

УДК 81.42

DOI: 10.15593/2224-9389/2019.1.13

Т.Е. Литвиненко, Т.Е. Старченко

Получена: 20.10.2018

Принята: 16.01.2019

Иркутский государственный университет,
Иркутск, Российская федерация

Опубликована: 29.03.2019

ВИДЕОУРОК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕОКУРСОВ РКИ)

Дан лингвокогнитивный анализ видеоуроков РКИ как инструмента, обеспечивающего формирование коммуникативных компетенций в межъязыковой и межкультурной среде. В качестве ключевого фактора, обуславливающего результативность общения, рассматривается овладение умениями и навыками категоризации и концептуализации действительности средствами русского языка. Поднимается проблема фреймовой структуры языковой картины мира говорящего, а также способов ее эффективной репрезентации вербальными и невербальными семиотическими единицами. Исследуемые субфреймы *приветствие*, *увлечения*, *цветообозначение* позволяют продемонстрировать сложность процессов и неоднозначность результатов концептуализации, присущие членам русского лингвокультурного сообщества. Нечеткость границ концептов и категорий, объективирующих картину мира, их наложение и интеграция в ментальном пространстве говорящего приводят к неправомерному использованию в дискурсе лексической и синтаксической омонимии, смешению/искажению ситуативных рамок высказывания, к ошибкам в выборе адресата сообщения, в употреблении межъязыковых эквивалентов с денотативным и метафорическим значением и пр. Анализ субфреймов и их языковых репрезентантов дается с позиций прототипического подхода. Выделяются прототипическое ядро, околоядерная зона, ближняя и дальняя периферия категории, обосновываются критерии распределения единиц, возможность их перекатегоризации под влиянием когнитивно-дискурсивных факторов. Дается характеристика лексических единиц с разнонаправленными аксиологическими признаками и контактоустанавливающим потенциалом в высказывании. Рассматриваются единицы субфрейма *увлечения* как источник негативных стереотипов о русских. Сопоставляются русские и испанские прилагательные цветообозначения как ресурс вторичной номинации в языке. Описываются источники метафорических концептов, соотносимые с референтом с несовпадающими хроматическими, ахроматическими или оттеночными признаками.

Ключевые слова: лингвокогнитивный анализ, фреймвая структура, прототипическая категория, цветовая метафора, эффективная коммуникация.

T.E. Litvinenko, T.E. Starchenko

Irkutsk State University,
Irkutsk, Russian Federation

Received: 20.10.2018

Accepted: 16.01.2019

Published: 29.03.2019

VIDEO LESSONS IN MULTICULTURAL COMMUNICATION SPACE (BASED ON THE RFL VIDEO COURSES)

The article provides a linguocognitive analysis of video lessons on the Russian as a foreign language as a tool for the formation of communicative competences in the interlingual and intercultural environment. As a key factor in determining the effectiveness of communication, the mastery of skills and skills of categorization and conceptualization of reality by means of the Russian language is considered. A problem of the frame structure of the world's language picture of a speaker is raised, as well as the ways of its effective representation by verbal and nonverbal semiotic units. The investigated *subframes* such as *Greeting, Hobbies, and Color Designation* allow demonstrating the complexity of the processes and ambiguity of the results of conceptualization inherent in the members of the Russian linguistic and cultural community. Fuzzy boundaries of concepts and categories, objectifying the world's picture, their overlap and integration in the mental space of a speaker lead to misusing lexical and syntactic homonymy in discourse, to confusing/distorting situational framework of the statement, to errors in choosing an addressee of the message, in using interlingual equivalents with denotative and metaphorical meaning, etc. The analysis of subframes and their language representatives is given from the standpoint of the prototypical approach. The prototypical core, near-nuclear zone, near and far periphery of the category are distinguished, the criteria for the distribution of units, the possibility of their re-categorization under the influence of cognitive-discursive factors are substantiated. A description is made of lexical units with multidirectional axiological features and contact-establishing potential in the statement. The units of the *Hobbies* subframe are considered as a source of negative stereotypes about Russians. Russian and Spanish adjectives of color are compared as a resource of secondary nomination in the language. The sources of metaphorical concepts related to the referent with non-matching chromatic, achromatic or tint features are described.

Keywords: linguocognitive analysis, frame structure, prototypical category, color metaphor, effective communication.

Введение

Изменения в структуре межъязыковых и межкультурных контактов, наблюдаемые в постсоветский период, затронули множество сфер взаимодействия россиян с носителями иных лингвокультур и в том числе сферу обучения русскому языку как иностранному.

Преподавание РКИ перестало быть строго (или скорее, исключительно) институциональным видом деятельности, патронируемым и направляемым государством, что нашло отражение не только в содержании, целях и задачах предмета, но и в специфике осуществляющих его преподавание кадров.

Став частью постмодернистского образовательного пространства, специалисты в области классической методики и лингводидактики столкнулись с многообразными и подчас непредвиденными конкурентами: от профессионалов-новаторов, создающих уникальные авторские курсы, до представите-

лей «нетрадиционной», «народной» педагогики или, точнее говоря, педагогики «масскульта».

Расширение и развитие рынка образовательных услуг повлекли за собой поиск особых форм представления учебного материала, среди которых большой популярностью стали пользоваться различные видеокорсы. Их формат, и в частности формат небольших видеоуроков, получил широкое распространение благодаря своей наглядности, возможности применения новых аудиовизуальных технологий, а также доступности для значительного числа обучающихся в удобное для них время.

Еще одним достоинством видеоуроков принято считать их тематическое разнообразие, а в случае уроков русского языка как иностранного – возможность использования разнообразной культурной информации, формирующей и/или расширяющей знания о стране изучаемого языка и ее жителях.

Лингвострановедческий анализ содержания видеоуроков при обучении РКИ и его результаты

Любой курс иностранного языка включает в себя сведения о быте, истории, культуре, национальном характере, особенностях коммуникативного поведения, положительных и отрицательных стереотипах и прочих специфических чертах его носителей [1; 2; 3.]. Это позволяет рассматривать курс РКИ как сложно организованный дискурс, в котором актуализируется культурный суперфрейм *Россия*, составляющие которого (фреймы/субфреймы *знакомство, (мой) дом, (моя) семья, (мои) увлечения* и др.) воспроизводятся текстами различной семиотики.

Что же касается собственно видеоуроков, то они также могут быть определены как аудиовизуальные репрезентанты фрагментов названного суперфрейма.

Являясь комплексами вербальных и невербальных знаков, такие тексты особенно интересны тем, что, становясь средством решения практических задач, они объективируют ряд когнитивных и языковых факторов, в значительной мере влияющих на успешность или неуспешность коммуникации.

К числу последних следует отнести:

✓ сложность процессов и неоднозначность результатов концептуализации [4], присущие членам единого лингвокультурного сообщества (включая самих носителей русского языкового сознания, имеющих различные представления о содержании фреймов *знакомство, (мой) дом, семья, покупки, день рождения* и т.д.);

✓ нечеткость границ концептов и категорий [5; 6], структурирующих языковую картину мира говорящего. Их наложение и интеграция (блендинг) приводят к неправомерному использованию в речи лексической и синтакси-

ческой омонимии, смешению/искажению ситуативных рамок высказывания, к ошибкам в выборе адресата сообщения и пр.

О важности учета обоих факторов, влияющих на формирование коммуникативных компетенций говорящего, свидетельствуют размещенные в свободном доступе видеокурсы РКИ, предназначенные для испаноговорящих пользователей Интернета и youtube.

Так, лингвокогнитивный анализ видеоурока на тему «¿Qué tal?, ¿Cómo estás?» – «Как дела?» из видеокурса «*Hablar ruso fácil*» [7] показывает, что средства выражения процессуального субфрейма *приветствие*, являющегося важным элементом фрейма *знакомство*, отождествляются преподавателем с иным субфреймом, – ментальной схемой, объективирующей проявление подлинного интереса к собеседнику, его эмоциональному состоянию, жизненными проблемами т.п. Другими словами, вопрос «Как дела?» соотносится говорящим с иной референтной ситуацией и подменяется лексико-грамматическим омонимом, у которого значительно ослаблена (как вариант – полностью нейтрализована) контактоустанавливающая функция. При этом показательно, что в ходе приветствия своих потенциальных обучающихся, то есть еще до начала изучения выражений урока, автор занятия использует вопрос «Как дела?» в его прототипическом фатическом значении. Ср.:

– Привет! Как дела? Добро пожаловать на мой урок русского языка! ... Меня зовут Оксана. ...

Однако затем после введения пары межъязыковых эквивалентов «¿Qué tal?» – «Как дела?» автор приводит несколько вариантов ответов, в результате чего изучаемый вопрос совершенно утрачивает свой этикетный статус формулы вежливости:

- Как дела? – Пло-о-о-охо!
- Как дела? – Неплохо.
- Как дела? – Так себе.

Очевидно, что в приведенных выше репликах (особенно в первом вопросно-ответном единстве, сопровождаемом соответствующей интонацией и мимикой) анализируемый вопрос становится дискурсивным средством, обращенным к уже знакомому и, как правило, близко знакомому собеседнику [8]. Изменение роли адресата высказывания приводит к смещению интенциональных рамок диалога. При этом внеязыковая ситуация, к которой он отсылает, приобретает более конкретный, «корреферентный» характер.

Кроме невозможных в качестве стандартных и/или стереотипных ответов на вопрос «Как дела?» как компонента *приветствия* в ходе урока также предлагаются варианты с градуально представленной положительной семантикой: «нормально», «хорошо», «очень хорошо», «отлично» и «супер».

Номенклатура таких реплик, подробно описанная в ряде классических работ [см., например: 9], показывает, что сама семантика приведенных вы-

сказываний и их явная аксиологическая разнонаправленность являются свидетельством их лингвокогнитивной неоднородности. Представив перечисленные выше реплики в виде единиц прототипической категории [10; 11], можно утверждать, что к ее ядерным или, в иных терминах, к лучшим единицам класса высказываний-актуализаторов субфрейма *приветствие* будет относиться только ответ с максимальным фатическим потенциалом («хорошо»). Все остальные выражения, демонстрирующие градуальность своего фатического признака, будут входить в околядерную зону («очень хорошо») или составлять ближнюю периферию категории («неплохо», «нормально», «отлично»).

Что же касается средств с явной негативной семантикой, то в силу отсутствия у них этикетных свойств и низкой интенсивности их контактоустанавливающих возможностей они могут рассматриваться как единицы дальней периферии категории. Сюда же, на наш взгляд, следует отнести и реплики, характерные для разговорно-бытового дискурса («так себе», «супер»). Правда, данный критерий допускает перекатегоризацию единицы «нормально» из зоны ближней периферии, принадлежность которой к институциональным типам дискурса не является бесспорной.

Обращение к уроку 7 на тему «¿*Qué te gusta hacer? Hablar de tu hobby en ruso*» [12] того же видеокурса показывает, что неясное представление о границах концепта и их смещение в сторону иной ментальной структуры могут быть присущи и фрейму *увлечения*.

Так, на вопросы «Что тебе нравится делать?» и «Какое у тебя хобби?» кроме допустимых ответов:

- Мне нравится гулять;
- Мне нравится читать;
- Мне нравится танцевать;
- Мне нравится смотреть телевизор;

автор предлагает ответные реплики, объективирующие, скорее, не любимые занятия говорящего, а его алиментарную зависимость и пищевые пристрастия:

- Мне нравится есть;
- Мне нравится есть шоколад.

Комментируя содержание данного диалога, отметим, что более корректными принято считать выражения «Что ты любишь делать?» – «Я люблю гулять» и т.д. Однако и в такой форме эти высказывания демонстрируют актуальность проблемы понимания границ концептов и категорий в языковой картине мира говорящего. Как уже излагалось, их наложение приводит к порождению ненужных омонимии и многозначности, смещению ситуативных рамок высказывания, к ошибкам при установлении референции к миру внеязыковых событий и фактов. Все это в конце концов становится фактором, затрудняющим межъязыковое и межкультурное общение [13].

Еще одним препятствием на пути достижения эффективной коммуникации может стать использование шуток, изначально предназначенных для другой целевой аудитории. Так, пример, иллюстрирующий возможность пропуска инфинитива в рассмотренном диалогическом единстве:

– Что тебе нравится ~~делать~~? – Мне нравится кино, вино и домино, в контексте урока превращается, на наш взгляд, в вербализацию негативного стереотипа о русских.

Существительное «вино» (по-видимому, из-за легкости его понимания и воспроизведения испаноговорящими обучающимися) также неоднократно встречается в уроке на тему «*Los 12 colores más usados en ruso*» [14] – «Двадцать самых распространенных цветообозначений в русском языке». Однако здесь возникает другая проблема. Речь идет о метафорическом использовании прилагательных со значением цвета и, таким образом, об использовании метафорических концептов, часто соотносимых с референтом с иными хроматическими, ахроматическими или оттеночными признаками.

Так, среди предложенных на уроке ассоциативных пар русского языка «прилагательное цвета + существительное» называются:

- красное вино;
- белое вино;
- розовое вино;
- оранжевый апельсин;
- желтый лимон;
- зеленый чай;
- черный кофе;
- коричневый шоколад;
- серый волк;
- фиолетовая сирень;
- голубое небо;
- синее море.

Не перечисляя всех сложностей, связанных с подобным представлением материала, отметим лишь, что метафорические наименования «красное» и «белое вино» не соотносятся в русском языковой картине мира со своими цветовыми прототипами. «Черный кофе» обозначает объект темно-коричневого цвета. Идентификация цвета в словосочетании «фиолетовая сирень» и его эквивалента *lila violeta* сопровождается отсылкой сразу к двум источникам метафорического переноса в испанском языке *lila* – «сирень» → «сиреневая, лиловая» и *violeta* – «фиалка» → «фиолетовая».

Цветовая семантика, передаваемая выражениями «оранжевый апельсин» – *naranja anaranjada* и «желтый лимон» – *limón amarillo*, не имеет расхождений с сигнификатами определяемых существительных. Однако значение словосочетаний, описывающих вариативные по цвету объекты – «зеле-

ный чай», «серый волк», «голубое небо», «синее море», «коричневый шоколад», «розовое вино» становится понятно, прежде всего, благодаря наличию испанских прилагательных – *verde, gris, azul celeste, azul intenso, marrón, rosado*.

Следует также указать, что добавленные в тестовую часть урока еще два выражения «золотое кольцо» и «серебряная фигура» (данные без их испанских эквивалентов – конструкций из существительных с предлогом *anillo de oro* и *estatueta de plata*) вновь возвращают нас к проблеме контаминации признаков и пересечения концептуальных структур. Русские прилагательные, которые могут быть рассмотрены как вторичные цветовые номинации [15], в первую очередь обозначают материал, из которого сделаны предметы.

Заключение

Подводя краткий итог проведенного анализа, еще раз отметим, что видеоурок, нацеленный на формирование компетенций, необходимых для осуществления эффективного взаимодействия в межкультурном и межъязыковом пространстве, должен базироваться на учете лингвокогнитивных факторов, обеспечивающих результативность общения. К ним относятся знания о языковой картине мира, ментальных пространствах и особенностях их строения, а также о метафоре как средстве выражения и способе познания внеязыковой действительности.

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001.
3. Словарь терминов межкультурной коммуникации / сост. И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. – М.: Флинта : Наука, 2013.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / сост. Е.С. Кубрякова [и др.]; под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
6. Литвиненко Т.Е. Прототипичность vs. инвариантность в определении текста // Вестник Иркутск. гос. лингв. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 140–147.
7. Hablar ruso fácil. ¿Qué tal? ¿Cómo estás? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=moaLF7EffPM> (дата обращения: 5.07.2018).
8. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989.
9. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1987.

10. Кубрякова Н.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / РАН ИЯ. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

11. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000.

12. Hablar ruso fácil. ¿Qué te gusta hacer? Hablar de tu hobby en ruso [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=H41JcY1DSCI> (дата обращения: 6.07.2018).

13. Стернин И.А. Русский речевой этикет. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996.

14. Hablar ruso fácil. Los 12 colores más usados en ruso [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2r9IV4m1274> (дата обращения: 10.07.2018).

15. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.

References

1. Ter-Minasova S.G. Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia [Language and Cross-cultural communication]. Moscow, Slovo/Slovo, 2000.

2. Maslova V.A. Lingvokul'turologiia [Cultural linguistics]. Moscow, Akademiia, 2001.

3. Zhukova I.N., Lebed'ko M.G., Proshina Z.G., Iuzefovich N.G. Slovar' terminov mezhkul'turnoi kommunikatsii [Dictionary of Cross-cultural communication terms]. Ed. M.G. Lebed'ko, Z.G. Proshina. Moscow, Flinta, Nauka, 2013.

4. Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaia lingvistika [Cognitive linguistics]. Moscow, AST, Vostok-Zapad, 2007.

5. E.S. Kubriakova et al. Kratkii slovar' kognitivnykh terminov [Concise dictionary of cognitive terms]. Ed. E.S. Kubriakova. Moscow, Lomonosov Moscow State University, 1996.

6. Litvinenko T.E. Prototipichnost' vs. invariantnost' v opredelenii teksta [Prototype vs. invariant in the definition of text]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2012, no. 2, pp. 140–147.

7. Hablar ruso fácil. ¿Qué tal? ¿Cómo estás? Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=moaLF7EffPM> (accessed 05 July 2018).

8. Formanovskaia N. I. Rechevoi etiket i kul'tura obshcheniia [Speech etiquette and culture of communication]. Moscow, Vysshiaia shkola, 1989.

9. Formanovskaia N.I. Russkii rechevoi etiket: lingvisticheskii i metodicheskii aspekty [Russian speech etiquette: Linguistic and methodical aspects]. Moscow, Russkii iazyk, 1987.

10. Kubriakova N.S. Iazyk i znanie: Na puti polucheniia znaniia o iazyke: Chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniia. Rol' iazyka v poznanii mira [Language and knowledge: Towards acquiring the knowledge about language: Parts of speech from the cognitive point of view. The role of language in the world cognition]. Moscow, Iazyki slavianskoi kul'tury, 2004.

11. Boldyrev N.N. Kognitivnaia semantika [Cognitive semantics]. Tambov, Derzhavin Tambov State University, 2000.

12. Hablar ruso fácil. ¿Qué te gusta hacer? Hablar de tu hobby en ruso. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=H41JcY1DSCI> (accessed 06 July 2018).

13. Sternin I.A. Russkii rechevoi etiket [Russian speech etiquette]. Voronezh, Voronezh State University, 1996.

14. Hablar ruso fácil. Los 12 colores más usados en ruso. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=2r9IV4m1274> (accessed 10 July 018).

15. Frumkina R.M. Psikholingvistika [Psycholinguistics]. Moscow, Akademiia, 2003.

Сведения об авторах

ЛИТВИНЕНКО Татьяна Евгеньевна

e-mail: littatiana0424@gmail.com

Доктор филологических наук, заведующая кафедрой романо-германской филологии, Иркутский государственный университет (Иркутск, Российская Федерация)

СТАРЧЕНКО Татьяна Ефимовна

e-mail: tatianastar@bk.ru

Кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Иркутский государственный университет (Иркутск, Российская Федерация)

About the authors

Tatyana E. LITVINENKO

e-mail: littatiana0424@gmail.com

Doctor of Philology, Head of the Department of Romance-Germanic Philology, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation)

Tatyana E. STARCHENKO

e-mail: tatianastar@bk.ru

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Romance-Germanic Philology, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation)