая речь которого попадает в сферу этических, социальных и эстетических оценок.

О важности звуковой стороны речи в сознании носителей русского языка свидетельствует содержание ассоциативно-вербальных полей к важнейшим понятиям, называющим процесс говорения. Показательно, что в «Русском

ассоциативном словаре» под ред. Ю.Н. Караулова среди реакций на стимул *речь* зафиксированы многочисленные ассоциации, связанные с внешней стороной речи: *плавная, сбивчивая, быстрая, красивая, невнятная, голос, звук, чистая, говор, певучая, устная, внятная, громкая, картавая, неразборчивая, разборчивая, четкая, медленная, нечленораздельная, обрывистая* и др., а среди реакций на стимул *говорить* – *громко, быстро, тихо, шепотом, вполголоса, медленно, внятно, певуче, тараторя, четко*. Эти данные свидетельствуют о том, что для носителей русского языка особенно важными оказываются следующие параметры звуковой стороны речи: отчетливость (*четкая, чистая, связная, невнятная, нечленораздельная* и др.) и интенсивность звучания (*громкая, тихая, хрипкая* и др.). Показательной является и связь манеры произнесения с определенными профессиями и занятиями (ср. реакции: *преподавателя, диктора, актера, адвоката, преподавателя* и др.).

Представления о внешней стороне речи вербализируются в различных лексических средствах языка: в именах существительных (как абстрактных: *болтовня, лепет, шепот*, так и конкретных: *трещотка, мямля*); в словосочетаниях, состоящих из существительного *голос* и прилагательного, обозначающего различные физические признаки звучащего голоса, характеризующие его высоту (*высокий, низкий*); интенсивность и силу (*тихий, слабый*), четкость звучания (*гнусавый, звонкий*); быстроту речи (*протяжный, щебечущий*) и др.; в сочетаниях глагола *говорить* с разнообразными по семантике наречиями (*звонко, тихо, шепеляво*) и деепричастиями (*шепелявя, сюсюкая*) и др., однако наиболее полно и дифференцированно семантика внешней стороны речи разработана в глагольной лексике, которая передает многочисленные дескриптивные и оценочные, «встроенные» (постоянные) и окказиональные, собственно акустические и комплексные характеристики звучащей речи.

Описание глаголов, передающих звуковую сторону речи, в учебных целях предполагает их вычленение из общего корпуса глаголов речи, исследованию которых посвящены работы многих лингвистов (Ю.Д. Апресян, Л.Г. Бабенко, Л.М. Васильев, С.Г. Ильенко, И.В. Ивлиева, Н.О. Кириллова, З.В. Ничман, Н.Д. Светозарова и др.). Для их обозначения лингвистами используются различные термины: *глаголы речи, глаголы говорения, глаголы звучания* и др.

В классификациях, разработанных Л.М. Васильевым, З.В. Ничман, Н.В. Возияновой, Л.Г. Бабенко, И.В. Ивлиевой, Н.Д. Светозаровой и другими исследователями, выделяются разряды, подразряды и группы глаголов речи, выделенные на основании различных критериев: семантических характеристик, сочетаемостного потенциала, коммуникативной направленности, объектности/безобъектности глаголов и др. Наиболее последовательно принцип идеографической классификации, обнаруживающий единство и многообразие этих глаголов, разработан в идеографических словарях, служащих «альтернативой» словарям, в которых слова расположены по алфавитному принципу, потому что в идеографических словарях слова расположены по смысловой близости, которая зафиксирована в сознании представителей разных культур» (Морковкин 1970).

В соответствии с задачей выявления статуса и объема группы глаголов, передающих внешнюю сторону речи, были проанализированы различные идеографические словари русского языка: «Русский семантический словарь» под ред. Н.Ю. Шведовой (РСС); «Тематический словарь русского языка»

Л.Г. Саяховой, Д.М. Хасановой, В.В. Морковкина (ТСРЯ); Проект «Толкового тематического словаря русских глаголов» под ред. Л.Г. Бабенко (ТТСРГ); «Лексико-семантические группы русских глаголов: Учебный словарь-справочник» под ред. Т.В. Матвеевой (словарь под ред. Т.В. Матвеевой), в которых глаголы, передающие звуковую сторону речи, попадают в различные разделы и группы. Так, в РСС они включены в общую группу «Устная речь, говорение», а далее – в группу «Информация, сообщение, речь, не характеризующиеся по содержанию»; в ТТСРГ попадают в группу «Речевая деятельность», а далее – в подгруппу «Глаголы характеризованного речевого процесса»; в ТСРЯ – в раздел «Внешняя сторона речи»; в словаре под ред. Т.В. Матвеевой – в ЛСГ глаголов произнесения и ЛСГ глаголов звучания.

Глаголы, передающие особенности звуковой стороны речи, получают у исследователей и различные обозначения: глаголы речи, характеризующейся по звучанию и произнесению (Н.Ю. Шведова), глаголы характеризованной речевой деятельности (Л.Г. Бабенко), глаголы, передающие внешнюю сторону речи (Л.Г. Саяхова, Д.М. Хасанова, В.В. Морковкин), глаголы произнесения, глаголы звучания (Т.В. Матвеева), произносительные глаголы (С.В. Кодзасов). В качестве основного в данной работе используется наиболее дифференцированное и однозначное обозначение «*глаголы речи, характеризующейся по звучанию и произнесению*», однако достаточно точным представляется и наименование «*глаголы, передающие внешнюю (звуковую) сторону речи*».

Принцип организации материала, положенный в основу идеографических словарей, дает основания для рассмотрения глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению, в составе лексико-семантической группы. Такой подход подкрепляется тем, что в настоящее время в методике признано положение о том, что наиболее продуктивным способом описания и презентации лексики в обучении РКИ является ее группировка в лексико-семантические группы (И.П. Слесарева, Е.И. Зиновьева, Е.Н. Ершова, Л.М. Васильев и др.), при этом лексико-семантическая группа определяется как «принципиально вычлняемое объединение слов, члены которого имеют одинаковый грамматический статус и характеризуются однородностью смысловых отношений» (Слесарева 1990).

Сопоставление данных идеографических словарей позволило уточнить и скорректировать объем и структуру учебной ЛСГ исследуемых глаголов. Прежде всего, на основании критерия учета сложности «*собственно акустической*» семантики глаголов были выделены две подгруппы: *глаголы, в значениях которых доминирует собственно акустический аспект произнесения и глаголы, в значениях которых собственно акустический аспект произнесения осложняется указанием на внутреннее состояние субъекта речи* (психологическое, эмоциональное, его отношение к адресату), например: *ворковать* – «нежно разговаривать», *ворчать* – «сердито бормотать, выражая неудовольствие», *шипеть* – «говорить сдавленным от злости голосом» и др. Эта подгруппа является особенно сложной для иностранных студентов, поскольку многие относящиеся к ней номинации образованы метафорическим путем. Большинство из них относится к числу зооморфных метафор и лишь немногие имеют в основе «незвуковое» первичное значение (например, *цедить*).

В свою очередь, в подгруппе глаголов, передающих преимущественно акустический аспект произнесения, были выделены следующие подгруппы

глаголов, указывающих на: а) *степень громкости* (шептать, кричать), б) *протяженность, темп* (тараторить, размусливать), в) *высоту, тембр* (басить, пищать, сипеть, хрипеть), г) *степень отчетливости, разборчивости* (бубнить, мямлить), д) *дефекты речи* (шепелявить, картавить). Схематично структуру данной ЛСГ можно представить следующим образом:



Следует отметить, что данная классификация не снимает относительности предложенного разграничения глаголов (например, собственно акустический аспект речи может осложняться за счет указания на особенности психологического состояния человека, которые проявляются, как правило, в контексте: так, глагол «сюсюкать» может указывать как на артикуляционные особенности говорящего, так и на его психологическое состояние). Кроме того, в ней не учтен параметр неконтролируемости/контролируемости акустических характеристик речи (Кодзасов 2000), который, несмотря на его важность, является относительным и выявляется, как правило, в ситуации контекстного употребления глаголов.

Объем учебной ЛСГ определялся на основании критериев употребительности, стилистической «неагрессивности» (хотя большая часть глаголов этой группы имеет ограничительные пометы в толковых словарях), лингвокультурологической информативности, в результате чего ее объем составил 60 единиц.

Принцип полноты семантического описания лексики (который представляется первостепенным при обучении студентов-филологов) потребовал систематизации словарных толкований, выявившей как типовую семантику отдельных подгрупп, так и различные способы ее конкретизации и дифференциации. Так, в значениях глаголов, указывающих на степень громкости речи, по данным «Словаря русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой (МАС), содержится семантический компонент, прямо указывающий на степень её громкости, который, как правило, передается следующими маркерами:

слишком громко – горланить (говорить, кричать или петь слишком громко, во все горло), орать (говорить слишком громко); *громко* – галдеть (громко, беспорядочно говорить всем вместе, шуметь, кричать), кричать (громко говорить, громко сообщать что-л.); *тихо* – бормотать (говорить тихо и невнятно), шептаться (говорить между собой тихо, шепотом); *очень тихо* – шептать (говорить, произносить очень тихо, шепотом); *шепотом* – перешептываться (переговариваться шепотом), пришептывать (сопровождать какое-л. действие шепотом). Маркеры, отражающие градацию степени громкости речи, должны быть обязательным компонентом учебных толкований многих глаголов этой подгруппы.

Помимо градации степени громкости, заложенной в значениях глаголов, их типовая семантика осложняется дополнительными компонентами. Наиболее часто в толкованиях используются следующие конкретизаторы: *невнятно* – бормотать (говорить тихо и невнятно), лепетать (говорить невнятно, невразумительно); *неясно* – мычать (издавать нечленораздельные, неясные звуки (о человеке)); *небрежно* – цедить (говорить, произносить небрежно, сквозь зубы); *беспорядочно* – галдеть (громко, беспорядочно говорить всем вместе, шуметь, кричать); *возбужденно* – вскричать (громко, возбужденно сказать что-л.; воскликнуть), греметь (говорить громким возбужденным голосом, с жаром или гневом); *отрывисто* – гаркать (громко и отрывисто крикнуть); *монотонно* – бубнить (монотонно повторять, твердить). В учебном процессе необходимо учитывать, что значение глаголов, указывающих на низкую степень громкости речи, осложняется такими конкретизаторами, как: *неясно, монотонно, невнятно* и др., содержащими негативную оценку, обусловленную трудностями восприятия тихой речи, а значение глаголов, указывающих на высокую степень громкости, – конкретизаторами: *возбужденно, беспорядочно*, содержащими оценку, зависящую от ситуации общения.

В значении ряда глаголов другой подгруппы содержится семантический компонент, прямо указывающий на ее протяженность. Как правило, в словарных толкованиях он передается следующими маркерами (по МАС): *быстро* – тараторить (говорить быстро, без умолку), тарыхтеть (говорить быстро, без умолку; тараторить, трещать); *торопливо, поспешно* – частить (поспешно, торопливо говорить, произносить); *долго* – рассуливать (говорить, излагать слишком долго, излишне, подробно); *медленно* – тянуть (медленно, протяжно петь или говорить).

Семантика протяженности в данных глаголах осложняется дополнительными конкретизаторами: *неожиданно* – выпалить (неожиданно и быстро произнести); *без умолку* – тараторить (говорить быстро, без умолку), тарыхтеть (говорить быстро, без умолку; тараторить, трещать); *невнятно* – отбарабанить (громко, быстро и невыразительно произнести что-л.); *слишком пространно* – размусолить (изложить что-л. слишком пространно); *подробно* – рассуливать (говорить, излагать слишком долго, излишне подробно); *протяжно* – тянуть (медленно, протяжно говорить), некоторые из которых имеют негативную оценочную семантику, например: *слишком пространно, излишне подробно, невыразительно* и др.

В толкованиях глаголов, относящихся к подгруппам, указывающим на дефекты речи и на степень ее четкости, используются дополнительные

семантические компоненты: *неясно, с остановками* – мекать (говорить неясно, с остановками, с запинками); *невнятно* – шамкать (говорить невнятно, неотчетливо, обычно из-за отсутствия зубов) и др., которые имеют выраженную оценочную семантику.

Таким образом, в обучении русскому языку иностранных студентов-филологов необходимо учитывать не только градации типовой семантики различных подгрупп глаголов речи, характеризующей по звучанию и произнесению, но и различные способы ее семантической конкретизации, передающие важные нюансы звуковой стороны речи.

Для формирования умения студентов активно использовать различные средства языка, передающие семантику звучащей речи, необходимо включить в содержание обучения морфологические, синтаксические и стилистические характеристики исследуемых глаголов.

Словообразовательный потенциал данной глагольной группы обнаруживает многие значимые в методических целях особенности семантики. Показательно, что у исследуемых глаголов, как правило, актуальными являются от 2 до 4 приставочных вариантов (*брюзжать* – забрюзжать, пробрюзжать, разбрюзжаться; *бубнить* – забубнить, пробубнить, разбубниться; *верещать* – заверещать, проверещать, разверещаться; *ворчать* – заворчать, поворчать, проворчать, разворчаться и др.), в которых главным образом реализуются типовые значения префиксов, при этом многие глаголы получают аспектуальные значения: начинательности (*заболматать, забубнить*); завершительности (*дошептать*); определенной ограничительности (*пробрюзжать, проворчать*); неопределенной ограничительности (*бубнить, пробрюзжать*); усилительности (*раскричаться, разверещаться*) и др. Типичные словообразовательные модели должны быть включены в процесс обучения студентов-иностранцев с учетом их различной сочетаемостной валентности (*заболтать/проболтать о чем с кем-либо, выболтать/разболтать что кому-либо; накричать на кого; выкрикнуть что; докричаться до кого; перекричать кого; ворчать на кого; проворчать что; шептать что, кому, перешептываться с кем* и др.).

Актуальной в методических целях является как «видовая» семантика данных глаголов (*кричать – выкрикнуть*), так и семантика возвратности (*шептать – шептаться*). Ср.: «По деревне уже шептались, что жених её обманул» (К.Г. Паустовский), где глагол *шептать* употребляется во втором значении «заниматься сплетнями, пересудами».

Учет важнейших словообразовательных связей глаголов этой группы расширяет круг лексических средств русского языка, вербализирующих представления об акустической стороне речи, к которым относятся не только глаголы, но и имена существительные различной семантики (*болтун, болтунишка, болтунья, болтушка, болтливость, болтовня, гнусавость, гнусливость; шептун, шептунья; шепот, нашептывание, перешептывание, шепоток, шептание*); имена прилагательные (*басистый, басовитый, басовый*); наречия (*гнусаво, шепотом*) и др.

В процессе обучения необходимо учитывать дополнительные культурно обусловленные возможности словообразовательных связей глаголов речи: иметь в виду гендерные характеристики субъекта речи (*болтун – болтунья, пискун – пискунья, шептун – шептунья* и др.); обращать внимание на стилистическую отмеченность дериватов, в первую очередь, имен

существительных (что достаточно последовательно отражено в словарях: болтун *разг.*, лепетун *шутл.*, балабол *разг.*, балаболка *разг.*, болтушка *разг.*, говорун *разг.*, тараторка *разг.*, трещотка *разг.*, таранта *разг.* - *сниж.* и т.п.). Стилистическая отмеченность не снижает актуальности слова как предмета обучения студентов-филологов, в компетенцию которых входит адекватное понимание важнейших аутентичных текстов культуры изучаемого языка.

«Специфичность» синтаксических функций исследуемых глаголов обусловлена их отнесенностью к общей группе глаголов речи, играющих особую роль в структуре сложноподчиненного предложения (СПП) (где они могут выступать в роли контактного слова), которое является актуальным предметом обучения иностранных студентов-филологов, поскольку, по словам С.Г. Ильенко, «в системе сложных предложений оно (СПП) является наиболее антропоцентричным типом, т.е. более регулярно связано с реализацией диады «человек – язык» (Ильенко 2008).

Базу для разработки зоны синтаксической валентности глаголов в учебных целях создает «Лексико-синтаксический словарь русского языка: Модели сложноподчиненного предложения» С.Г. Ильенко и И.Н. Левиной, включающий 64 глагола данной группы, из которых 62 образуют лексико-синтаксическую модель сложноподчиненного предложения с союзом *что*, и реже с другими союзами: *будто*, *якобы*, *как*, *ли*. Например, с союзом *что* – глаголы басить, бормотать, брюзжать, бубнить, бурчать, верещать, гнусавить, гундосить и др.; *чтобы* – кричать, тарантить, шептать, шипеть; *будто* – бормотать, лопотать, шушукаться; *как* – зашептать, лепетать и др. Для обучения студентов-филологов особенно важно, что концепция лексико-синтаксической координации, реализованная в словаре (эта концепция была создана С.Г. Ильенко и затем методически адаптирована ею в 1973 г.), позволяет говорить о влиянии сложной семантики этих глаголов не только на структуру предложения, но и на общее содержание ситуации речевого общения.

При включении в процесс обучения указания на возможность данной группы глаголов вводить прямую речь, целесообразно в соответствии классификации, разработанной З.В. Ничман, выделить следующие группы глаголов: 1) вводящих прямую речь совершенным и несовершенным видом глагола (например, бормотать, басить, сипеть). Ср.: «*Что вы, что вы, что вы*», - *забормотал я и потянул за серый рукав. Лицо его перекосило, и он, захлебываясь, стал бормотать в ответ прыгающие слова: «Господин доктор ... господин ... единственная, единственная...»* (М. А. Булгаков); 2) вводящих прямую речь только несовершенным видом глагола (например, брюзжать, ворковать и др.). Ср.: *Когда полусонный лифтер Сережа, меньший тезка Сергея Ивановича Кавтарадзе, отпер дверь парадного, он не обратил на Сталина никакого внимания и начал привычно брюзжать: «Ходить тут с утра пораньше, не спится им... - Сережа, опомнись! Ты что, не знаешь разве?»* (М. Козаков); 3) вообще не вводящих прямую речь (например, размусоливать, рассуоливать и др.).

Важной особенностью введения речи персонажей в художественной литературе является содержание авторских ремарок, сопровождающих прямую речь. Так, С.Г. Ильенко, анализируя речь персонажей повести «Детство» М. Горького, подчеркивает важность учета всего комплекса используемых автором лексических средств, в том числе ремарок писателя, сопровождающих казалось бы ничем не индивидуализируемую речь тетки Натальи: «задыхаясь,

шептала»; «просила тихонько, почти шепотом» и др. В результате складывается выразительный образ тетки Натальи – «робкой и измученной женщины», которая «говорит всегда тихонько, шепотом, негромко, пугливо, оглядываясь» (Ильенко 1955).

Таким образом, помимо лингвометодического потенциала группа глаголов, передающих звуковую сторону речи, обладает и значительным лингвокультурологическим потенциалом, который проявляется в различных контекстах и, прежде всего, в текстах художественной литературы, дополняющих и уточняющих не только словарные дефиниции глаголов, но и проясняющих экстралингвистическую ситуацию осуществления речевой деятельности. Как известно, идея соотнесенности ситуации и семантики предиката является одной из центральных в лексикографической концепции Ю.Д. Апресяна, который утверждает, что «языком толкования предикатной (в частности, глагольной) лексемы является выполненное на упрощенном и стандартизированном естественном языке исчерпывающее и неизбыточное описание ситуации (физической или ментальной), которая ею обозначается» (Апресян 1996). По мнению Л.Г. Бабенко, обращение к экстралингвистической ситуации, изображаемой глаголами, имеет не только теоретическую значимость, но и обнаруживает «знания русского человека о связях ситуаций процессуально-событийного мира, выраженных в лексической семантике глагола», поэтому для студента, изучающего русский язык, важно «освоить как стандартные способы выражения знаний о ситуациях процессуально-событийного мира, так и нестандартные, образные» (Бабенко 2002).

С целью выявления лингвокультурологического потенциала исследуемых глаголов было проанализировано употребление подгруппы глаголов, называющих дефекты и указывающих на степень отчетливости и разборчивости речи (*брюзжать, гнусавить, гундосить, заикаться, картавить, коверкать, мекать, сипеть, сюсюкать, шамкать, шепелявить, щебетать*) в различных контекстах, для чего методом сплошной выборки было отобрано более 1000 фрагментов из Национального корпуса русского языка, включающих данные глаголы. Анализ контекстного употребления позволил значительно расширить их учебное толкование и на основании дополнительной экстралингвистической информации выявить ряд «правил» семантического согласования некоторых голосовых признаков с особенностями контекста, выделив в нем различные способы «развертывания» семантического потенциала данных глаголов, например:

– контексты, указывающие на физиологические дефекты говорящего: *Вот рту у него не хватает одного зуба, как раз переднего, и от этого он шепелявит (В. Некрасов); У него был язык несколько длиннее, чем следует, или что-то вроде этого, оттого он постоянно шепелявил и сюсюкал и, кажется, этим ужасно гордился, воображая, что это придает ему чрезвычайно много достоинства (Ф.М. Достоевский);*

– контексты, представляющие собой информацию о специфике ситуации общения: *И опять крайне удивились и редактор и поэт, а профессор поманил обоих к себе и, когда они наклонились к нему, прошептал: – Имейте в виду, что Иисус существовал (М.А. Булгаков);*

– контексты, указывающие на гендерные и возрастные особенности субъекта речи: *Он вообще заметно старился, делался требовательнее и брюзжал, как настоящий старик (Д.Н. Мамин-Сибиряк);*

– контексты, содержащие информацию об особенностях характера субъекта речи: *Он брюзжал ужасно, особенно за обедом, и все приемы его были совершенно деспотические* (Ф.М. Достоевский);

– контексты, уточняющие род деятельности и занятий субъекта речи: *Топти перестал религиозно гундосить как заштатный пономарь, а я заложил ногу за ногу, закурил сигару и к самому зрачку Мангуса приставил свой стальной и острый взгляд* (Л. Андреев);

– контексты, указывающие на влияние других языков на русское произношение: *Он так тонко объяснялся по-французски, что неволью присвистывал и гнусавил, говоря по-русски* (Ю.Н. Тынянов). Названная группа контекстов не может считаться исчерпывающей, поскольку возможности художественной литературы, по сути, безграничны.

Семантика звучащей речи содержится и во фразеологических единицах русского языка. Так, в «Лексико-фразеологическом словаре русского языка» А.В. Жукова, а также в «Русском семантическом словаре» под ред. Н.Ю. Шведовой содержатся устойчивые словосочетания, имеющие значение, близкое к значению глаголов, передающих звуковую сторону речи и указывающие на: а) *громкость речи* (повышать голос, драть горло, кричать во всю Ивановскую, кричать во все горло, говорить себе под нос, понижать голос); б) *протяженность и темп речи* (глотать слова, сыпать словами, ронять слова); в) *эмоциональную окраску речи* (на повышенных тонах говорить, бросать прямо в лицо (в глаза) (кому, что)); 4) *артикуляцию* (говорить в нос, ломать язык).

Таким образом, группа глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, составляет один из важнейших, культурно информативных фрагментов русской языковой картины мира, так как репрезентирует наиболее существенный вид деятельности человека, представляя «человека говорящего» и отражая специфические особенности процесса коммуникации. Лингвокультурологический потенциал этой группы глаголов в значительной степени закодирован для иностранных студентов (конкретизация признаков говорящего: пол, возраст говорящего, его эмоциональное и физическое состояние, профессиональная принадлежность и др.) и должен быть включен в содержание обучения РКИ студентов-филологов. С помощью введения дополнительной лингвокультурологической информации на занятиях по РКИ на продвинутом этапе обучения расширяются возможности описания и оценки «человека говорящего», его портрет дополняется яркими культурно маркированными характеристиками.

Вторая глава «**Экспериментальное обучение, направленное на усвоение иностранными студентами-филологами лингвокультурологического содержания глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению**» посвящена определению принципов и приемов обучения, в наибольшей степени отвечающих задачам формирования лингвокультурологической компетенции студентов-филологов на материале ЛСГ глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению; описанию разработки материалов и методики проведения экспериментального обучения.

Процесс обучения РКИ студентов филологических специальностей ориентирован прежде всего на *практические цели* (направленные на овладение языком как средством общения, близкое к уровню носителей языка, которое можно применить в различных сферах, актуальных для дальнейшей профессиональной деятельности специалиста) и *профессиональные* (связанные с формированием у студентов профессионального отношения к изучаемому

языку как объекту будущей специальности, выработкой сознательно-аналитического подхода к материалу). Таким образом, система обучения русскому языку направлена на решение четырех задач: овладение языком как средством общения, приобретение учащимися фундаментальных филологических знаний, выработку профессиональных умений, связанных с будущей специальностью, усвоение социокультурных знаний и особенностей поведения носителей языка в межкультурном контексте (Щукин 2003).

Поскольку практическая цель обучения студентов-филологов направлена на овладение языком как средством общения, то актуальным становится обращение к содержанию понятия «владение языком» на материале глаголов, передающих звуковую сторону речи. Умение варьировать средства передачи мысли, выражая заданный смысл разными способами, рассматривается Ю.Д. Апресяном в качестве основного условия владения языком и, соответственно, требует от студентов как исчерпывающих знаний о собственно лингвистических характеристиках предмета обучения, так и о его лингвокультурологическом потенциале, который проявляется в культурно значимых контекстах. Ввиду этого правомерно говорить о необходимости формирования у студентов-филологов лингвокультурологической компетенции, в рамках которой осуществляется синтез различных знаний и умений – знаний о системе языка и культуре, воплощенной в этом языке, а также овладение совокупностью умений и навыков, проявляемых в условиях конкретной речевой ситуации.

О сформированности лингвокультурологической компетенции студентов-филологов на базе глаголов, передающих звуковую сторону речи, могут свидетельствовать следующие знания и умения: знания о том, что особенности звучащей речи способны передавать информацию о возрастных, социальных, профессиональных, гендерных характеристиках, а также о психологическом, эмоциональном состоянии, характере и намерениях говорящего человека; адекватное знание значений глаголов этой группы (предполагающее знание о существовании различных тематических подгрупп глаголов, об их типовой семантике и универсальных признаках, а также об окказиональных семантических оттенках значения); умение соотносить семантику глагола с экстралингвистической ситуаций, возникающей в контексте употребления (проясняющей для иностранных студентов-филологов характеристики её участников, особенности отношений между ними и тем самым способствующей адекватному восприятию текстов иной культуры); способность дифференцировать стилистически и оценочно маркированные глаголы; умение использовать в речи их морфологические и синтаксические возможности (словообразовательную разработанность, сочетаемостную валентность, способность вводить придаточные предложения и прямую речь и др.); знание других лексических средств русского языка, передающих семантику звучащей речи; способность адекватно воспринимать, интерпретировать и производить высказывания, содержащие изучаемые глаголы (используя при этом различные способы выражения семантики звучащей речи); способность использовать перечисленные умения в процессе интерпретации и конструирования текстов различного характера.

С целью выявления степени и характера затруднений, возникающих у иностранных студентов-филологов при восприятии и употреблении изучаемых глаголов, был проведен констатирующий эксперимент, который включал в себя три этапа. Первый этап был направлен на выявление уровня владения

13.04.91

системными отношениями в составе ЛСГ глаголов речи; второй этап – на выявление уровня владения различными средствами выражения семантики характеризованной речевой деятельности, являющегося, согласно концепции Ю.Д. Апресяна, критерием высокого уровня «владения языком»; третий этап – на выявление уровня владения лингвокультурологическим потенциалом глаголов речи, проявляющимся в контексте.

Констатирующий эксперимент проводился в 2010 -2011 году в РГПУ им. А.И. Герцена в группах польских студентов-филологов, изучающих русский язык в университетах г. Зелена Гура и г. Жешува (Польша). В нём приняли участие 30 студентов. Данный эксперимент показал, что словарный запас глаголов, передающих внешнюю сторону речи, у иностранных студентов чрезвычайно ограничен. Так, всем студентам оказались знакомы только глаголы *говорить*, *кричать*, *шептать* и *орать* (т.е., большей частью, глаголы, характеризующие звучащую речь по шкале *громко/тихо*), большинству студентов было известно от 4 до 15 глаголов, передающих внешнюю сторону речи (в основном, они находились в пассивном словарном запасе). Студенты не точно дифференцировали как типовую семантику многих глаголов данной группы, так и оттенки их значений. Выполнение заданий, направленных на выявление знаний о морфологических и синтаксических характеристиках, показало, что студенты не владеют словообразовательным потенциалом данной группы глаголов, их синтаксической валентностью, затрудняются в использовании этих глаголов в сложноподчиненном предложении, что свидетельствует о неполной сформированности у них собственно лингвистической компетенции.

На следующем этапе констатирующего эксперимента выявлялась способность студентов к перефразированию, которая проявляется в знании различных способов номинации особенностей звучащей речи и умении использовать различные средства выражения этой семантики (различные части речи и словосочетания), а также употреблять их в сложном предложении. Результаты этого этапа эксперимента показали, что студенты не полностью владеют синонимическими средствами языка, репрезентирующими представления о внешней стороне речи, (наиболее часто они используют конструкции типа: глагол *говорить* + наречие (тихо, громко) или глагол *говорить* + словосочетание (тихим голосом, низким голосом), т.е. у них слабо развито умение перефразирования. У студентов не выявлено умение употреблять глаголы, передающие внешнюю сторону речи, в сложноподчиненном предложении.

Третий этап констатирующего эксперимента, направленный на выявление уровня владения лингвокультурологическим потенциалом глаголов, передающих внешнюю сторону речи, показал, что студенты не «прочитывают» экстралингвистическую ситуацию, возникающую в контексте их употребления, содержащую информацию о субъекте речи, обстоятельствах общения и др.; не владеют ценностно-оценочным и образным потенциалом данных глаголов.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что методика обучающего эксперимента должна строиться на основе принципа полноты семантического описания лексико и филологически ориентированных материалах обучения: на базе учебного тематического словаря-справочника, аккумулирующего информацию о собственно лингвистическом и лингвокультурологическом потенциале глаголов, о синонимических средствах выражения данной семантики (на всех трех этапах), а также на основе

культурно значимых контекстов употребления (на заключительном этапе). Работа с данными материалами предполагает использование специальных приемов работы с лексикой, ориентированных на студентов-филологов (прием наложения семантических и текстовых конкретизаторов на типовую семантику глаголов отдельной тематической группы, прием опоры на экстралингвистическую ситуацию осуществления речевой деятельности, прием соотношения различных средств номинации звуковой стороны речи и др.).

Характеристики включенного в обучающий эксперимент тематического словаря-справочника базируются на общих методических принципах обучения РКИ (функционально-стилистический принцип, принцип организации лексико-грамматического материала на синтаксической основе, принцип системности, доступности и др.), а также на принципах учебной лексикографии: принципе разнонаправленной избирательности (В.В. Морковкин) и принципе учета адресата словаря (П.В. Денисов). Для учебного словаря-справочника, построенного по тематическому принципу, отражающему сложную структуру исследуемой ЛСГ, была определена следующая структура словарной статьи:

1. Заголовочное слово.
2. Грамматические пометы.
3. Стилистические и функциональные пометы.
4. Толкование значений.
5. Контексты употребления.
6. Зона словообразования.
7. Сочетаемостные характеристики.
8. Синтаксические характеристики в сложноподчиненном предложении.
9. Синонимические лексические средства выражения семантики звуковой стороны речи.
10. Идиомы и крылатые выражения.
11. Дополнительная информация.

ЛЕПЕТАТЬ, -печу́, -пéчь; *несов., перех. и без доп.*

1. Говорить много и быстро, при этом негромко, не очень ясно (подобно тому, как говорят дети), производя при этом приятное впечатление, иногда вызываянисходительное отношение (часто о женщинах): *И я шепчу безумные желанья/ И лепечу безумные слова.* (А.А. Фет); *Ну, попадя – добрая, смиренная курица, лепечет без умолку, поет, охотница шептаться* (И.А. Гончаров);

2. Говорить невнятно, невразумительно (как правило, волнуясь). *В смятении, в бешенстве немом Она зубами скрежетала И брату хладным языком Укор невнятный лепетала* (А.С. Пушкин); *Перед взбешенным полковником стоял навытяжку офицер – и что-то бессвязно лепетал* (А. Фадеев).

Словообр.: глаг. (залепетать, полепетать, пролепетать, разлепетаться); *сущ.* (лепет, лепетун (разг.), лепетунья (разг.)). Значение сущ. *лепет* совпадает со значениями глагола *лепетать*: *В прежни дни твой милый лепет Усмирля сердечный трепет – Усыплял мою печаль* (А.С. Пушкин); *Бормотанье и лепет поверженных на колени* (О. Мандельштам).

Сочет.: 1. нежно, мило, негромко, по-детски, по-женски; 2. невнятно, монотонно, бессвязно.

Сложноподч. предл.: лепетать/пролепетать, (что...); лепетать/пролепетать, (как...)

Син. средства: щебетать; говорить негромко, бессвязно.

Доп. инф.: Такая манера произнесения может быть оправдана «светской» обстановкой речи, необходимостью беседовать на легкие, принятые темы; ср.: *Она глядит на вас так нежно, Она лепечет так небрежно, Она так тонко весела* (А.С. Пушкин).

Подбор контекстов употребления исследуемых глаголов основывался на общих принципах обучения студентов-филологов: *принципе учета*

специальности, который предусматривает включение в обучение «текстов для чтения, литературы по специальности, необходимых образцов письменной речи» и *принципе профессиональной направленности*, который проявляется, прежде всего, в филологизации учебного процесса. В соответствии с данными принципами при отборе текстового материала для студентов-филологов учитывались аутентичность текстов, их высокая художественная ценность, а также оптимальная представленность в них предмета обучения, в данном случае – глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению.

В соответствии с филологической направленностью содержания обучения для обучающего эксперимента были отобраны фрагменты из произведений таких писателей, как А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький, В. Некрасов, В. Астафьев, Е. Евтушенко, Л. Петрушевская и др. Основным источником контекстов употребления стал роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Произведенная нами сплошная выборка из романа глаголов речи, характеризующейся по звучанию и произнесению, подтвердила мысль Н.Д. Светозаровой о том, что «отличительной чертой творчества некоторых писателей является повышенная частота употребления характеризующих говорение глаголов, в том числе и описывающих акустические и артикуляционные особенности речи» (Светозарова 2003) и продемонстрировала следующее: в романе встретилось 73 глагола, передающих внешние особенности речи. Наиболее часто в романе употребляются следующие глаголы (с учетом приставочных вариантов): «кричать» – 221; «шептать» – 97; «бормотать» – 38 (то есть глаголы, указывающие на степень громкости речи), далее следуют: «воскликнуть» – 56, «орать» – 15, «хрипеть» – 15, «шипеть» – 3 и др.

В тексте романа представлен основной словообразовательный потенциал изучаемых глаголов, реализуемый как в их приставочных вариантах, так и в других частях речи, ср.: «Строго преследуется, – тихо-претихо *прошептал* председатель и оглянулся. – А где же свидетели? – *шепнул* в другое ухо Коровьев, – я вас спрашиваю, где они?»; «Вот что, Миша, – *зашептал* поэт, оттащив Берлиоза в сторону, – он никакой не интурист, а шпион»; «Они *шептались* в подворотне какого-то двора»; «*Шепотом* «нечистая сила...» слышался в очередях, стоявших у молочных, в трамваях, в магазинах, в квартирах, в кухнях, в поездах, и дачных и дальнего следования, на станциях и полустанках, на дачах и на пляжах»; «Он *шепотом* сообщил Ивану, что в 119-ю комнату привезли новенького» и др.

В романе широко реализуется и синтаксический потенциал данных глаголов (их способность вводить прямую речь и выступать в роли контактного слова в сложноподчиненном предложении). Содержание придаточного предложения, как правило, согласуется с семантикой избранного автором глагола речи, проясняя экстралингвистическую ситуацию речевой деятельности: «Левий продолжал выкрикивать язвительные и обидные речи небу. Он *кричал* о полном своем разочаровании и *о том*, что существуют другие боги и религии»; «Граждане *шептались* о том, что у какого-то покойника, а какого – они не называли, сегодня утром из гроба украли голову!». В данном случае глагол «шептать» употребляется в значении «заниматься сплетнями, пересудами». Однако особенности звучания голоса могут создавать различные возможности интерпретации сказанного, вплоть до отрицания его основного смысла. Ср., например, слова Пилата о казни в

эпизоде романа: «Ведь ее не было! Молю тебя, скажи, не было? – Ну, конечно, не было, – отвечает хриплым голосом спутник, – это тебе померещилось». Как отмечает Б.М. Гаспаров, «хриплый голос» спутника Пилата говорит об обратном» (Гаспаров 1994).

Помимо глаголов, передающих звуковую сторону речи, в романе М.А. Булгакова используются и другие возможности передачи акустических и артикуляционных особенностей речи. Это необходимо учитывать при формировании у студентов способности к перефразированию. Особенно часто в романе используется конструкция «глагол речи + наречие, уточняющее и конкретизирующее его семантику», например:

– *наречие, указывающее на степень громкости речи*: «Что, хороша? – громко крикнула охрипшим голосом Маргарита Николаевна»; «Тогда он замедлил шаг и негромко крикнул: – Гиза!» и др. При обучении студентов-филологов необходимо учитывать, что в художественных контекстах встречаются «нестандартные употребления», предполагающие «нарушения» устоявшихся норм лексического согласования. Так, в романе Булгакова градация громкости речи часто усиливается за счет «тавтологичной» семантики наречия, например, *беззвучно шепнул, беззвучно зашептал, тихо-претихо прошептал, чуть слышно шепнул*. Семантика наречия иногда вступает в определенное противоречие с семантикой глагола, что создает особенно выразительную характеристику звучащего голоса: «Что вы изволите делать, королева?! – отчаянно, но беззвучно вскричал на ухо Маргарите Коровьев, – получится затор!»;

– *наречие, указывающее на эмоциональное, психологическое состояние говорящего*: «Откуда ж эти отражения?!» – он заглянул в переднюю и испуганно закричал: – Груня! Какой тут кот у нас шляется? Откуда он?»; «Что ты делаешь? – страдальчески прокричал мастер, – Марго, не позорь себя!»;

– *наречие, указывающее на намерение говорящего*: «Но вы что-нибудь знаете о нем? – моляще шепнула Маргарита» и др.

Для передачи акустических особенностей речи в романе часто используются и другие лексические средства, например, модель «общий глагол речи + каким голосом», при этом характеристики звучащего голоса в романе чрезвычайно многоаспектны: «Ни... за... – не своим, высоким и чистым молодым голосом, а голосом низким и укоризненным проговорил Иуда и больше не издал ни одного звука»; «Вот и дочертыхался, – тут красавица подбежала к письменному столу и музыкальным нежным голосом, немного гнусавым после плача, воскликнула: – Проша! Где вы?».

В тексте романа аккумулируются обширные парадигмы лексических средств, передающих нюансы звучащей речи. Ср., например, лексическую парадигму, включающую компонент «говорить тихо»: заговорил негромко; сказал тихо (тихонько); заговорил шепотом; заговорил таинственным шепотом; спросил прерывающимся шепотом; тихо-претихо прошептал; чуть слышно шепнул; беззвучно шепнул; тихо и весело шепнул; торжественно прошептал; прошептал озабоченно; беспокойно зашептали; встревоженно шепнул; моляще шепнула; сконфузившись шепнул; шепнул многозначительно; монашески шептала; шептала, даваясь словами; шептал тихо, но очень выразительно; зашептал дрожащим голосом; зашептал растерянно; сладко прошептал и др.

При работе с лексическими средствами, вербализирующими особенности внешней стороны речи, следует учитывать, что они не только усиливают выразительность отдельных персонажей и ситуаций, но и участвуют в создании

«звукового образа» романа. Так, например, частотность и характер глаголов, передающих звуковую сторону речи, подчеркивает разделенность «двух миров» романа: исследуемые глаголы чрезвычайно частотны в так называемых «московских» главах и не столь употребительны в «библейских»; в последнем используется, в основном, подгруппа глаголов, характеризующих речь по степени громкости, в то время как в «московских» главах чрезвычайно частотны глаголы, указывающие на степень четкости, скорости речи, высоты голоса и особенности артикуляции. Особенности использования глаголов речи в романе могут быть объяснены глубинными художественными замыслами писателя. Так, например, по мнению исследователей романа, «недискретность, пластичность объектов повествования», характерная для текста романа, реализуется в мотиве постоянного перевоплощения героев (Гаспаров 1994), который ярко проявляется и в особенностях звучания их речи. Так, например, Воланд то говорит по-русски с легким акцентом, то его акцент «куда-то пропал», то он переходит на ломаную русскую речь, демонстрируя плохое знание языка. Ср.: отражение этого мотива в контрастном использовании характеристик звучащей речи: «Ну, уж это положительно интересно, – *трясаясь от хохота, проговорил профессор*, – что же это у вас, чего нихватишься, ничего нет! – он перестал хохотать внезапно и, что вполне понятно при душевной болезни, после хохота впал в другую крайность – *раздражился и крикнул сурово*: – Так, стало быть, так-таки и нету?»; «Нету? – *грозным басом взревел повар*, – нету? – *женским ласковым голосом спросил он*, – нету, нету, – *успокоительно забормotal он*, превращаясь в фельдшерницу Прасковью Федоровну».

В различных лексических средствах, передающих звуковую сторону речи, находит отражение и другой – «музыкальный» мотив повествования (Гаспаров 1994; Кодзасов 2000). Исследователи романа говорят о том, что в нем часто используются «номинации музыкальных голосовых регистров» в качестве речевых (Кодзасов 2000). Ср.: «*Бас* сказал безжалостно: – Готово дело. Белая горячка»; «*Ба!* Никанор Иванович, – *заорал дребезжающим тенором* неожиданный гражданин и, вскочив, приветствовал председателя насильственным и внезапным рукопожатием»; «*Это опять-таки случай так называемого вранья*, – объявил он *громким козлиным тенором*, – бумажки, граждане, настоящие!».

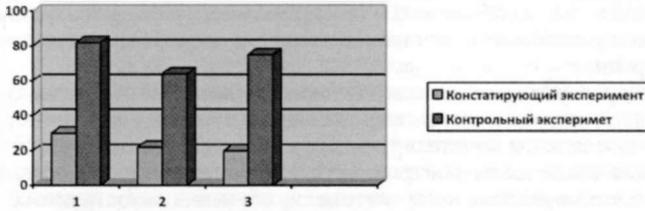
С опорой на отобранные и методически организованные контексты и учебный тематический словарь-справочник в 2011-2012 гг. на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена был проведен обучающий эксперимент, целью которого явилась практическая проверка методики обучения, направленной на формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов. В эксперименте приняли участие 30 человек. Студентам было предложено три блока заданий, соответствующих этапам констатирующего эксперимента.

При работе с контекстами использовались особые приёмы, позволяющие эксплицировать для студентов лингвокультурологический потенциал глаголов (прием установления градации степени проявления основного семантического компонента тематической группы (громкости, темпа и др.); прием наложения семантических и текстовых конкретизаторов на типовую семантику глаголов отдельной тематической группы; прием опоры на экстралингвистическую ситуацию осуществления речевой деятельности; прием соотнесения различных средств номинации звуковой стороны речи и др.), что, в свою очередь,

позволило дополнить семантику глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, получающих в контексте дополнительные признаки, указывающие на особенности экстралингвистической ситуации, а также представить различные лексические средства выражения семантики звуковой стороны речи.

Для проверки результатов экспериментального обучения был проведен *контрольный эксперимент*, включающий в себя задания по характеру повторяющиеся задания констатирующего и обучающего экспериментов.

Целью проведения контрольного эксперимента стала опытная проверка эффективности предложенной методики обучения иностранных студентов-филологов пониманию и усвоению лингвистического и лингвокультурологического содержания глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, а также их адекватного использования. Результаты контрольного эксперимента позволили выявить следующее: значительно уменьшилось количество неизвестных и неиспользуемых глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению; студенты научились адекватно семантизировать и дифференцировать стилистически и оценочно маркированные глаголы данной группы, а также использовать в речи их морфологические и синтаксические возможности (словообразовательную разработанность, сочетаемостную валентность, способность вводить придаточные предложения и прямую речь и др.). Студенты приобрели навыки использования других лексических средств русского языка, передающих семантику звучащей речи; продемонстрировали знания того, что особенности звучащей речи не являются её исключительно внешним параметром, а способны передавать информацию о возрастных, социальных, профессиональных, гендерных характеристиках, а также о психологическом, эмоциональном состоянии, характере и намерениях говорящего человека; научились соотносить семантику глагола с экстралингвистической ситуацией, возникающей в контексте употребления (проясняющей для иностранных студентов-филологов характеристики её участников, особенности отношений между ними и тем самым способствующей адекватному восприятию текстов иной культуры), а также адекватно воспринимать, интерпретировать и производить высказывания, содержащие изучаемые глаголы (используя при этом различные способы выражения семантики звучащей речи). Уровень сформированности лингвокультурологической компетенции показан на диаграмме 1 (при её составлении были сопоставлены результаты констатирующего и контрольного экспериментов, направленных на выявление уровня владения студентами семантическими, морфологическими и синтаксическими отношениями в составе ЛСГ глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению (1); на выявление уровня владения синонимическими средствами выражения семантики характеризованной речевой деятельности (2); на выявление уровня владения ими лингвокультурологическим контекстным потенциалом глаголов (3).



Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что методика обучающего эксперимента, построенная на основе принципа полноты семантического описания лексики, с опорой на учебный тематический словарь-справочник и аутентичные тексты, позволила учесть не только собственно лингвистические системные характеристики лексико-семантической группы глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, но и их лингвокультурологическое содержание, что способствует эффективному формированию лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов, предполагающей высокий уровень владения языком.

Заключение

В заключении подводятся итоги проведенного исследования и определяются возможные перспективы развития его результатов.

В соответствии с целью разработки методики обучения иностранных студентов-филологов культурно маркированной глагольной лексике на основе лексико-семантической группы глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, в диссертации были разработаны основные принципы их отбора, актуальные в рамках лингвокультурологического подхода к обучению РКИ; предложена методически релевантная тематическая структура учебной лексико-семантической группы данных глаголов; представлена методика их поэтапной семантизации, предполагающая выявление типовой семантики основных тематических подгрупп и разработку различных способов её конкретизации и стилистической дифференциации; выявлены типичные текстовые конкретизаторы, позволяющие расширить словарные толкования глаголов речи и эксплицировать их оценочное содержание: систематизированы наиболее существенные морфологические, синтаксические и стилистические характеристики глаголов, передающие особенности внешней стороны речи; разработана методика формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов на основе учебного тематического словаря-справочника и аутентичных текстов; предложены особые приемы работы со сложной культурно маркированной глагольной лексикой, реализующие принцип полноты семантического описания лексики; осуществлена проверка эффективности разработанной методики с помощью эксперимента.

В результате же экспериментальной проверки разработанной методики было доказано, что формирование лингвокультурологической компетенции студентов-филологов с опорой на *принцип полноты ее семантического описания* позволяет дифференцировать семантические, оценочные, функционально-стилистические характеристики глаголов: корректно использовать их морфологический и синтаксический потенциал, адекватно

воспринимать текстовые реализации, передающие не только артикуляционные особенности, но и психологическое, эмоциональное состояние, намерения и особенности поведения «человека говорящего», варьировать различные средства выражения семантики внешней стороны речи, что необходимо для профессиональной деятельности иностранных студентов-филологов, подготовка которых предполагает высокий уровень владения языком.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. *Виноградова, М.В.* Объем и структура лексико-семантической группы глаголов характеризованной речевой деятельности как предмет обучения РКИ // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30). – С. 35-37 (0,3 п.л.).
2. *Виноградова, М.В.* Лексико-семантическая группа глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, в лингвометодическом и лингвокультурологическом аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3 (34). – С. 77-80 (0,3 п.л.).
3. *Виноградова, М.В.* Методика обучения иностранных студентов-филологов глаголам речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, в рамках лингвокультурологического подхода // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) (электронный журнал). - Январь 2013, ART 1950. – СПб., 2013 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1950.htm>. – Объем 0,5 п.л.
4. *Виноградова, М.В.* Лексико-семантическая группа глаголов характеризованной речевой деятельности в идеографических словарях русского языка / М.В. Виноградова // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Выпуск X. – СПб.: Сударья, 2009. – С. 138-142 (0,3 п.л.).
5. *Виноградова, М.В.* К проблеме описания лексико-семантической группы глаголов характеризованной речевой деятельности в учебных целях / М.В. Виноградова // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков: Межвузовский сборник науч.-метод. статей. Вып.9. – Псков: Псковский государственный педагогический университет им. С.М. Кирова, 2009. – С. 277-280 (0,25 п.л.).
6. *Виноградова, М.В.* Особенности семантического пространства ЛСГ характеризованной речевой деятельности в русской языковой картине мира / М.В. Виноградова // Реальность, язык и сознание: международный межвузовский сборник научных трудов. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. – С. 84-87 (0,25 п.л.).
7. *Виноградова, М.В.* К вопросу о создании учебного словаря глаголов характеризованной речевой деятельности / М.В. Виноградова // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь проф. И.П. Лысаковой. Т.2. – СПб.: Северная звезда, 2010. – С. 265-270 (0,4 п.л.).
8. *Виноградова, М.В.* К вопросу о словообразовательных особенностях глаголов характеризованной речевой деятельности как предмета обучения РКИ / М.В. Виноградова // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Выпуск XI. – СПб.: Северная звезда, 2010. – С. 184-187 (0,25 п.л.).
9. *Виноградова, М.В.* Лексико-семантическая группа глаголов характеризованной речевой деятельности как предмет обучения РКИ:

- методический аспект / М.В. Виноградова // Университетские округа России: интеграция региональных систем образования: материалы Четвертой Всероссийской научно-практической конференции университетских округов России. – СПб.-Саранск: Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2010. – С. 157-161 (0,3 п.л.).
10. Виноградова, М.В. Учет фразеологического потенциала русского языка при обучении иностранных студентов глаголам характеризованной речевой деятельности / М.В. Виноградова // Иностраный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. Межвузовский сборник научно-методических статей. Вып.1. – Псков: ООО «ЛОГОС Плюс», 2011. – С. 32-37 (0,4 п.л.).
11. Виноградова, М.В. Лингвокультурологические особенности глаголов характеризованной речевой деятельности в курсе РКИ / М.В. Виноградова // Русистика и современность. Материалы XIV международной научно-практической конференции. Т.1. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – СПб.: Северная звезда, 2011. – С. 134-137 (0,25 п.л.).
12. Виноградова, М.В. Учет синтаксических особенностей глаголов характеризованной речевой деятельности в практике преподавания РКИ / М.В. Виноградова // Россия и Запад: пространство культур. Материалы научно-практической конференции. – СПб.: Университетские Образовательные Округа, 2012. – С. 268-271 (0,25 п.л.).
13. Виноградова, М.В. Лингвокультурологические аспекты глаголов речи, характеризуемой по звучанию и произнесению, как предмет обучения РКИ / М.В. Виноградова // Педагогический журнал. – 2012. – №2-3. – С. 40-49 (0,6 п.л.).
14. Виноградова, М.В. К проблеме определения основных параметров ЛСГ глаголов характеризованной речевой деятельности / М.В. Виноградова // Слово. Словарь. Словесность: Литературный язык вчера и сегодня (к 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова). Материалы Всероссийской научной конференции. – СПб.: САГА, 2012. – С. 226-230 (0,3 п.л.).

Подписано в печать 11.04.2013 г.
Формат 145*205 1/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 1,5. Тираж 100 экз.
Заказ № 1504.

Отпечатано в типографии МС-ПРИНТ
190068, г. Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова, д. 64