

*СЛОВО*

*ГРАММАТИКА*

*РЕЧЬ*

*Выпуск XXII*

МОСКВА

2022

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М. В. Ломоносова

Филологический факультет

---

**СЛОВО  
ГРАММАТИКА  
РЕЧЬ**

ВЫПУСК XXII



---

МОСКВА – 2022



*Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова*

Главный редактор:

Е. А. Илюшин – канд. филол. наук, ст. преподаватель

Редакционная коллегия:

Е. Л. Бархударова – д-р филол. наук, профессор;

А. В. Величко – д-р филол. наук, профессор;

О. К. Грекова – канд. филол. наук, доцент;

Е. А. Илюшин – канд. филол. наук, ст. преподаватель;

Л. В. Красильникова – д-р пед. наук, доцент;

Ф. И. Панков – д-р филол. наук, профессор;

Е. В. Потемкина – канд. пед. наук, преподаватель;

Т. Г. Рошкетаева – канд. филол. наук, преподаватель;

О. М. Сергеева – канд. филол. наук, доцент;

Е. С. Серова – канд. филол. наук, преподаватель;

О. В. Чагина – канд. филол. наук, доцент

Рецензенты:

*Е.Г. Борисова* – д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры германистики  
и лингводидактики Института иностранных языков ГАОУ ВО г. Москвы  
«Московский городской педагогический университет»;

*Е.О. Патаракина* – преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

**Слово. Грамматика. Речь** : Сборник научно-методических  
C48 статей по преподаванию РКИ / Гл. редактор: Е. А. Илюшин. –  
Москва : МАКС Пресс, 2022. – 156 с. (Выпуск XXII)  
ISBN 978-5-317-06923-0  
[https://doi.org/10.29003/m3135.WGS\\_XXII](https://doi.org/10.29003/m3135.WGS_XXII)

Очередной, XXII, выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» посвящен вопросам, изучаемым на кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета. В статьях сборника рассматриваются описание и представление различных аспектов грамматики в иностранной аудитории, методика преподавания РКИ, интерпретация художественного текста, культурология и страноведение.

Сборник предназначен для филологов-русистов, российских и зарубежных студентов, аспирантов, преподавателей РКИ.

*Ключевые слова:* теория языка в аспекте преподавания русского языка как иностранного, межязыковые сопоставления, методика преподавания русского языка как иностранного, интерпретация художественного текста, коммуникативный анализ звучащей речи в аспекте преподавания РКИ.

УДК 802/809.1  
ББК 82.2Р

Опубликованные материалы отражают точку зрения авторов  
Мнение редколлегии может не совпадать с мнением авторов статей

**ISBN 978-5-317-06923-0**

© Авторы статей, 2022

© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2022

## ОТ РЕДАКЦИИ

В очередной выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» вошли статьи преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ, а также преподавателей других кафедр филологического факультета, других факультетов МГУ и других вузов, в том числе иностранных преподавателей и студентов, ранее обучавшихся или сейчас обучающихся на филологическом факультете.

В выпуске представлены традиционные рубрики «Теория языка в аспекте преподавания РКИ», «Межъязыковые сопоставления», «Интерпретация художественного текста», «Методика преподавания русского языка как иностранного».

В статьях о теории языка, методике преподавания языка, интерпретации художественного текста и др. рассматриваются различные аспекты культуры, языкознания, литературоведения, страноведения в их связи с обучением русскому языку иностранных учащихся.

Среди статей сборника есть работы, посвященные истории преподавания русского языка как иностранного на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова, анализу современного состояния системы тестирования РКИ и преподавания РКИ в соответствии с сертификационными уровнями и образовательными стандартами в Иране и Казахстане, а также сопоставлению национальных концептосфер (ассоциативное поле «КРАСНЫЙ», фрейм *детские игры*). В разделе «Интерпретация художественного текста» рассматриваются произведения таких авторов, как И.С. Тургенев, Д. Гранин, М. Шполянский, Э. Лимонов, а также тексты жития и песен XX века. Кроме того, в сборнике представлены материалы, содержащие рекомендации по методике обучения иностранных учащихся использованию в речи средств авторизации, подбору и созданию иллюстративных учебных материалов, использованию мультфильмов на занятиях по РКИ, проведению внеаудиторной работы в условиях внеязыковой среды.

В качестве авторов и соавторов статей сборника выступают иностранные преподаватели и студенты: Лю Юань (Китай), Л.Р. Аминджанова (Таджикистан), С. Дастамуз (Иран), Ю.Ж. Зимодра (Казахстан).

# Теория языка в аспекте преподавания РКИ

*Антонова Ирина Антоновна*

*кандидат филологических наук, преподаватель  
кафедры русского языка для  
иностранных учащихся  
гуманитарных факультета  
МГУ имени М. В. Ломоносова,  
Москва, Россия,  
irina-ant2006@yandex.ru*

## РЕЧЕВОЙ МАТЕРИАЛ. ВЫРАЖЕНИЕ ОЦЕНКИ

В работе говорится о важной части содержания обучения – речевом материале и особенностях употребления оценки (эмоциональной, нравственной, прагматической) в русском языке. При выражении оценки важны ситуация употребления, лексическое наполнение, семантика и структура предложения-высказывания, выражающего оценку.

*Ключевые слова:* речевой материал, выражение оценки, наречные, адъективные, субстантивные предложения, ситуативно-тематическое представление материала.

Содержание обучения иностранному языку при коммуникативном подходе представляет собой «приобретение речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность практического пользования языком» [Азимов, Щукин 1999: 327]. При этом важно так организовать материал, чтобы сочетать коммуникативный метод с систематизацией языкового материала. Безусловно, «содержание обучения представляет собой типологию учебных действий обучаемых и обучающихся в ходе учебного процесса для достижений целей обучения и на данном учебном материале» [Арутюнов 1989: 16]. В узком понимании содержание обучения можно разделить на языковой и речевой материал [Арутюнов 1989: 18]. **Речевой материал** представлен в содержании обучения речевыми образцами (типовыми фразами), темами и ситуациями общения, текстами. В Программы обучения РКИ разных уровней входят конструкции, которые выражают оценку как в

монологических, так и в диалогических высказываниях. [4: 7-8; 5: 6; 6: 8-9]. Выражение оценки актуально для иностранных учащихся.

Как уже было сказано, эмоциональная оценка чаще всего выражается 1) наречными предложениями, где в качестве предиката (Р) употреблено наречие на –о (предикатив), 2) субстантивными, где в качестве Р выступает существительное эмоционального содержания (ЭСод), а также 3) адъективными предложениями с Р, выраженным прилагательным ЭСод: 1) *Мне жалко; Нам было весело* (отражают эмоциональное состояние субъекта высказывания); 2) *Восторг; Ужас; Скука* (собственно эмоциональная оценка лица, не-лица, события); 3) *Фильм был интересным* (характеристика лица, предмета или события) [Антонова: 35–38]. Заметим, что выражение оценки с помощью субстантивных предложений относится лишь к уровню владения русским языком филологов (С-1, С-2), Исходя из этого, для нефилологов в качестве образа можно предлагать лишь высказывания-оценки с наречием и прилагательным в качестве Р на ограниченном лексическом материале.

В диалогических высказываниях запрос на оценку может быть таким:

– *Тебе понравился фильм (спектакль) / понравилась книга (выставка) / понравились соревнования?*

– Ты читал (видел, смотрел ...)? *Ну и как?*

– Ты познакомилась с молодым человеком? *Ну и как он тебе?*

Это самые частотные запросы на оценку, а частотность – один из важнейших критериев отбора материала. В респонсивном высказывании может быть употреблено качественное наречие (*интересно, весело / скучно ...*), существительное (*восторг, скукота* (сниж. разг.) или прилагательное (*интересный / скучный*).

Отметим, что при ответе на запрос оценки о фильме, спектакле (не-лице) самым частотным будет наречное предложение: – *Скучно; Интересно*; затем по частотности употребления идут адъективные предложения в развернутом ответе: – *Фильм скучный / веселый*. А вот при ответе на запрос об оценке лица чаще всего будет адеъективное предложение: – *Ну как тебе парень? – Скучный*. Но не: – *Скучно*. Наречное предложение в этом случае используется только в полном ответе: – *Мне с ним скучно / ин-*

*интересно*. Субстантивные предложения могут быть оценкой как лица, так и не-лица: – Ну как тебе новый преподаватель? – *Восторг!* – Как фильм? – *Смех; Скука; Ужас*.

При этом, хотя наречные предложения ЭСод чаще всего употребляются в ответе на запрос-оценку, но не все наречия ЭСод на –о могут быть использованы: *\*Мне гордо, злобно, сердито*. Такого рода наречия могут употребляться только с глаголом, характеризовать действие: *ответил гордо, злобно сказал, сердито отвернулся*. В помощь преподавателям РКИ представим список наречий на –о со значением ‘оценки субъектом собственного эмоционального состояния’: *Мне весело, интересно, радостно, печально, жалко (жаль), смешно, досадно, обидно, страшно, стыдно, тревожно, тоскливо, скучно, грустно*. Это открытый список, поскольку язык – живая, изменяющаяся система.

Оценка может быть не только эмоциональной. Г.А. Золотова отмечает: есть оценка «нравственная, прагматическая или экспрессивная, это оценка **действия** реального или потенциального, названного инфинитивом» [Золотова 1982: 276]. Ср.: *Тебе вредно курить* / *\*Тебе вредно; Неприлично есть руками* / *\*Тебе неприлично; Глупо рассуждать о том, чего не знаешь* / *\*Вам глупо*. Слова на –о, которые могут быть употреблены в подобных предложениях: *безрассудно, (бес)полезно, опасно, вредно, непорядочно, низко, честно, подло, дурно, грешно, (не)прилично, глупо, бессовестно* и т.п., не обозначают состояния лица и поэтому не могут организовать модель с дательным падежом в качестве субъекта (S) (*\*Мне глупо; \*Ему безрассудно; \*Тебе стало честно* и т.п.). Г.А. Золотова подчеркивает, что важно не внешнее синтаксическое подобие этих моделей, а их структурное различие. «Слова на –о в этих примерах, квалифицируемые обычно как представители категории состояния, не принадлежат тем не менее к одной и той же категории» [там же: 276]. Предложения с инфинитивом с наречием на –о могут выражать нравственную, прагматическую характеристику (оценку) действия: *гулять по железнодорожному полотну – опасно*. Здесь роль S выполняет инфинитив, а наречие на –о – предикат. А в наречных предложениях слова на –о, «сочетаясь предикативно с дательным S, могут сообщать о его состоянии и без инфинитива» [там же: 276]. Ср. *Кататься*

(всем) *весело* – *Всем весело*; *Вспоминать об этом (мне) страшно* – *Мне страшно* (вспоминать об этом). Добавим, что предикативы на –о могут выражать не только оценку, ср.: – *Как жаль!* Это выражение сочувствия, а не оценки.

Несколько слов об употреблении оценки в монологическом высказывании. В обучении русскому языку как иностранному уже на начальном, а также и на продвинутом уровнях обучения при работе над текстом используют такие виды работы, как составление различных планов, минимизация текста-образца и в итоге создание учащимися собственного речевого произведения на основе информации текста-образца. В заключительной части собственного речевого высказывания (заключение) иностранный учащийся, даже на начальном уровне обучения, может употребить оценочное высказывание. На начальном уровне это может быть одно предложение – завершение рассказа. В рассказе о друге: *Мой друг интересный человек*; о свободном времени: *Шахматы – увлекательная игра*; рассказ о каникулах: *В Петербурге было интересно*.

Для корректного представления выражения оценки в русском языке необходимо учитывать лексическое наполнение, семантику и структуру предложения, которое используется для выражения оценки, ситуативно-тематический подход.

### Литература

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов. СПб., «Златоуст», 1999. – 472 с.
- Антонова И.А.* Средства выражения эмоций в аспекте преподавания русского языка как иностранного (на материале простых предложений) // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2010, № 4. М., ЦМО МГУ, 2010. – С. 35–38.
- Арутюнов А.Р.* Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. М., 1989.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М., СПб, 2001.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М., СПб, 1999.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М., СПб, 1999.
- Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., «Наука», 1982.

***Irina A. Antonova***  
*Ph.D., Senior Lecturer of the Russian Language Department  
for Foreign Students of the Humanities Faculties,  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
irina-ant2006@yandex.ru*

### **SPEECH MATERIAL. EXPRESSION OF ASSESSMENT**

The paper talks about an important part of the content of teaching - speech material and the features of the use of evaluation (emotional, moral, pragmatic) in the Russian language. When expressing an assessment, the situation of use, lexical content, semantics and structure of the sentence-statement expressing the assessment are important.

*Keywords:* speech material, evaluation expression, adverbial, adjectival, substantive sentences, situational-thematic presentation of the material.

***Красильникова Лидия Васильевна***  
*доктор педагогических наук, зав. кафедрой*  
*русского языка для иностранных учащихся*  
*филологического факультета*  
*МГУ имени М.В. Ломоносова,*  
*Москва, Россия*  
*likras@mail.ru*

## **ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ-ФИЛОЛОГАМ В МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА**

В статье описываются особенности трех периодов преподавания русского языка иностранным учащимся-филологам в МГУ имени М.В. Ломоносова, которые соотносятся с этапами становления и развития теории и практики русского языка как иностранного в целом. Подчеркивается, что научная и научно-методическая работа преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета внесла значимый вклад в область прикладной русистики.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, учащиеся филологического профиля, периоды преподавания, научно-методическая работа, МГУ имени М.В. Ломоносова.

Специфика обучения иностранных учащихся-филологов, как известно, заключается в том, что русский язык является для них не только средством общения и получения высшего образования, но и объектом профессионального изучения, а в дальнейшем и преподавательской деятельности. Любовь к России позволяет выпускникам филологического факультета, ставшим преподавателями и исследователями русского языка и литературы, на высоком уровне обучать своих учеников русскому языку и знакомить их с русской литературой и культурой во всём её многообразии.

Практика обучения иностранных филологов в Московском университете тесно переплетена с этапами становления и развития теории и практики русского языка как иностранного в целом.

В истории преподавания русского языка иностранным учащимся филологического профиля можно выделить три этапа. Первый приходится на вторую половину XX века – это поисти-

не Золотой период РКИ. Преподавателям созданной в декабре 1951 года общеуниверситетской кафедры русского языка как иностранного довелось стать первооткрывателями, они не только выделили новый объект преподавания, но и приступили к его всестороннему изучению. Пришло осознание необходимости обучать учащихся русской речи, речевой деятельности, вследствие чего русский язык стали изучать как функционирующую систему. Формирование прикладного функционально-коммуникативного описания русского языка в аспекте РКИ шло параллельно с развитием функционального направления в теоретической лингвистике, а порой и опережало его.

Преподаватели вели запись ошибок учащихся, анализировали их, устанавливая в результате закономерности и правила употребления языковых единиц в речи, благодаря чему нынешнее поколение преподавателей РКИ при объяснении нового учебного материала и исправлении многих типичных ошибок имеют возможность опираться на материалы учебников, учебных пособий и научных статей, созданные старшими коллегами.

В 1952 году на учебу в МГУ приехало около 40 студентов из Вьетнама, что положило начало созданию национально ориентированных учебников по русскому языку; появились учебники и учебные пособия для албанцев, болгар, венгров, восточных немцев, монголов и других представителей стран социалистического лагеря. После полета в космос Юрия Гагарина, как вспоминает Е.А. Брызгунова, в мире наблюдался резкий подъем интереса к русскому языку. И уже вскоре появились студенты из стран Западной Европы и США.

В 60-ые–80-ые годы были сформулированы основные лингводидактические принципы методики обучения иностранных учащихся русскому языку. Большую роль в разработке лингвистических основ преподавания РКИ сыграли труды Г.И. Рожковой – первой заведующей кафедрой РКИ Московского университета. И уже в 70-ые - 80-ые годы был создан первый комплекс учебных материалов для иностранных филологов, который включал в себя Программы по русскому языку как иностранному (1976 и 1988 год), а также учебники, учебные пособия для студентов и книгу с комментариями для преподавателей (1980, 1981, 1982 и 1988 год). Авторами учебников для филологов 3, 4 и 5 курсов стали такие

сильные лингвисты и методисты Московского университета как И.П. Слесарева и Н.А. Лобанова (последняя позднее работала в ИРЯПе). Их «Учебник по русскому языку для студентов третьего года обучения. Систематизирующий курс» до сих пор является классическим.

Следует отметить, что преподаватели МГУ имели тесные профессиональные и творческие связи с коллегами из Ленинградского государственного университета, которые стали авторами аналогичных учебников для иностранных филологов 1 и 2 курсов. Эта традиция сотрудничества сохраняется и до сегодняшнего дня.

В конце 90-х годов появился новый контингент учащихся – иностранные магистранты. В ответ на запросы времени преподавателями кафедры по инициативе И.В. Одинцовой и активном участии Э.И. Амиантовой был создан комплекс программ и учебных материалов для магистрантов-лингвистов и магистрантов-литературоведов с учетом специфики языка специальности (публикации с 2000 г.). С 1996 г. усилиями преподавателей кафедры регулярно проводится международная научно-методическая конференция «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного», а с 1999 г. ежегодно издается сборник научно-методических статей по РКИ «Слово. Грамматика. Речь» (отв. редактор Чагина О.В., затем Илюшин Е.А.).

В 90-ые годы было также положено начало разработке системы тестирования по РКИ. Первый «Абитуриент-тест» появился в 1994 г. (Красильникова Л.В., Одинцова И.В., Маркова Е.Б. в соавторстве с коллегами других кафедр). Разработка материалов по ТРКИ дала возможность осуществлять тесное дружеское сотрудничество специалистов разных высших учебных заведений России: вначале МГУ (филологический факультет и ЦМО), СПбГУ и РУДН, а позднее и вузов других городов. Одним из первых подобных коллективных учебных материалов стал разработанный преподавателями МГУ в сотрудничестве с коллегами из РУДН профессиональный модуль для иностранных филологов («Государственный образовательный стандарт» и «Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль “Филология”», 1999). В их создании со

стороны МГУ принимали участие А.В. Величко, Л.В. Красильникова, А.Г. Матюшенко, Ф.И. Панков, Ю.А. Туманова. В последние десятилетия XX века на кафедре были заложены основы для работы научных школ по следующим направлениям: функциональная грамматика (А.В. Величко, И.В. Одинцова, О.К. Грекова и др.), функциональные лексикология и словообразование (И.П. Слесарева, Э.И. Амиантова), лингвостилистический анализ художественного текста (М.И. Гореликова, А.Г. Лилеева, Н.И. Молчановская).

Первые два десятилетия XXI века можно назвать Серебряным периодом РКИ. Был создан новый комплекс учебников для иностранных филологов: «Университет: Ступень 1», «Университет: Ступень 2», «Университет: Ступень 3». Изданы подлинники бестселлеры в области функционально-коммуникативной грамматики РКИ: «Книга о грамматике» (под ред. А.В. Величко, 2004 (два), 2005, 2009, 2018), которая выдержала пять изданий.

Большое внимание в это время уделяется изучению русской культуры в иностранной аудитории («Главы из истории русской культуры»), в частности русской литературе: «Современная русская проза - XXI век: хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный» (2009, 2014, 2020 гг.), «Русская проза – XXI век: хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный» (под общ. ред. Е.А. Кузьминовой, И.В. Ружицкого, 2020 и 2021 гг.); ряд книг в серии «Книга для чтения с заданиями» выпустила И.А. Старовойтова (в соавт.).

Особое значение имеют две последние крупные работы преподавателей кафедры: учебный комплекс «Слушаем лекции по теории и истории литературы» (под ред. Е.А. Кузьминовой, 2020 г.) для развития навыков аудирования учебных аутентичных лекций. В качестве материала использованы лекции, прочитанные в последние годы на филологическом факультете МГУ иностранным магистрантам и аспирантам-литературоведам лучшими специалистами факультета и ИМЛИ имени А.М. Горького РАН.

В 2011 году открылась магистерская программа «Русский язык и культура в современном мире», до сих пор вызывающая большой интерес у иностранных учащихся, которая обеспечена соответствующим комплексом учебных программ и пособий. По

ней ежегодно проходят обучение более ста тридцати иностранных магистрантов филологического факультета МГУ и МГУ-ППИ (Китай, Шэньчжень). Значительную роль по организации работы Совместного университета МГУ-ППИ сыграли преподаватели нашей кафедры: И.В. Одинцова, О.Н. Короткова, Н.Н. Пуряева и другие.

С 2020 года в преподавания РКИ начался период, характеризующийся, если так можно выразиться, определенными чертами постмодернизма. Сегодня мы находимся в ситуации, когда в педагогическом процессе разрушаются традиционные формы и рамки общения. Постмодернизм, как известно, опирается на признанные основы предшествующих времен, но при этом происходит их порой неожиданное переосмысление. Из-за затянувшейся пандемии широко распространилось дистанционное обучение, создаются новые методы, приемы, способы обучения иностранных учащихся русскому языку, которые, однако, не затрагивают базовые принципы преподавания РКИ. Как это и характерно для постмодернизма, наблюдается явный перевес визуального формата над вербальным, что связано с распространением новых коммуникационных технологий. Следует отметить и особую специфику нынешнего существования аудиторного времени и пространства. Традиционное восприятие пространства и времени разрушено, ведь в одном виртуальном классе собираются учащиеся, которые могут находиться в данный момент не только в разных странах, но и на разных континентах с различными часовыми поясами. Утрачено и понятие «рабочий день»: деловые письма и смс пишутся практически круглосуточно. Конечно, спасает то, что их можно прочитать в удобное для вас время!

Занятия преподаватели могут вести практически в любое время суток, например, в 3 часа ночи по московскому времени, поскольку в Китае в это время уже 8 часов утра и начинаются занятия. Преподаватели и учащиеся активно общаются и переписываются друг с другом, будто находясь в одной пространственно-временной точке (хронотопе), хотя на самом деле их разделяют и огромные расстояния, и часовые пояса.

К характерным особенностям нового формата занятий следует отнести и тот факт, что очень часто преподаватели ви-

дят на мониторах лишь фотографию учащегося. А иногда даже приходится обучать русскому языку «симпатичную панду»! Кроме того, каждый преподаватель наверняка вспомнит немало случаев, когда у него или у ученика внезапно пропадал звук или изображение. Подобные ситуации требуют от преподавателя высокого профессионализма, немалой психологической гибкости, чувства юмора и, конечно, терпения.

Обучение РКИ онлайн – это всегда дополнительные эмоциональные усилия, кроме того, на подготовку к занятиям уходит значительно больше времени, однако любовь к работе и к нашим ученикам помогает преподавателям РКИ филологического факультета справляться со всеми трудностями. Многие из методических находок и приемов нынешнего периода преподавания русского языка иностранным учащимся, несомненно, останутся в педагогической практике и после окончания пандемии.

Конечно, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) всё активнее используются на уроках русского языка как иностранного и в работе по формированию коммуникативных навыков и умений, а также по изучению русской культуры. Современные учащиеся легко осваивают инновационные образовательные технологии, проявляя несомненный интерес к новым средствам обучения, таким как: компьютерные обучающие и тестовые программы, средства мультимедиа, гипертексты, электронные библиотеки, подкасты, вики-технологии и т.п. Высоко ценятся и такие свойства ИКТ, как индивидуализация процесса обучения и возможность объективно оценить знания, умения и навыки учащихся. Однако для эффективного обучения навыкам общения на русском языке, разумеется, необходимо непосредственное человеческое общение, которое затруднено при полном переходе на дистанционную форму обучения в период пандемии.

Остается надеяться, что в будущей практике преподавания русского языка как иностранного сложится гармоничное соединение традиционных и инновационных форм обучения с учетом психологических и ментальных особенностей современных учащихся.

## Литература

Филологический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова: Очерки истории. 1941–2021. – 4-е изд., испр. и доп. / Под общ. ред. проф. М.Л. Ремнёвой – Москва: Издательство Московского университета, 2021. – 800 с.

[[www.philol.msu.ru/~modern/pict/hist\\_ph\\_2021.pdf](http://www.philol.msu.ru/~modern/pict/hist_ph_2021.pdf)]

(дата обращения: 01.09.2022).

***Lidiya V. Krasilnikova***

*Doctor of Pedagogical Sciences,*

*Head of the Department of Russian Language*

*for Foreign Students of the Faculty of Philology,*

*Lomonosov Moscow State University,*

*Moscow, Russia*

*likras@mail.ru*

### **THE LINGUODIDACTIC CONCEPT OF G.I. ROZHKOVA IN A MODERN CONTEXT**

The article describes three stages of teaching Russian to foreign philological students at Lomonosov Moscow State University. These stages are correlated to the stages of formation and development of theory and practice of teaching Russian language as a foreign language. It is emphasized that the academic and methodological work done by the teachers of the Department of Russian Language for Foreign Students of the Faculty of Philology has contributed considerably to Applied Russian studies.

*Keywords:* Russian as a Foreign Language, philological students, stages of teaching, academic and methodological work, Lomonosov Moscow State University.

**Сапунова Александра Витальевна**  
кандидат филологических наук  
преподаватель кафедры русского языка для  
иностранных учащихся  
филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
eeyu@mail.ru

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НОМИНАЦИЙ МНОЖЕСТВ ЛИЦ В КОМПЛЕКСЕ МАТЕРИАЛОВ ТРКИ**

В статье рассматривается представление номинаций множеств лиц в материалах системы ТРКИ, описываются этапы введения подобных номинаций в учебный процесс и даются рекомендации по работе с ними в иностранной аудитории.

*Ключевые слова:* номинации множеств лиц, уровни системы ТРКИ, лексические минимумы.

В русском языке в зависимости от интерпретации таких конституирующих признаков множества, как однородность, дискретность, целостность представлены различные способы выражения и представления множеств людей. Подобные номинации являются коммуникативно значимыми, поскольку связаны с представлением о человеке как о члене макро- и микроструктур общества как его социальной среды. Это обуславливает необходимость представления способов выражения множеств лиц при преподавании русского как иностранного.

Изучение материалов ТРКИ показало, что номинации множеств лиц представлены в заданиях и текстах всех уровней.

На элементарном уровне системы ТРКИ внимание уделяется знакомству с грамматической категорией числа имён существительных и формированием форм единственного и множественного числа (*студент – студенты, врач – врачи*).

В результате отбора лексических единиц в элементарном уровне представлено только несколько номинаций множеств лиц. Это связано с тем, что объем лексического компонента языковой компетенции иностранного учащегося на элементарном уровне владения РКИ ограничен и строится на таких методических принципах, как «необходимость, достаточность и не-

избыточность лексических средств» [Битехтина, Иванова, Клобукова и др. 2009: 403].

Одной из ключевых лексем этого этапа является слово *семья*, поскольку иностранец должен уметь осуществлять элементарное речевое общение в устной форме в рамках такой актуальной для данного уровня тематики бытового общения, как рассказ о себе, элементах своей биографии, о своей семье и об отдельных членах семьи. Соответствующие задания встречаются в тестах по субтесту *Говорение*, связанные с этой тематикой задания встречаются и в других субтестах.

Номинация *семья* относится к типу номинаций коллективных множеств лиц, что находит свое отражение в ее представлении на самом начальном этапе: в лексический минимум этого этапа входят также номинации отдельных членов данного множества.

В рамках тематической лексики элементарного уровня представлена небольшая группа так называемой «учебной лексики», обслуживающей учебный процесс, связанный с овладением РКИ, среди которых представлены лексемы *группа* и *класс*, называющие коллективные множества. Отметим, что на практике зачастую вместе с ней вводится и прагматически связанная с ней номинация лидера совокупности – *староста*.

Представляется возможным и необходимым уже на этом этапе обсудить с учащимися такие особенности номинаций коллективных множеств, как сочетаемость с притяжательными местоимениями (*моя семья*), сочетаемость или заменимость именами собственными (поскольку словосочетание, состоящее из номинаций людского множества и имени собственного, и номинация именем собственным характерны именно для номинаций коллективных множеств, например, «*Спартак*» – команда «*Спартак*», *Ивановы* – семья *Ивановых*), наличие двух форм числа у данных лексем (семья-семьи), а также качественную неоднородность членов множества и наличие отдельных номинаций для лидера совокупности (*глава семьи*), члена совокупности (*член семьи*), ролей членов совокупности. Для закрепления материала можно использовать лексемы *группа* и *класс*.

Отметим, что в лексический минимум элементарного этапа включены также лексемы *правительство, народ*, в материалах встречается лексема *команда*.

На базовом уровне, несмотря на строгий отбор материала и его ограниченность, представлены все типы номинаций людских множеств (собирательные, коллективные и актуально-ситуативные), поэтому представляется важным уже на этом этапе обращать внимание учащихся на подобные номинации, на их значение и соответствующий тип множества, что в дальнейшем будет способствовать их узнаванию и усвоению их особенностей.

Так, на базовом уровне вводится идея обозначения количества, меры. Данное значение разрабатывается не только на лексемах *час* и *рубль* в сочетании с числительным (*2 часа, 5 рублей*) и словами *много, мало, несколько*, но и на материале людских актуально-ситуативных количественно охарактеризованных множеств: *1 студент, 2 студента, 5 студентов, 1 ребенок, 2 ребенка, 5 детей, 1 человек, 5 человек, но много людей*. Задания, связанные с выражением множества людей, представлены в тестах этого уровня.

Номинации людских множеств встречаются в основной грамматике базового уровня и при обсуждении особых случаев образования множественного числа существительных (*люди, дети*).

В лексический минимум базового уровня входит и активно используется в разных разделах уровня слово молодёжь, номинация собирательного множества, а также лексема *общество*.

Лексема *молодежь* должна использоваться при обсуждении грамматической темы «число имен существительных», как пример существительных, употребляемых только в единственном числе, что обусловлено типом называемого множества – собирательное множество: класс. В связи с этим указание на тип множества обязательно, поскольку у всех номинаций собирательных множеств не реализуется семантическая оппозиция категории числа единичность-множественность (употребляется либо форма одного из чисел, либо обе формы имеют собирательное значение (*трудовой резерв – трудовые резервы*)).

Контексты использования лексемы *молодёжь* показывают, что важно уже на базовом этапе отмечать также контекстное значение множественного числа: значение класса (имеет собирательное значение и называет универсальное множество, характеризующееся качественной однородностью членов множества), например, *Эта литература интересует не только научных работников, преподавателей, инженеров, но и молодёжь, которая устала от пустых книг.*

В лексическом минимуме представлена также важная лексема *народ*, которая является словом-классификатором, называющим абстрактные совокупности людей, выделяемые в науке как социальные категории, т.е. определенные группы людей в зависимости от тех или иных их социальных характеристик. И поэтому такие номинации могут использоваться во множественном числе (*народ-народы*). Однако у таких лексем отсутствует выражение признака качественной однородности совокупности, что определяет необходимость в ее синтагматическом развертывании либо с помощью согласованного определения (*русский народ*), либо с помощью имен лиц в форме родительного падежа множественного числа (*класс трудящихся*).

Таким образом, данная лексема является примером номинаций собирательных множеств лиц, которые представляют собой свободные словосочетания, состоящие из двух компонентов: лексемы-классификатора, подчеркивающей целостность множества, и лексемы, содержащей признак качественной однородности членов множества. Примеры слов-классификаторов – это *народ, нация, раса, народность, племя, этнос, общество, класс, сословие, каста, слой, прослойка, категория, порода, круги, корпус, элемент(ы), силы (русский народ, простой народ, класс трудящихся, каста брахманов, слой посредников, категория льготников и др.)*.

В лексический минимум данного уровня входят и номинации коллективных множеств: *семья, команда, правительство, власть, партия, класс (первый класс), группа, курс, хор, администрация*. В тестовых заданиях присутствуют такие лексемы, как *оркестр, поп-группа, жюри*.

На этом уровне возможно обсуждение такой особенности коллективных номинаций, как корреляция имени коллективного

множества с номинацией его лидера и члена. В лексическом минимуме базового уровня уже представлены отдельные номинации лидеров коллектива: *декан, директор, президент, царь*, а также членов коллективов (*депутат*), что позволяет показать важность данных парадигматических отношений и отработать родительный падеж (*дирижер оркестра, капитан команды, староста группы*).

Именно на базовом уровне вводится тема «целое по отношению к его части», которая важна для всех типов людских множеств как множеств дискретных.

На базовом уровне необходимо обсуждение еще одной важной для номинации людских множеств темы. Анализ материалов ТРКИ базового уровня показал, что уже здесь в текстах встречаются метонимические производные со значением людских множеств (например, *И в этом путешествии (Конюхова) благодаря Интернету будет участвовать весь мир*). Метонимические, а также и метафорические, переносы – это один из важных и частотных способов номинации как актуально-ситуативных людских множеств (в приведенном примере: место нахождения – люди, находящиеся в этом месте), так и коллективных множеств: организация, учреждение – коллектив. Важно обращать внимание учащихся на возможность подобных трансформаций и их универсальность.

В качестве примера подобных номинаций коллективных множеств можно использовать лексемы, связанные с жизнью факультета (учебного заведения): *кафедра, факультет и курс, класс, группа* – слова уже известны с элементарного уровня. Значение коллективного множества проявляется, например, в сочетании с притяжательным местоимением (*моя группа, наш класс*, ср. также *вся кафедра, весь факультет*).

Подводя итоги, отметим, что самыми главными лексемами на базовом этапе являются лексемы *молодежь* и *народ, семья* и *команда*, а также *группа (учебная группа, экскурсионная группа)*. Именно на их примере в комбинации с номинациями типа *3 человека, много студентов* мы можем уже на базовом этапе составить у учащихся представление о типах номинаций людских множеств и их особенностях.

В результате уже в конце базового этапа студенты должны иметь представление о всех трех типах людских множеств: собирательных, коллективных, актуально-ситуативных, но только на примере отдельных лексем.

Однако активное изучение номинаций множеств лиц начинается на первом сертификационном уровне. В грамматическом минимуме первого сертификационного уровня указывается как отдельная тема «имена существительные с собирательным значением». Нужно заметить, что имеются в виду любые номинации множеств, поскольку в качестве примера приводится и собственно собирательное *молодежь*, и номинация коллективного множества *правительство*, также в грамматическом минимуме на первом сертификационном уровне предлагаются для изучения существительные с количественным значением (*большинство, тысяча*), которые используются для номинации актуально-ситуативных людских множеств.

На этом уровне внимание актуально-ситуативным номинациям уделяется и при изучении способов выражения субъекта предложения: в качестве субъектов предложения рассматриваются сочетания с числительными и местоименными наречиями *Два брата учились вместе. На экскурсии было много студентов*. Также на первом сертификационном уровне вводятся такие номинации актуально-ситуативных множеств, как числительные *двое, трое, четверо*. В лексический минимум включены лексемы: *ансамбль, очередь, население, парламент, делегация*, а также *организация, полиция, большинство*.

Количество изучаемых номинаций людских множеств на первом уровне увеличивается незначительно, но на этом этапе обучения уже возможно закрепление особенностей номинаций людских множеств разного типа.

Методически правильным при введении номинаций является указание на их грамматические характеристики, парадигматические отношения с другими лексемами, связанные с типом множества. Ср. при введении номинаций коллективных множеств указываются номинации лидера и членов множества и, наоборот, при введении номинации лидера указывается номинация множества. Необходимо закрепление таких универсальных

лексем, как *глава* и *член*. На этом этапе обучения вводится лексема *руководитель*.

Указывать на номинации представителей множества необходимо при работе с собирательными множествами (*молодежь – молодые люди; русский народ – русские*). В случае собирательных множеств необходимо подчеркивать качественную однородность членов множества. Сама лексема *представитель* включена в лексический минимум этого уровня. Она необходима как универсальная номинация члена собирательного множества.

На этом этапе нужно уже обратить внимание учащихся на возможность использования одной номинации для обозначения различных множеств, что влечет за собой изменение грамматических и парадигматических характеристик: ср. *общество* (круг людей, объединённых общностью положения, происхождения, интересов) и *общество* (добровольное, постоянно действующее объединение людей для какой-нибудь цели).

На втором и третьем сертификационных уровнях идет постепенное расширение круга лексем со значением множеств лиц. Многие лексеммы вводятся в активное использование по сравнению с пассивным знанием на предыдущих этапах. Номинации множеств лиц в стандарте второго уровня рассматриваются в рамках лексико-грамматических разрядов существительных, а также в качестве способа выражения грамматического и логического субъекта в предложении.

Говоря о третьем и четвертом уровнях, следует еще раз подчеркнуть коммуникативную актуальность номинаций людских множеств. Эти уровни владения русским языком подразумевают умение речевого общения в устной и письменной формах в рамках трех тематических кругов: сфера межличностных отношений, а также при реализации личных интересов человека («Человек и его личная жизнь: любовь, семья, дружба», «Работа, профессия», «Образование, воспитание», «Свободное время: культура, искусство, спорт, различные формы отдыха»); социальные потребности говорящего («Человек и общество», «Человек и закон», «Человек и политика», «Человек и экономика», «Человек и наука»); темы, связанные с общегуманистической проблематикой («Человек и искусство», «Человек и природа»,

«Земля — наш общий дом», «Духовное развитие человечества», «Человек и освоение космического пространства»). В названиях тем присутствуют номинации множеств лиц, а сами темы подразумевают активное использование подобных номинаций в ответах.

Учитывая то, насколько коммуникативно значим материал, необходимо вводить подобные лексемы с указанием на тип множества в курс практического русского языка и при работе учитывать особенности трех типов номинаций людских множеств.

### Литература

*Битехтина Г.А., Иванова А.С., Клобукова Л.П., Нахабина М.М., Соболева Н.И.* Лексическая составляющая языкового компонента коммуникативной компетенции иностранных учащихся на Элементарном уровне общего владения РКИ: проблемы отбора материала и его лингводидактического описания // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей / Ред. кол. Л.П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2009. Выпуск 5. – С. 401 – 409.

***Alexandra V. Sapunova***

*Ph.D., Lecturer of the Russian Language  
for Foreign Students of  
the Faculty of Philology,  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
eeya@mail.ru*

### **WAYS TO NAME GROUPS OF PEOPLE IN TORFL**

The article describes how words and other ways to name groups of people are dealt with in materials of the Test of Russian as a Foreign Language. The author gives recommendations when to introduce such nominations to foreign students and how to present them and work on them with foreign students.

*Keywords:* ways to name groups of people, levels of the Test of Russian as a Foreign Language (TORFL), lexical minimum.

**Серова Евгения Сергеевна**  
кандидат филологических наук, преподаватель  
кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета  
МГУ имени М.В.Ломоносова  
Москва, Россия  
evgenia-serova@mail.ru

## **АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ «КРАСНЫЙ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ**

В настоящей статье анализируется специфика ассоциативного поля «КРАСНЫЙ» в русском и китайском языковом сознании.

*Ключевые слова.* ассоциативное поле, колоративы, красный, лингвокультурология, сравнительные исследования.

В процессе межкультурной коммуникации часто возникают проблемы и конфликтные ситуации, связанные с различием в национальных языковых картинах мира, с разницей в стереотипах мышления и поведения, в оценочном восприятии одних и тех же явлений и реалий. Специалисты в области преподавания РКИ подчеркивают необходимость учёта всех парадигм описания русского языка при обучении иностранных учащихся. В основе обучения русскому языку как иностранному лежит его функционально-коммуникативное и структурно-семантическое описание, однако развитие вторичной языковой личности невозможно без изучения особенностей русского языкового сознания, без знакомства с русской языковой картиной мира. Одним из основных здесь является лингвокультурологический подход, связанный с изучением различных репрезентаций фактов культуры в языке. Топонимы, числа, бытовые предметы и, конечно, цветообозначения зачастую выступают в качестве символов, играющих немаловажную роль в создании образа, картины происходящего в мире, и такие единицы представляют особый интерес для изучения.

Одним из наиболее значимых в разных культурах считается красный цвет. Соответствующий колоратив играет важную роль в русской и китайской лингвокультуре, поэтому он и был выбран нами для анализа. Цель исследования состояла в реконструкции и изучении ассоциативного поля «КРАСНЫЙ» в русском и китай-

ском языковом сознании<sup>1</sup>. Предметом исследования служит слово-символ *красный* в его различных репрезентациях.

Термин «ассоциативное поле» ввёл в лингвистику Шарль Балли, при этом он высказал важную для решения наших задач мысль о несовпадении объёма ассоциативных групп у представителей разных языков и разной этнической принадлежности (см. [Балли 1961]). Идея существования в языке отношений особого типа, ассоциативных, в отличие от синтагматических, была высказана ещё Фердинандом де Соссюром (см. [Соссюр 1998]).

Изучение ассоциативного потенциала слова-символа КРАСНЫЙ в языковой картине мира проводится с учётом следующих характеристик: (1) этимология слова *красный*; (2) словарные дефиниции; (3) данные материалов РАС; (4) текстовые ассоциации. Выражаем надежду на то, что другие характеристики (в частности, результаты, полученные в ходе анализа экспериментальных данных) будут описаны в следующей научной статье.

### **(1) Этимология слова *красный***

Для обозначения собственно красного цвета в большинстве языков Европы используется индоевропейский корень \*rudh- (руда, рдеть, русый), в то время как славянские языки «называют *рудым* не собственно красный цвет, а различные оттенки рыже-бурого и коричневого» [Бахилина, 1975: 108]. Славянские языки для названия собственно красного цвета используют общеславянский корень \*šerǵv-.

Однако в современном русском языке оба корня для названия собственно красного цвета не употребляются. Остается только одно исключение — прилагательное *румяный*, а также несколько устаревших лексических единиц (*червоный*, *чермный*). Прилагательное *красный* — древнее общеславянское, в своем первоначальном значении ‘красивый’, ‘прекрасный’ известно во всех современных славянских языках, кроме русского, где сохранились лишь некоторые следы старого употребле-

---

<sup>1</sup> Автор выражает благодарность магистранту филологического факультета совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне Е Пэн за помощь в анализе китайского языкового материала.

ния [Бахилина 1975: 162]. Приведем ниже словарную статью из этимологического словаря:

**Красный**, *прекрасный*, укр. *красний* «красивый», ст.-слав. красньь *φραῖος*, *speciosus*, *περικαλλής*, *perpulcher*, *τερπνός*, *iucundus*, *αμοειπυς*, *λευχεῖμων*, болг. *красен* «красивый», сербохорв. *красан* (красан), *красна* (красна) ж. «красивый, великолепный», словен. *krásen*, чеш. *krásný* «прекрасный», словц. *krasny* — то же, польск. *krasny* «прекрасный, пригожий», в.-луж. *krasny* «красивый», н.-луж. *křasny* — то же. Знач. «красный» вторично по отношению к «красивый, прекрасный» [Фасмер 2006].

Данное имя прилагательное «с древнейших времен широко употребительно и используется для характеристики очень многих и очень разных положительных качеств» [Бахилина 1975: 162]. Например, в таких значениях как ‘ценный’, ‘отличный’ и проч. слово использовалось по отношению к предметам. Соответственно, в значениях ‘привлекательный’, ‘знаменитый’ оно употреблялось по отношению к лицам. По мнению исследователя Н.Б.Бахилиной, поскольку слову *красный* свойственны «многозначность, широкая сочетаемость и неконкретность» и «многие предметы, будучи красного цвета, в то же время являются красивыми, ценными», постепенно у слова *красный* появилось новое значение [там же]. Современное значение в памятниках отмечается с начала XVI в. (см. [Шанский, Боброва 2002: 153]).

## (2) Словарные дефиниции

В русских и китайских толковых словарях лексема «красный» представлена в нескольких значениях, если иметь в виду состояние современного литературного языка.

В обоих языках в качестве первого значения даётся значение цвета, причём толкуемое либо через положение в спектре, либо через отсылку к эталонам (цвет крови, мака, ягод земляники, а также граната – для китайского языка). Например:

- **КРАСНЫЙ**, (...) 1. Имеющий окраску одного из основных цветов спектра, идущего перед оранжевым; цвета крови. [МАС, 1981]
- **КРАСНЫЙ**, (...) 1. Цвета крови, спелых ягод земляники, яркого цвета мака. [Ожегов, Шведова 1999]

• 像鲜血或石榴花的, красный — цвет крови или граната. [60000 词现代汉语字典 Современный китайский словарь на 60 000 слов. 2014]

• 像鲜血的颜色, красный — цвет крови. [Современный китайский словарь. 2005]

Несмотря на особенности толкования и структуры словарной статьи каждого из рассмотренных толковых словарей, нами было замечено, что в обеих лингвокультурах красный цвет в целом вызывает положительные ассоциации и символизирует **нечто красивое, радостное, яркое**. С древних времён красный в обеих лингвокультурах был и остаётся благоприятным символом, что отражено в языках.

Например, в русском языке – ‘красивый’: *красная девица*; подобно русскому языку, в китайском существует словосочетание *红颜* (букв. ‘красное лицо’), значит, красивая девушка; ‘ясный, светлый’, ‘яркий’: *красное солнышко, красное лето, красный денёк*; в китайском: ‘популярный, благополучный’: *红运* букв. ‘красная судьба’ (‘удача, счастливая судьба’), *红角* букв. ‘красная роль’ (‘популярный актер’), *走红* букв. ‘стать красным’ (‘стать популярным, известным’); ‘радостный’: *红媒* букв. ‘красный сват’ (‘сват’) и т.д. Словосочетание *红白喜事* (букв. ‘красное и белое радостные события’) обозначает свадьбу и похороны. Когда в семье рождается ребенок, хозяин дома устраивает праздник и раздаёт гостям *红蛋* (‘красные яйца’).

В обоих языках одно из значений лексемы связано с **отсылками к революционному движению, к истории развития коммунизма**. Например, в русском: *красные войска, красная армия, красный командир*; в китайском: *红军* (‘красная армия’), *红色经典* (‘красная классика’, литература о коммунистической партии); *红区* (‘красный район’, устаревшее выражение, которое связано с определёнными историческими реалиями и обозначает революционные базы, созданные коммунистической партией во

время второй отечественной революционной войны в 1942-1945 гг.).

*Красный* в обоих языках может употребляться не только как прилагательное, но и как существительное. Например: рус. *Город занят красными* ('революционные, коммунистические войска'); кит. 红利 (чистая прибыль, букв. 'красная прибыль'), 分红 (прибыль, дивиденды, букв. 'выдача красного'); 红 'красный' — это праздничная красная ткань (ср. *кумач*).

Между тем, у соответствующей лексики есть и свои особенности, специальные значения и особенности сочетаемости. Например, в русском: *красный угол, красный петух, красная цена*; в китайском: 红票 (букв. 'красный билет', т.е. бесплатный билет); 红学 (букв. 'красная наука', направление, изучающее знаменитое произведение «红楼梦» («Сон в красном тереме»)); 红云 ('красное облако', т.е. румянец) и др.

### **(3) Данные материалов Русского ассоциативного словаря**

В РАС отмечено всего реакций на стимул: 104, из них 52 различных реакции на стимул, 38 одиночных реакций на стимул, 1 отказ.

Наиболее частотными словами-реакциями на словостимул *красный*, представленными в РАС, являются

– ближние синтактико-семантические: *свет (11), цвет (8), помидор (4), перец (3), шар (3), нос (3), рот, бант, автобус, шарф, шарик, плащ, комбинезон, от стыда, как кровь, как рак;*

– фоновые: *флаг (15), галстук (7), квадрат (3), комиссар (2), площадь, Октябрь, уголок, петух, богатырь;*

– дальние парадигматические, часто включающие фоновые отношения:

*коммунист, большевик, революция, светофор (2), кирпич, бог, кровавый, мальчик, огонь;*

в т.ч. гипонимо-гиперонимические: *зелёный, жёлтый, чёрный, голубой;*

– прагматические: *раздражение, ласковый, красивый, красиво.*

#### (4) Текстовые ассоциации: употребление колоратива *красный* / 红 в составе устойчивых сочетаний слов, пословиц и поговорок

Анализ устойчивых сочетаний демонстрирует общие черты и различия в восприятии и использовании красного цвета, а также специфику функционирования языковых единиц *красный* и 红 в русской и китайской лингвокультурах. Например, в китайском языке часто фразеологизмы со словом 红 отражают негативную оценку говорящего: 灯红酒绿 (букв. ‘фонарь красный, вино зелёное’ обозначение разгульной, бесшабашной жизни); 红杏出墙 (букв. ‘красное абрикосовое дерево наклоняется над стеной сада’ – измена жены); 翠消红减 (букв. ‘зелёный закончился, красный уменьшился’) – это выражение описывает женщину, потерявшую былую красоту и молодость. Близкой по смыслу в русском языке кажется пословица *Вянет и красный цвет*, отражающая представления о недолговечности красоты. Как в китайском, так и в русском устойчивые сочетания с компонентом *красный* используются для описания внешности (*красный каблук*, т.е. щёголь; *красная девица*) и эмоционального состояния человека (*красный от злости, от смущения, краснеть от стыда, красный как рак*). В китайском 面红耳赤 (букв. ‘лицо красное, уши багровые’) – значит покраснеть до корней волос, от стыда или возбуждения; 见钱眼红 (букв. ‘вид денег делает глаза красными’) описывает человека, который жаждет денег.

Существуют и специфические единицы, характерные только для русской лингвокультуры: например, компонент *красный* в устойчивых сочетаниях и пословицах, описывающих речь человека: *ради красного словца*; *Красную речь красно и слушать*; *Красна речь поговоркой*; *Красна сказка складом, а песня – ладом*; *Красное слово всегда впору*; *Красное дерево редко, красное слово метко* и т.п.

Существует множество других интересных устойчивых сочетаний в русском языке, для которых сложно найти эквиваленты в китайском. Например, *красная девушка/девица* – о слишком робком, застенчивом человеке (в том числе о мужчине); *красная строка (писать с красной строки)* – строка в тексте, начинающаяся с отступа или абзац или печатная строка с равными отступами с обеих сторон страницы; *красный петух (пустить красного петуха)* — поджог, пожар; *красный следопыт* – человек (обычно пионер или комсомолец), ведущий на общественных началах поисковую работу по сбору материалов для музеев революционной, боевой и трудовой славы; *красный уголок* – культурно-просветительное учреждение клубного типа или помещение, занимаемое таким учреждением; *проходить красной нитью* — представлять собой главное, основное, ведущее в чём-либо. Китайцы никогда не связывают эти значения с красным цветом.

Красный – символ красоты и привлекательности, что отражено в русских пословицах. Об этом свидетельствуют пословицы: *На красный цветок и пчела летит; На красный цветок летит и мотылек; Красная девка в хороводе, что маков цвет в огороде* и т.д.

В русских пословицах выражено представление о том, что красный иногда символизирует внешнюю красоту при отсутствии внутреннего содержания (или даже опасность). Например: *Не всякий умён, кто в красное наряжён; Мухомор красен, да для здоровья опасен; Красному яблочку червоточинка не в укор; Что пестро, то дураку и красно.* В китайском 大红大绿 (букв. ‘ярко-красный и ярко-зелёный’ — ‘аляповатый, кричащий, бьющий в глаза’) также отражают представление о том, что за внешней красотой зачастую скрывается пустота, отсутствие содержания.

Здесь следовало бы говорить также о текстовых ассоциациях, которые представлены в литературе, в фольклоре, в народных традициях, в общественно-политическом дискурсе, отдельно – об особенностях визуализации. Всё это также может отражать стереотипы мышления, мифологемы. Мы планируем сделать это предметом отдельной научной статьи. КРАСНЫЙ

(*зл*) – слово-символ, ядро соответствующего ассоциативного поля. Знакомство с такими единицами важно для овладения в полной мере языком и для понимания особенностей языковой картины мира. Это позволяет сделать вывод об актуальности данного исследования и возможности использования его результатов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

### Литература

*Балли Ш.* Французская стилистика. – М.: Иностранная литература, 1961. – 394 с.

*Бахилина Н.Б.* История цветообозначений в русском языке. М.: Наука. 1975. – 288 с.

*Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики. М.: Логос, 1998. – 480 с.

### Словари

МАС – Словарь русского языка: В 4 т. Т. II / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981. – 736 с.

*Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник. 1999.

РАС – <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>

РАС – Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь: В 2-х т. М.: ООО «Изд-во Астрель» ООО «Изд-во АСТ», 2002. Т. I. – 781 с; Т. II. – 990 с.

*Фасмер М.* «Этимологический словарь русского языка», 4-е издание: 2006.

*Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка [<http://vasmer.info>]  
*Шанский Н.М., Боброва Т.А.* Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов. М.: Дрофа, 2002. – 400с.

中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第 5 版). 北京. 商务印书馆. 2005. Редакционный отдел словаря, Институт лингвистики Китайской академии социальных наук. Современный китайский словарь (5-е изд.). Пекин: Коммерческое издательство. 2005.

汉语大字典编纂处. 60000 词现代汉语字典. 成都. 四川辞书出版社. 2014. Отдел составления китайского словаря. Современный китайский словарь на 60 000 слов. Чэнду: Сычуаньское лексикографическое издательство. 2014.

***Evgeniia S. Serova***

*Ph.D., Department of the Russian language for  
foreign students of the Faculty of Philology,  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
evgenia-serova@mail.ru*

**ASSOCIATIVE FIELD «КРАСНЫЙ» IN THE RUSSIAN AND  
CHINESE LANGUAGE CONSCIOUSNESS**

This paper discusses the specifics of the associative field «КРАСНЫЙ» in the Russian and Chinese language consciousness.

*Keywords:* associative field, coloratives, red, linguoculturology, comparative studies.

# Межъязыковые сопоставления

**Федотова Елена Алексеевна**

*внештатный преподаватель*

*Università degli Studi di Milano (UniMi),*

*Centro Linguistico d'Ateneo SLAM, Milano, Italia,*

*аспирант филологического факультета,*

*Российский университет дружбы народов,*

*Москва, Россия*

*elena.fedotova@unimi.it, elenafedo1980@gmail.com*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР И ПРИМЕНЕНИЕ ДАННЫХ КОМПАРАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ПРЕПОДАВА- НИИ РКИ СТУДЕНТАМ-ИТАЛОФОНАМ**

Данная статья освещает тематику применения принципа диалога культур в преподавании РКИ студентам-италофонам, что вкупе с использованием данных компаративной лингвистики повышает эффективность обучения, снижая влияние языковых интерференций. В статье приводится пример этноориентированного приема объяснения темы глаголов движения студентам-италофонам.

*Ключевые слова:* диалог культур, преподавание иностранных языков, преподавание РКИ, итальянский язык, глаголы движения, этноориентированная методика, интерференции, грамматические соответствия.

В последние десять лет в университетах Италии наблюдался рост интереса к русскому языку. С каждым годом всё больше студентов записывалось на отделение русистики. Основной мотивацией выбора русского языка являлась перспектива развития в профессиональной сфере. Немаловажным фактором также являлся интерес к России и русской культуре.

Современные методики преподавания РКИ строятся на принципах лингвокультурологии, ознаменовавшей единство языка и культуры. [Воробьев 2008: 336] К этим двум константам обязательно прибавляется человеческая личность. Ибо восприятие лингвокультурологических концептов всегда преломляется через сознание и когнитивную сферу каждого индивида.

Концепт – это центральное понятие лингвокультурологии. Это некая абстрактная единица: «сгусток культуры в сознании человека» [Степанов 1997: 40], и его неразрывная связь с языком.

Уместной будет цитата И.А. Бодуэна де Куртенэ: «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» (см. [Бодуэн де Куртенэ 1963, Т. 2]).

Переход от системно-структурной модели к антропоцентризму ознаменовал всеобщий научный подход, начиная с середины XX века. В лингвистике основное внимание смещается от «слова», как центральной единицы научного изучения, к языковой личности.

Язык не существует вне личности, но также язык нельзя изучать в отрыве от культуры. Триумvirат: язык, культура, человеческая личность [Гумбольдт 2000: 400] – стал методологической основой для развития лингвистики во второй половине XX столетия, что привело к оформлению отдельного направления в науке – лингвокультурологии.

Современные методики преподавания РКИ базируются на принципах лингвокультурологии. Построение материальной части идет с учетом трех базисных переменных, т.е. языка, культуры и человеческой личности. Принципы лингвокультурологического подхода в преподавании иностранных языков реализуются через ориентацию на этноязыковую среду обучающихся [Маслова 2001].

Преподавание иностранных языков, и в частности РКИ, идет с учетом сертифицируемых уровней, в соответствии с Европейским пакетом требований к языковым компетенциям, включающим в себя чтение, говорение, аудирование, письмо.

Учебные пособия, для каждого сертифицируемого уровня, используют текстологию, как метод погружения студента в концепты этнолингвокультуры изучаемого языка. Каждый урок содержит адаптированные тексты, в которых героями выступают обычные люди, с которыми студенты могут себя сопоставить. Эти герои попадают в различные жизненные ситуации, с ними происходят разные события, они рассказывают о себе, своей жизни, своих вкусах, своем городе, поездках и т.д.

Такая методика позволяют студенту уже на когнитивно-психологическом уровне установить внутренний диалог с героями данных текстов, выстроить ассоциативные ряды, между собственной жизнью и жизнью героев из другой этнокультурной среды. Тем самым, возникает диалог культур, направленный на развитие межкультурной компетенции, которая, с свою очередь, способствует формированию стойкой мотивации к изучению русского языка в диалоге с родной лингвокультурой.

Через данные тексты вводятся новые лексико-грамматические единицы, которые в последующем закрепляются в сопутствующих упражнениях, направленных на развитие всех языковых компетенций: чтения, письма, аудирования, говорения.

Тем не менее, студенты-италофоны сталкиваются с немалыми трудностями на пути овладения русским языком. Огромное значение в этой интерференции оказывает разница в лингвистическом строе русского и итальянского языков: русский является флективным языком, в то время как итальянский относится к аналитическим языкам.

На практике это воспринимается студентами как сильная когнитивная, ментальная и лингво-грамматическая интерференция.

Объясняя грамматику русского языка италофонам, нужно находить грамматические соответствия, либо контекстные параллели в итальянском языке. С учетом данных компаративной лингвистики, стали разрабатываться этноориентированные методики, для обучения италяязычных студентов русскому языку вне языковой среды [Беженарь 2017].

Эти методики призваны более направлено сформировать межкультурную компетенцию, а значит сократить время на объяснение темы, и увеличить время на активное использование и отработку новых ЗУН, тем самым повысив эффективность обучения иностранному языку [Кузьмина 2013]. Этноориентированная методика предполагает использование данных компаративной лингвистики о языке и культуре родного и иностранного языка.

Т.е. делается упор на этнолингвистическую специфику итальянского языка в сравнении и сопоставлении с лингвокультурными особенностями русского языка.

Такая методика позволяет понизить влияние языковых интерференций, за счет приведения более четких параллелей и четких сопоставлений между двумя языковыми пластами.

Соответственно, при учете особенностей итальянского языка нужно опираться на структуру первичной языковой личности [Гальскова 2004: 334] студентов-италофонов. Четкое объяснение грамматики в терминах родного языка, помогает выстроить диалог культур, через удовлетворение интереса к соответствующим темам РКИ. Следовательно, обучение идет более осознанно.

Рассмотрим для примера тему глаголов движения. Итальязычному студенту сложно понять смысловую разницу в употреблении однонаправленных и разнонаправленных глаголов.

Возьмем глагольные пары: *ехать/ездить; идти/ходить*. Чтобы объяснить тему глаголов движения, необходимо объяснить студентам контекст однонаправленного движения, для осуществления конкретного действия, и разнонаправленного, которое будет применяться для описания общей ситуации движения, без конкретизации.

Сложность для восприятия заключается в том, что оба глагола – «идти» и «ходить» – переводятся, в большинстве случаев, на итальянский язык при помощи глагола «andare». Примеры:

Я иду в университет. (Конкретное целенаправленное действие).  
Ит.: *Io vado all'Università.*

Я хожу в университет. (Общая ситуация, без конкретизации).  
Ит.: *Io vado all'Università.*

Подобных примеров можно привести множество, так как разница в строе русского и итальянского языков создает прецеденты для сложностей в понимании русской грамматики италязычными студентами. Самыми сложными темами можно считать: вид глагола, глаголы движения, приставочные глаголы, падежные окончания и употребление падежных форм существительных, прилагательных, местоимений.

Применения методик, основанных на принципах лингвокультурологии, задействующих данные о грамматике родного

языка, помогает найти такие способы объяснения грамматики русского языка, которые выстраивают параллели для сопоставления тех или иных грамматических ситуаций, которые помогают развить межкультурную компетенцию. В результате чего, от новой языковой субличности может быть совершен переход на уровень формирования вторичной языковой личности [Лапидус 1980: 173], то есть свободного использования всех лингвистических компетенций другого языка.

#### Литература

- Беженарь О.А.* Этноориентированная модель обучения русскому языку италияязычных учащихся вне языковой среды // Дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук. М., РУДН, 2017.
- Бодуэн де Куртенэ И.А.* Избранные труды. М., 1963. – Т. 2.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология. М.: изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2008. – 336 с.
- Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. – 334 с.
- Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
- Кузьмина Н.А.* Эффективность процесса обучения и учения. Краснодар: Теория и практика общественного развития, 2013. № 12.
- Лапидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальностью. М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
- Маслова В.А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
- Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. М.: 1997. – 40 с.

***Elena A. Fedotova***

*Adjunct Professor*

*Università degli Studi di Milano (UniMi),*

*Centro Linguistico d'Ateneo SLAM, Milano, Italy*

*Postgraduate student, Faculty of Philology,*

*RUDN University,*

*Moscow, Russia*

*elena.fedotova@unimi.it, elenafedo1980@gmail.com*

**THE USE OF THE PRINCIPLE OF DIALOGUE OF CULTURES AND THE  
USE OF COMPARATIVE LINGUISTICS DATA AS FACTORS FOR  
INCREASING EFFICIENCY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE TO ITALIAN STUDENTS**

This article highlights the application of the principle of the dialogue of cultures in teaching Russian as a foreign language to Italian students, which, together with the use of comparative linguistics data, increases the effectiveness of teaching, reducing the impact of language interference. The article gives an example of an ethno-oriented method of explaining the theme of the verbs of motion to Italophone students.

*Keywords:* dialogue of cultures, teaching foreign languages, teaching Russian as a foreign language, Italian language, verbs of movement, ethno-oriented methodology, interferences, grammatical correspondences.

# Интерпретация художественного текста

**Беляева Ирина Анатольевна**

доктор филологических наук,  
профессор филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
belyaeva-i@mail.ru

**Матюшенко Андрей Григорьевич**

кандидат филологических наук,  
доцент филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
matyushenkoag@mail.ru

## ДУХОВНЫЕ ЦЕНОСТИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Предлагаемая статья посвящена духовной стороне конфликта в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети» как предмет изучения на занятиях по русской литературе для иностранных учащихся. Рассматривается соотношение идеологического противостояния героев – представителей старшего и младшего поколений – и примиряющей их силы самоотверженной любви.

*Ключевые слова:* русская литература в иностранной аудитории, И.С. Тургенев, роман «Отцы и дети», идейный конфликт, духовная сторона взаимоотношений «отцов» и «детей», самоотверженная любовь.

В практике преподавания русской литературы иностранным учащимся чрезвычайно важным представляется анализ духовного содержания произведений русской классики. В предлагаемой статье рассматривается под указанным углом зрения основной конфликт в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети».

Как известно, в истории читательского восприятия указанного романа в разные периоды общественного развития литературно-критической и научной мысли неизменно присутствовало внимание к основному конфликту произведения. Причём

не только само название произведения, но и композиция сюжета, в котором важную роль играют споры между героями, уже первых читателей и критиков приводили к осознанию того, что в центре книги – конфликт идей.

Вовсе не случайно Д.И. Писарев в журнале «Русское слово» (мартовский номер 1862 года) встал на сторону Базарова как деятельного выразителя современных радикальных настроений, который, в отличие от многих иных «негодяев», кто лишь пользовался «фирмою многих идей», их не дискредитировал, а именно утверждал. В смерти главного героя романа критик увидел «приговор» автора «над целым направлением идей», что, в его представлении, ослабляло интерес к другим событиям произведения [Писарев 2001: IV, 199]. Между тем в журнале «Время» (апрельский номер 1862 года) Н.Н. Страхов, размышляя преимущественно о герое, а не о конфликте, увидел тем не менее важную его сторону, которая свидетельствовала о том, что тургеневскому персонажу противостояла не столько другая жизненная концепция, идея «отцов», сколько «общие силы жизни», поэтому Базаров оказывался «побежден не лицами и не случайностями жизни, но самою идеею этой жизни» [Страхов 2003: 12].

Спустя три года, анализируя два романа, Тургенева и Н.Г. Чернышевского («Что делать?»), А.М. Бухарев (арх. Федор) сумел взглянуть на основной конфликт в «Отцах и детях», пожалуй, проницательнее всех своих современников, увидев в этом произведении пасхальные мотивы, усиливающие «светлость духовного праздника», поскольку чтение им «Отцов и детей» происходило, по признанию самого критика, «в Светлую, или Пасхальную неделю» [Бухарев 1865: 500]. А.М. Бухарев, объединив в своем литературно-критическом обзоре под названием «О современных духовных потребностях мысли и жизни, особенно русской» два романа — «Отцы и дети» и «Что делать?», отмечал в обоих сочинениях коренную проблему времени — проблему не столько идейного, сколько духовного разлада между поколениями «отцов» и «детей». Критик считал, однако, что у Тургенева этот разлад «составных элементов общественного организма» преодолен, или «освежен» как страданием обоих поколений, так и любовью, в том числе «отсветом высшей

Отеческой и Материнской любви» [Бухарев 1865: 542, 545]. Идеи́нный конфликт в романе рассматривался А.М. Бухаревым скорее как «нравственная встреча между “отцами и детьми”» [Бухарев 1865: 505], которую не выдерживает никто. Идеи́нный спор в целом был осмыслен А.М. Бухаревым как часть духовного вопроса, связанного с тем, как «отцы» и «дети» переживают «одиночество духа», поскольку это именно «отцы» бросили в душу своих «сыновей» «духовные, бессознательные и инстинктивные — конечно, семена этого страшного какого-то самообожания, соединенного с энергическим отвращением не столько от предрассудков, сколько от фальшивости двоедушия и нравственного фанфаронства» [Бухарев 1865: 509].

А.М. Бухарев, как бы мы сказали сейчас, увидел в противостоянии поколений вневременной смысл, но в истории толкования романа Тургенева победила точка зрения, актуализирующая, и вполне справедливо, значения актуальные. В 1940–1950-е годы, а также в годы «оттепели» в литературоведческой науке роман «Отцы и дети» был прочно связан с общественно-политической борьбой 60-х годов XIX века, о чем справедливо пишет в историографическом очерке к «Отцам и детям» В.М. Маркович (см. [Маркович 2008: 507–525]). Однако назревали и тенденции «обновления традиционных концепций» [Маркович 2008: 525], которые начинаются с революционной во многом статьи Ю.В. Манна «Базаров и другие», увидевшей свет в «Новом мире» за 1968 год, в которой герой Тургенева был показан как персонаж, не сводимый к определенному кругу актуальных для 1860-х годов идей, а значит, и конфликт представлялся более сложным, чем это казалось ранее. С этой стратегией толкования героя во многом созвучно исследование В.М. Марковича «Кто такой Базаров?» (1981), ставшее частью его монографического труда [Маркович 1982]. В не менее принципиальной для тургеноведения работе А.И. Батюто [Батюто 1972], по времени примыкающей к исследованию Ю.В. Манна, справедливо речь шла о сложных философских основаниях злободневного идеи́нного спора, в том числе об идеях Б. Паскаля, окрасивших экзистенциальные интонации книги.

В более позднее время исследователи в понимании характера центрального конфликта «Отцов и детей» небезоснова-

тельно уходили за пределы нарратива борьбы идей — «полярно несхожих миропониманий» людей 1840-х годов, метафизиков и шестидесятников, по преимуществу позитивистов [Недзвецкий 2009: 92], — отмечая тот факт, что романная событийность во многом обусловлена любовным конфликтом, а т. н. идейные споры — это своего рода преддверие того важного, что будет определять основной нерв тургеневского текста. И если в «первом конфликте», в противоборстве идей времени, согласно В.А. Недзвецкому, Базаров оказывался «несомненным победителем» [Недзвецкий 2009: 96], то вот в этом «втором», или собственно в главном конфликте романа, который наступает с «завязки», то есть встречи с Одинцовой, Базаров, оказываясь вовлечен в онтологический спор, терпит поражение, поскольку таков удел человека, всегда одинокого и «самоломанного». Таким образом, «Отцы и дети» оказываются романом «двух коллизий» [Недзвецкий 2009: 100], в котором первый — разъединяет, а второй — объединяет людей разных поколений и взглядов, уравнивая их перед безразличной вечностью. Таков итог интересных размышлений ученого о конфликтосфере романа, во многом отразивших магистральную тенденцию в его понимании в начале 2000-х годов.

Но наряду с такой интерпретацией «двух конфликтов» имела место и другая тенденция, высказавшаяся в ряде последних работ Г.Б. Курляндской. В одной из них исследовательница писала о том, что известное противостояние «отцов» и «детей» — дело условное, поскольку и те, и другие «имеют отношение к одному и тому же источнику — своему Божественному происхождению: и те и другие созданы по образу и подобию Божьему» [Курляндская 2007: 18], и, как полагала Г.Б. Курляндская, это как раз и хотел подчеркнуть Тургенев, показывая неизбежное снятие противоречий между людьми, даже, казалось бы, непримиримых взглядов, благодаря Богоподобной природе человека.

С такой позицией во многом солидаризируется И.А. Беляева, которая подчеркивает, что конфликт, представленный в «Отцах и детях», несмотря на всю его трагическую составляющую, не катастрофичен. Исследовательница отмечает, что «жизненный материал второй половины 1850-х — начала

1860-х годов, когда накал противоречий в русском обществе достиг критической отметки», когда «предчувствовалось возможное катастрофическое развитие событий в будущем», т. е. именно такой конфликт идей «позволил писателю так полно-весно представить свое художественное открытие, ключевой смысл которого заключался в обнаружении единства и связей в том, что, казалось бы, разъединено и расколото безвозвратно» [Беляева 2018: 8]. Как полагает исследовательница, любое противостояние, неприятие, отторжение заканчиваются в тургеневском романе соединением — встречей, пожатием руки, прощением, примирением. Эту мысль Тургенев подсмотрел когда-то у молодого Гете и из натурфилософского плана перенес в социальную жизнь, что само по себе сомасштабно первичной идее. Конфликт «отцов» и «детей» по этой логике разворачивается на всех уровнях текста, дает знать о себе в разных элементах и деталях и оказывается очевидным прежде всего в сильной позиции «встреч». Встречей «отцов» и «детей» открывается роман, «встречей» же, пусть даже как бы за дверью гроба, он и завершается.

Таким образом, в начале XXI века вновь стал актуальным вопрос о конфликте как структурообразующем центре «Отцов и детей». В настоящей статье мы обратимся к его духовным аспектам, о значении которых писал еще А.М. Бухарев, как бы возвращаясь тем самым к той актуальной для современников линии в понимании конфликта, что затем была на долгое время элиминирована в нашем толковании и понимании тургеневского романа.

Отметим еще раз, что традиционное толкование основного конфликта в романе «Отцы и дети» обычно сводится к идеологическому противостоянию Евгения Базарова и его оппонентов.

И это не случайно. Действие произведения, написанного в 1861 году, относится к 1859 году, причем важно, что Тургенев указывает точную дату — 20 мая, что, по мысли Л.В. Пумпянского, сразу же вводило читателя в актуальную идейную полемику и напоминало о «свидании Чернышевского с Герценом в Лондоне» [Пумпянский 2000: 412]. Это было время, когда в преддверии крестьянской реформы – отмены крепостного права – край-

не обострились общественные противоречия. В тургеневском романе на первом плане оказывается конфликт между нигилистом Евгением Базаровым, представителем оппозиционно настроенного молодого поколения, и Павлом Петровичем Кирсановым, человеком средних лет, который, будучи либералом, всё же склоняется к традиционным ценностям – «принципам», по его собственному выражению. Но за всем этим стоит, по небезосновательному предположению Л.В. Пумпянского, другой конфликт, когда «литературный и политический вождь всех русских Базаровых, великий русский революционер Чернышевский, спорил в Лондоне с Герценом, вождем всех Кирсановых-отцов», поэтому «в романе Тургенева изображен <...> один из актов великой общерусской драмы 1859 года, имя которой – борьба разночинцев с дворянином-либералом» [Пумпянский 2000: 412]. Даже если сделать скидку на риторику того времени, мы, вслед за известным ученым, и сейчас не можем не признать того, что в романе Тургенева перед читателем разворачивается актуальный идейный и общественный спор.

Базаров, как и идейно близкий ему Чернышевский, отрицает почти всё: и Бога, и существующее общественное устройство России, и институт семьи, и высокое чувство любви, и красоту природы, и литературу, и искусство. При этом, вслед за В.М. Марковичем, нельзя не признать, что Базаров ускользает от любой идейной идентификации, как бы запутывая читателя в вопросе о том, какие же ценности он разделяет, создавая тем самым своего рода ореол тайны вокруг себя [Маркович 1982: 186–202]. Всё это, в его представлении, «романтизм, чепуха» [Тургенев 1981: 34]. Базаров готовит себя к революционной деятельности. Причём главное для него – «место расчистить» [Тургенев 1981: 49]. Каким будет новое общество, его не волнует. Базаров признаёт только чисто практическую научную деятельность – то, что, по его мнению, «полезно». «Мы действуем в силу того, что мы признаём полезным, – промолвил Базаров. – В теперешнее время полезнее всего отрицание – мы отрицаем» [Тургенев 1981: 49]. При этом Базаров показан в романе как серьёзный учёный-исследователь и грамотный врач, готовый прийти на помощь ближнему.

Павел Петрович, в отличие от своего оппонента, не занимается никакой деятельностью, нигде не служит. В споре со своим противником он защищает старые устои и отстаивает «старые» взгляды, которые на самом деле еще несколько лет назад считались передовыми, поскольку, например, английский аристократизм, которого придерживается Кирсанов-старший, дал «свободу Англии и поддерживает ее» [Тургенев 1981: 47], а свобода – основа либерализма. И даже если считать, что либерализм Павла Петровича ограничивается лишь признанием достоинств исключительно английского парламентаризма, то это всё равно немало. Однако в целом герой настроен весьма консервативно. Не случайно его пугает атеизм Базарова: «...страшно вымолвить...» [Тургенев 1981: 49].

Идейное противостояние перерастает в личный конфликт между персонажами. Последней каплей в чаше терпения Павла Петровича оказывается настойчивое ухаживание Базарова за Фенечкой – фактической женой Николая Петровича, к которой он не то чтобы питает тайную страсть, но она напоминает Кирсанову-старшему о его прошлом чувстве. Павел Петрович вызывает Базарова на дуэль, но что интересно, как равного, как дворянина. Отметим, что С.И. Кормилов убедительно доказывает дворянство Базарова, что прекрасно понимал и Павел Петрович Кирсанов, вызывая его на поединок, однако очевидно, что сам герой позиционирует, психологически и ментально ощущает себя разночинцем (см. Кормилов 2013). Современный исследователь отмечает, что «символически любая дуэль обнаруживает диалектику крайней разобщенности, полного разрыва, вплоть до сознательного желания дуэлянтами принять скорую смерть или убить своего врага, но в то же время подразумевает сближение и даже примирение (одна из обязанностей секундантов – предложить противникам мир до поединка)» [Беляева 2018: 10]. Базаров ранит своего противника, но при этом проявляет благородство: оказывает ему первую медицинскую помощь. И хотя дуэль вроде бы и приводит героев к окончательному разрыву, Базаров покидает Марьино, но ощущения полной разобщенности у читателя нет. Не случайно в итоге следует прощальное пожатие руки. Встреча двух оппонентов в начале романа началась с нерукопожатия, а завершилась, пусть отчасти

вынужденно, этим символически важным жестом. Однако если человечески герои сближаются, отчасти оказываются похожи и их судьбы – оба они постигают «трагическое значение любви», – то идейное примирение между ними невозможно. Тургенев не питает по этому поводу иллюзий, он полагает, что идейный конфликт между дворянством, даже либерально настроенным, и разночинцами, пусть даже по происхождению принадлежащими к дворянству, нужно решать в иной плоскости.

Поэтому не случайно при всей важности вышеуказанного идейного конфликта, он не является единственным в «Отцах и детях». «Тайный» психолог Тургенев открывает внимательному читателю и другую «битву»: он показывает, как родители Аркадия Кирсанова и Евгения Базарова вступают в смертельную схватку с мрачным духом нигилизма — за души своих сыновей. Хотя, как небесспорно отмечал А.М. Бухарев, в нигилизме «детей» есть отчасти и вина «отцов». Но тем не менее, эта «битва» за души «детей» происходит, причем как бы поверх идейной непримиримости.

Николай Петрович оказывается победителем в этой битве довольно легко. Этому способствует многое. Изначально в семье Кирсановых царят любовь и взаимное уважение. Николай Петрович очень любил свою жену Марию, рано ушедшую из жизни, и самоотверженно воспитывал своего единственного сына Аркадия. Исполненный нежной заботы о сыне, отец привил ему любовь к природе, к литературе и искусству. Правда, Аркадий во время учёбы в университете, вдали от отчего дома, попал под влияние Базарова, увлёкся идеями нигилизма. По приезде домой он небрежно, «высоко», говорит с отцом, повторяя вслед за своим новым товарищем высокомерные суждения о жизни. Однако в глубине души Аркадий продолжает любить отца, всем сердцем чувствуя неизменную родительскую любовь к себе. Важно отметить при этом, что Николай Петрович не вступает в споры с Аркадием, не пытается его переубедить. Тёплое, нежное отношение к «Аркаше» оказывается сильнее всяких логических построений.

Возвращению Аркадия к духовным ценностям, которые исповедует Николай Петрович, способствует и разочарование молодого Кирсанова в личности и идеях Базарова, и, конечно

же, нежное чувство к Кате Локтевой – сестре Анны Сергеевны Одинцовой. Как известно, это чувство окончательно убеждает Аркадия в несостоятельности взглядов его прежнего товарища и возвращает его «домой», в привычный ему мир взаимной любви и душевного спокойствия. Не случайно отец и сын Кирсановы обвенчались в один и тот же день: Аркадий – с Катей, Николай Петрович – с Фенечкой. Не случайно также, что две семьи стали жить в одном доме, под одной крышей. Не случайно и то, что в этом прекрасном доме вместе растут два малыша – Митя, сын Николая Петровича и Фенечки, и Коля, сын Аркадия и Кати. Вне всяких сомнений, самоотверженная родительская любовь окончательно победила нигилизм в сердце Аркадия, а Николай Петрович вновь обрёл своего блудного сына.

Судьба же Базарова складывается трагически. Вспомним, что отношения Евгения с собственными родителями далеки от идиллических. Василий Иванович и Арина Власьевна горячо любят сына. Он тоже их любит, в чём признаётся Аркадию, но относится к ним несколько пренебрежительно, не уделяя родителям должного внимания, не проявляя сердечной заботы о них. После трёхлетнего отсутствия он приезжает к отцу и матери всего лишь на три дня, и, заскучав от жизни в родительском доме, уезжает, чем жестоко ранит их в самое сердце. Возвращается Базаров в родительский дом не из любви к родителям, а от безысходности: он пережил безответную страсть к Одинцовой, утратил прежний энтузиазм в экспериментальной научной деятельности, с ненавистью покинул усадьбу Кирсановых («Барчуки проклятые!») и «распрощался» с прежним своим товарищем Аркадием. Как известно, в состоянии душевного упадка Базаров нечаянно поранил руку при вскрытии тела человека, умершего от тифа, сам заразился этой смертельной болезнью и умер – без покаяния.

Хотя и здесь ситуация не столь очевидна, поскольку Тургенев – мастер недоговоренностей. В исследованиях А.А. Новиковой-Строгановой, посвященных «христианскому миру» Тургенева, особое внимание уделено знаменитому эпизоду соборования Базарова. Исследовательница признает, что «текст тургеневского романа не позволяет с точностью утверждать, исповедовал ли свои грехи Базаров перед кончиной», но,

«обращаясь к реконструкции действия», а соборование, как подчеркивает А.А. Новикова-Строганова, следует за покаянием (исповедью) и причащением, «нельзя отрицать и такого, например, развития событий, при котором Базаров мог ненадолго прийти в себя и, очнувшись от забытья, принести хотя бы краткое покаяние, односложно ответив на вопрос духовника: “Каешься?”, – “Каюсь”» [Новикова-Строганова 2015: 196, 197]. В любом случае, для христианского сердца остается надежда, но она всё же неочевидна. И если уж и говорить о спасении души Базарова, то оно, вернее всего, приходит не благодаря усилиям героя, а вопреки – через его родителей.

Мать и отец Базарова, глубоко верующие люди, продолжают молиться о спасении души сына и после его смерти. Теперь весь смысл их жизни состоит в том, чтобы отмолить Евгения, спасти его грешную душу. В отношении родителей к сыну-бунтарю раскрывается истинный, глубинный, лишенный всякой политической окраски смысл противостояния отцов и детей и единственно верный путь к его разрешению – путь «святой, преданной любви» [Тургенев 1981: 188]. Этот путь открывается читателю и в известиях о томительном ожидании отцом и матерью приезда Евгения в родную усадьбу, и в эпизодах его жизни в родительском доме, и в безмерных страданиях родителей, ухаживающих за смертельно больным сыном, и в картине его смерти на родительских руках. Наконец, в эпилоге – в молитвенном подвиге стариков на могиле сына.

В целом эпилог романа, играющий важнейшую роль в структуре финала, весь выдержан в молитвенной интонации. А последние строки – «о вечном примирении и о жизни бесконечной...» [Тургенев 1981: 188] – как давно было установлено комментаторами, восходят к заупокойной молитве, что очевидно считывалось первыми читателями тургеневского текста. Не случайно А.И. Герцен спрашивал Тургенева о том, зачем у него появился этот религиозный «*requiem* на конце». Об этом мы узнаём из письма А.И. Герцена к И.С. Тургеневу от 21 (9) апреля 1862 года: «*Requiem* на конце – с дальним апрошем к бессмертию души — хорош, но опасен, ты эдак не дай стрелка в мистицизм» [Герцен 1963: 218]. Ключом к описанию кладбища и могилы Базарова, где речь идет о «безвозбранно» гуляющих по

могилам овцах [Тургенев 1981: 187], является скрытая цитация из Евангелия, воскрешающая в читательской памяти притчу о добром пастыре, который «полагает жизнь свою за овец» [Ин. X: 11].

Описание заброшенного кладбища в финале романа, где происходят «встречи» родителей со своим сыном, «являет вид печальный: окружавшие его канавы давно заросли; серые деревянные кресты поникли и гниют под своими когда-то крашеными крышами; каменные плиты все сдвинуты, словно кто их подталкивает снизу» [Тургенев 1981: 187]. Перед читателем разворачивается настоящая апокалиптическая картина, на фоне которой могила Базарова выделяется: она выглядит райским уголком. Оказывается, что на фоне всеобщего запустения место, где покоится Базаров, как будто пребывает в благодетии: его «не касается человек», «не топчет животное: одни птицы садятся на нее и поют на заре» [Тургенев 1981: 188], здесь нет времени – всегда поют птицы и растут цветы, согласно евангельскому стиху о «птицах небесных» и «лилиях долины» [Мф. VI: 26]. На фоне смерти, тлена и запустения, свидетельствующих о бренности всего земного, Базаров как будто один оказывается спасенным среди многих неспасенных. Едва ли это случайно так получилось у Тургенева, поскольку молитвы и слезы родителей, а с ними и всех других персонажей и даже читателей, которые, по мысли Тургенева, просто обязаны были Базарова полюбить, оказываются не «бессильными». Об этом Тургенев писал, например, в письме к А.И. Герцену от 10(22) апреля 1862 года: «Если его не любят, как он есть, со всем его безобразием – значит я виноват и не сумел сладить с избранным мною типом» [Тургенев 1988: 50]. Читатель здесь оказывался своего рода вариацией «отцов».

Таким образом, Тургенев предлагает смотреть на конфликт 1860-х годов, конфликт «отцов» и «детей», как на противостояние, не разрешимое на идейном поле, но подразумевающее примирение в сфере любви. Причем, по мысли писателя, сила отеческой любви должна быть выше всех недоговоренностей, всех факторов, которые якобы не позволяют «отцам» любить «детей» «со всем их безобразием» [Тургенев 1988: 50], а потому ответственность в большей мере лежит на первых. Ин-

тересно, что в этом плане Тургенев был более оптимистичен, чем, например, Ф.М. Достоевский, в «Бесах» обличивший и поколение «отцов», и поколение «детей» в бесовстве. Тургенев предполагал иной исход — в любви «отцов» к блудным «детям», наперекор всем силам, разделяющим и как будто бы отрицающим примирение.

Итак, анализ нравственного содержания конфликта в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети» помогает преподавателю приобщить иностранных учащихся к духовным богатствам русской культуры.

### Литература

*Батюто А.И.* Тургенев-романист. Л., 1972.

*Беляева И.А.* «Отцы и дети» И.С. Тургенева: роман о «вечном примирении» //Филологический класс. 2017. 49 (3). – С. 7–14.

*Бухарев А.М.* О современных духовных потребностях мысли и жизни, особенно русской. М.: Издание книгопродавца Манухина, 1865, V. – 635 с.

*Герцен А.И.* Собр. соч.: В 30 т. Т. 27. Кн. I. М.: Наука, 1963. – 406 с.

*Кормилов С.И.* Базаров — не разночинец! // И.С. Тургенев: русская и национальные литературы: материалы межд. научно-практич. конференции 26-28 окт. 2013 г. Ереван: Лусабац, 2013. – С. 389–400.

*Курляндская Г.Б.* Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети»: согласие поколений // Спасский вестник. Вып. 14. 2007. – С. 6–18.

*Маркович В.М.* Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» в отечественном литературоведении 1952—2006 годов // Тургенев И.С. Отцы и дети. СПб.: Наука, 2008. – С. 507–540.

*Маркович В.М.* И.С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30-50-е годы). Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 208 с.

*Недзвецкий В.А.* И.С. Тургенев: логика творчества и менталитет героя. М.: [Б.и.], 2009. – 208 с.

*Новикова-Строганова А.А.* Христианский мир И.С. Тургенева. Рязань: Зерна-Слово, 2015. – 336 с.

*Писарев Д.И.* Базаров («Отцы и дети», роман И.С. Тургенева) /Писарев Д.И. Полное собрание сочинений и писем: В 12 томах. М.: Наука, 2000–2013; том IV. М.: Наука, 2001. – С. 164–201.

*Пумпянский Л.В.* Классическая традиция. Собрание трудов по истории русской литературы. М.: Языки Русской Культуры, 2000. – 864 с.

*Страхов Н.Н.* И. С. Тургенев Отцы и дети (статья) / Критика 60-х гг. XIX века / Сост., вступит. ст., преамбулы и примеч. Л.И. Соболева. М.: ООО «Издательство “Астрель”»: Издательство «АСТ», 2003 (Библиотека русской критики).

*Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Письма: В 18 т. Т.5. М.: Наука, 1988. – 640 с.

*Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 12 т. Т.7. М.: Наука, 1981. – 560 с.

***Irina A. Belyaeva***

*PhD, Professor, Faculty of Philology,  
Lomonosov Moscow State University  
e-mai: belyaeva-i@mail.ru*

***Andrey G. Matyushenko***

*Candidate of Philological Sciences,  
Docent, Faculty of Philology,  
Lomonosov Moscow State University  
e-mai: matyushenkoag@mail.ru*

#### **SPIRITUAL VALUES OF RUSSIAN CULTURE IN LITERATURE CLASSES WITH FOREIGN STUDENTS**

The article is devoted to the spiritual aspect of the conflict in I.S. Turgenev's novel "Fathers and Sons" analyzed in the lessons of Russian Literature for foreigners.

The authors of the article analyse the correlation between the ideological confrontation of the heroes – representatives of the older and younger generations – and the power of selfless love reconciling them.

*Keywords:* I.S. Turgenev, the novel «Fathers and Sons», ideological conflict, the spiritual aspect of the relationship between «fathers» and «sons», selfless love, Russian Literature for foreign students.

***Котикова Патимат Батыровна***

*кандидат филологических наук,*

*старший преподаватель,*

*МГУ имени М.В. Ломоносова,*

*Москва, Россия*

*pkotikova@mail.ru*

**АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОЗА СОВРЕМЕННОГО  
ПИСАТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ КНИГИ Э. ЛИМОНОВА  
«СТАРИК ПУТЕШЕСТВУЕТ»)**

В статье рассматривается автобиографическая проза современного писателя, а также стилистические особенности поздней прозы Эдуарда Лимонова, анализируется связь творчества с личностью и судьбой писателя.

*Ключевые слова:* Лимонов, стиль писателя, проза, жанр, персонажи.

Эдуард Лимонов – замечательный поэт, автор художественной прозы, романист, создавший образ автора, локализованный в художественном тексте.

Как известно, связям творчества с его личностью и судьбой писателя придавали большое значение сторонники биографического метода, начиная с Сент-Бёва.

Сами авторы иногда говорили об этой связи тоже; так, К.Н. Батюшков призывал: «Живи, как пишешь, и пиши, как живешь». Как известно, впрочем, изображенный в произведении автор не идентичен автору реальному; уже современники замечали, что тот же Батюшков, болезненный и не уверенный в себе, был разительно непохож на того эпикурейца и страстного любовника, каким нередко изображал себя в стихах.

Вместе с тем образ автора в произведении и облик автора реального могут быть связаны; примером этому служит творчество Эдуарда Лимонова. В «Книге воды» Лимонов заявляет: «...я понял, что самым современным жанром является биография. Вот я так и шел по этому пути. Мои книги – это моя биография: серия ЖЗЛ» [Лимонов 2002: 129].

Юность Лимонов провел в Харькове, где работал на заводе и одновременно сочинял стихи. В 1967 году он переезжает в Москву, где начинает вращаться в лианозовской

компании. Е.Л. Кропивницкого Лимонов считал своим поэтическим учителем. В «Книге Мертвых», куда Лимонов собрал портреты людей известных и неизвестных, он с любовью и большим уважением вспоминает о Е.Л. Кропивницком.

Поэзия Лимонова лианозовских времен часто оценивается даже выше, чем его проза. Уже в ранней поэзии Лимонова границы между реальным автором и обликом героя размыты, и из этой особенности — стремления слиться с героем — позже произрастает его проза. (Думаем, что во многом благодаря этой манере он стал знаменитым писателем.) Об этой открытой автобиографичности своей поэзии прямо говорил сам Лимонов; см., например, в послесловии сборника стихов «Мальчик, беги!»: «...В книге явственно прослеживается и поэтический дневник – история моих личных отношений с актрисой Е.В. – моей женой» [Лимонов 2009: 135]. Несмотря на то, что литературную известность Лимонов завоевал благодаря своему природному таланту прозаика, стихи проходят через всю его жизнь.

В 1974 году Лимонов уезжает в США. В Москву же из Харькова Лимонов переезжал в надежде стать большим поэтом. Будучи в эмиграции, Лимонов понимает, что описание жизни московского андеграунда, а тем более поэзия не вызовут острой читательской реакции, поэтому он примеряет маску полемиста. Сам Лимонов говорил, что он очень часто менял маски и не стеснялся их менять, не боялся вдруг совершить ещё одну метаморфозу и появиться в другой маске: «Я вышел из одной книги и вошёл в другую» [Лимонов1990:18].

В основу первого автобиографического романа Лимонова «Это я – Эдичка» лег эмигрантский жизненный опыт и расставание со второй женой. В словосочетании «автобиографический роман» совмещены два разных жанра: роман и автобиография. Хотя автобиография – тоже вымысел своего рода (хотя бы уже потому, что упоминаемые факты проходят отбор), она выводит на первый план проблему «реального» как «настоящего». Роман «Это я — Эдичка» наиболее ярко характеризует Лимонова как писателя. Роман спровоцировал скандал из-за грубого языка, интимных подробностей, а также нападок Лимонова на либеральную

идеологию и некоторые культовые фигуры, однако вызвал интерес (позднее его перевели на многие иностранные языки). О своем писательском успехе на Западе Лимонов в интервью Виктору Ерофееву говорил: «...Лучшая похвала, на мой взгляд, была напечатана в журнале “Экспресс”, когда вышел мой первый роман: “Наконец-то у русских появился нормальный писатель. Что мне очень польстило, при всей обычности формулировки. Именно не антисоветский, не просоветский, а просто нормальный писатель, которого можно читать, и всё”» [Лимонов 1990: 19]. Очень точно, по свидетельству самого Лимонова, определил жанр романа Е. Евтушенко: «Ну, убил ты меня своей книгой, – сказал Ефименков <Евтушенко его прототип>, шумно выдохнув воздух. – Я целую ночь не спал. Это крик! Книга написана в жанре крика» [Лимонов 2003: 20].

В последние годы жизни Лимонов отошел от больших форм, писал эссе, очерки, путевые заметки. Незадолго до смерти в интервью Сергею Шаргунову Лимонов признается, что считает эссе наиболее совершенной формой литературы. Романы – это для первоклассников, для простых людей, с совсем простым разумом.

В настоящее время современные писатели стали в нон-фикшн уделять внимание литературе реального факта. Всё это представляется новым, между тем в старой русской классической литературе подобное использование документальных жанров было вполне возможно (например, у Достоевского, Толстого). Так, Достоевский в 1861 году писал в программе своего журнала «Время»: «будем помещать у себя знаменитые уголовные процессы <...> они занимательнее всевозможных романов, потому что освещают стороны человеческой жизни, которых искусство не любит касаться». Как и Толстой, Достоевский противопоставляет свое творчество литературщине, литературной рутине как лжи.

«Старик путешествует» – последняя книга, написанная Лимоновым (вышла в 2020 г.). По существу, это художественная публицистика, а фактология здесь имеет второстепенное значение. В основе книги яркие вспышки сознания, освещающие детство, годы в Париже и Нью Йорке, недавние поездки в Италию (2019), Испанию, Абхазию, Монголию и

другие страны. Лимонов передает свои ощущения, впечатления, воспоминания, эмоции. Автор остается верен репутации скандалиста: «Я её приобрёл совершенно случайно, не сознавал этого какое-то время. Теперь сознаю, и трудно сказать, культивирую я это или нет. Меня часто толкают на это не люди, а обстоятельства». Будучи корректором нью-йоркской газеты «Новое русское слово», Лимонов печатал в русской эмигрантской прессе статьи, обличающие буржуазный образ жизни. Это неприязненное отношение к буржуазии у Лимонова остается до конца жизни. Так, например, Лимонов доволен, что покинул буржуазную гостиную в Италии: *«Они там собирались ради меня. Лощёные, хорошо откормленные, в хорошей одежде, в прекрасных туфлях. И мужчины и женщины. Они смотрели на меня не то с обожанием, не то, как на русского медведя»* [Лимонов 2020: 143].

В текстах Лимонова ослабленный сюжет, автор в небольших по объему произведениях часто переходит от одного характеризуемого явления к другому, лишь в общих чертах намечая связь между ними, описывает события от первого лица. Среди персонажей Лимонова не только известные люди, но и люди из толпы, случайно встреченные, увиденные им из окна квартиры. Так, например, описывается одежда прохожего, характерная для времени: *«человеки ходят, упакованные в одежду. У мужчин шапок больше нет. Их сменили не шляпы, но кепки. Пальто тоже нет. У молодежи куртки, скорее короткие, потому что они не носят пиджаков <...> Сейчас одежда стоит копейки. Купил, поносил, выбросил. В мое время если шили пальто, то на десяток лет как минимум...»*. Лимонов не упускает из виду социальные аспекты: *«Идёт старушка с палочкой, с желтым пакетом (вероятно, супермаркета Villa) и в белом платочке. Никому не нужна»* [Лимонов 2020: 34].

Для точной передачи смысла автором используются различные средства художественной изобразительности: литота («стоит копейки»), градация («купил, поносил, выбросил»), разговорная лексика («упакованные в одежду») рядом с архаизмами («человеки»). Составляющие книгу «Старик путешествует» фрагменты написаны короткими предложениями: рубленный синтаксис создает впечатление

прямого обращения автора к читателю. Автор дает только ту информацию, которая окрашена эмоциями. Например, он рассуждает о коммуникативной доминантности русского человека. Лимонов подчеркивает свою исключительность: постоянен мотив «я и другие», и в этом всегда есть что-то детское: *«Человеки достаточно скучны, у меня давно нет к ним интереса, поэтому я не хожу в гости, никого ни о чём не расспрашиваю, если спросят — коротко отвечу, но не более того. Я вообще не люблю разговаривать, у человека распространены придаточные истории, и слушать их у меня нет сил. <...> Я человек, который не любит разговаривать. И, перестав вполнину слышать, ничуть не расстроился. “Всё равно у большей части человечества нет ничего интересного, чтобы мне сообщить”, – смеясь, сказал я»* [Лимонов 2020: 35].

Читатель вместе с автором перемещается между Италией и Парижем, Москвой и Харьковом, Бурятией и Монголией. Лимонов рассуждает о национальных обычаях, вспоминает молодость, рассказывает о своих родителях, иллюстрирует особенности национального характера яркими сценами из своей жизни и самобытной жизни героев. Вернувшись в Париж через много лет, отмечает, что Paris совсем другой. Моего Paris нет. Он исчез, как град Китеж, опустился под глубокие воды времени.

Лимонов пишет о поездке в Италию (2019 г.), где проходила презентация его книги «Zona Industriale» в переводе на итальянский и состоялась встреча с читателями во многих городах Италии, характеризует итальянских читателей, опять же возвеличивая себя: «вполне чистосердечные с большой примесью восточной крови мужики, и девки, и бабы. Я их не обманывал, к ним впервые приехал честный человек, не стремящийся им понравиться... Я вел себя как харизматический раскованный актер, и я видел, что этим я нравился им. Я не стеснялся обидеть зал или переводчика».

Для прояснения представлений о национальном своеобразии Лимонов рисует портрет тибетского доктора: *«Тибетский доктор был уродлив и карлик... Сам тибетский доктор был всецело средневеков и относился к миру кобыл, которых доят, к миру бараньего жира и всякой чепухи, которой*

*были наполнены мозги первых людей. Он был замечательно уродлив с этими его плотскими короткими руками. В этом виде я принял его и восхищался им, как ядовитой какой-нибудь лягушкой. То, что катышки мне не помогли, – не вина тибетского доктора» [Лимонов 2020: 131].*

В рассказе «Монгольские моды» автор создает собирательный образ монголов, обнаруживая свое мастерство художественной детали: *«Монголы похожи на ковбоев. Наглые загорелые лица кочевников под нахлобученными лёгкими шляпами. Все шляпы светлые и с лентой. Или монголы похожи на гаучо. На ногах у них особые сапоги. Кожа на сапогах грубая и собрана в гармошку на подъёме ноги, на щиколотке. Штаны у монголов чёрные либо тёмно-синие, особого покроя, но я не преуспел рассмотреть какого. Рубашки обычно белые, носят их, как у нас говорят (точнее, говорили), «навыпуск», и ремешком в талии подпоясаны» [Лимонов 2020: 178].*

Свою литературную жизнь Лимонов начал с романа «Это я – Эдичка», а в последней прощается с главной героиней романа — бывшей женой Еленой. Она приходит в Риме на его встречу с читателями, а Лимонов не согласился встречаться: *«Через некоторое время, уже в Москве я понял, что совершил, отказавшись встретиться с ней, поступок. Ведь и в самом деле совершил поступок». Отношение автора к персонажу передается портретной характеристикой, а также внешне выражается в одежде. «У нее отечное морщинистое лицо, и она явно вырядилась не по возрасту. Моя бывшая жена была в чем-то белом с кружевами» [Лимонов 2020: 132].*

Лимонов предсказал эту встречу в стихах, написанных после расставания с Еленой, которые он с чувством отмищенья цитирует в своей книге:

«Вы будете меня любить  
И целовать мои портреты  
И в библиотеку ходить  
Где все служители — валеты  
Старушкой тонкой и сухой  
Одна в бессилии идете  
Из библиотеки домой  
Боясь на каждом повороте»

Книгой с ироничным названием «Старик путешествует» Лимонов завершает свою автобиографию. В ней он пишет о своей болезни: *«Листья сгребли и упаковали в черные мешки, запах земли и осени. Я не знаю, сколько я еще проживу; возможно, это моя последняя осень. Поэтому я принимаюсь и присматриваюсь, без соплей и слюней, серьезный человек, достигший старости»* [Лимонов 2020: 122].

Эдуард Лимонов – писатель с яркой биографией, ставшей источником его художественной прозы. В «Книге мертвых» он писал: «Кто-то из моих критиков заметил однажды, что Лимонов не умеет придумывать своих героев. Это верное наблюдение. Придумывать я не умею и не хочу, я умею их увидеть» [Лимонов 2000: 77].

Прозу Лимонова отличает блестящее чувство слова и образов, он видит и слышит так, как слышит гениальный поэт. Видимо, эти ее свойства определили неотразимое впечатление, произведенное ей на многих. За экстравагантным образом Лимонова скрывался обычный человек: «А что касается моей жизни, то никаких люксовых желаний у меня никогда не было. У меня нет дома, никогда ничего не было. Даже привычек у меня нет».

## Литература

- Лимонов Э. В.* 287 стихотворений. М.: Ad Marginem, 2018.
- Лимонов Э.В.* Дневник его слуги. Амфора, 2003.
- Лимонов Э.В.* Интервью / «Огонёк», 1990, №7.
- Лимонов Э.В.* Книга воды. Ад Маргинем, 2002.
- Лимонов Э.В.* Книга Мертвых. С.-Пб.: Лимбус-пресс, 200.
- Лимонов Э.В.* Мальчик, беги! / Стихотворения. С.-Пб.: Лимбус -Пресс, 2009.
- Лимонов Э.В.* Старик путешествует. М.: Individuum; Bookmate Originals, 2020.

***Patimat B. Kotikova***  
*PhD, Senior Lecturer of the Russian Language Department  
for Foreign Students of the Humanities Faculties,  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
pkotikova@mail.ru*

**AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF A MODERN WRITER  
(ON THE EXAMPLE OF THE BOOK BY E. LIMONOV  
«THE OLD MAN TRAVELS»)**

The article examines the autobiographical prose of the modern writer, as well as the stylistic features of the late prose of Eduard Limonov, analyzes the connection of creativity with the personality and fate of the writer.

*Keywords:* Limonov, the writer's style, prose, genre, characters.

**Кульпина Валентина Григорьевна**

*доктор филологических наук,  
доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова  
vgrkulpina@mail.ru*

## **СОЦИО- И ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕТСКИХ ПЕСЕН О ТРУДЕ<sup>1</sup>**

В статье речь идет о песенном искусстве советского периода с точки зрения представленности тематики труда. Освещается лексическая составляющая песен такой направленности, образы, символы и стереотипы труда, элементы народной и культурной традиции в аспекте формирования особой языковой картины мира, а также этно- и социолингвистической идентичности.

*Ключевые слова:* лексика, социолингвистика, этнолингвистика, языковая картина мира, русский язык.

Тема статьи – песенное культурное наследие, то, что досталось нынешнему поколению от советской эпохи и тем или иным образом связано с трудом.

Песенное искусство представляет собой неделимую часть нашего культурного наследия, огромную духовную и эстетическую ценность нашего народа. Этот вид искусства воспринимается человеком как органично ему присущий, близкий. Истоки песни – в самом труде, а труд есть условие существования человека на земле, источник жизни. Сама история песни началась с мелодически и ритмически организованных возгласов, музыкально-словесных фраз, помогавших в работе.

### **1. Этнос советских песен о труде**

Песни о труде были важной частью советской культуры, как и сам труд. Советская культура ее исследователем И.И. Докучаевым характеризуется как креативный и рационали-

---

<sup>1</sup> Статья написана по докладу на Международной научно-практической конференции «Воспитательный потенциал искусства: академические стратегии и модели в теории и практике образования и воспитания» (Москва, Россия, 19.09.2022–20.09.2022). Организаторы конференции: Российская академия образования; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; Московский государственный педагогический университет.

зированной тип культуры: «Советская культура обладала строением, характерным для такого исторического типа культуры, как креативный, т.е. дифференциация ее видов обуславливались фундаментальными параметрами различения сфер человеческой деятельности и артефактов, представленными в их наиболее последовательно развитой рационализированной форме» [Докучаев: 302].

Под понятием песни о труде подразумеваются такие песни, которые содержат представления о труде, его стереотипы, образы и символы, а также песни, посвященные отдельным профессиям. Песни о труде тесно связаны с жизнью людей и страны; благодаря им происходило обогащение русского языка трудовыми символами и образами, в обиходно-разговорный язык проникают специальные термины. В советских песнях нередки такие, к примеру, символы труда, как *заводской гудок*, *заводская проходная*, *мартеновские печи*. Мы встречаем их во многих песнях, в том числе в задушевной песне из кинофильма «Весна на Заречной улице» (на слова Алексея Фатьянова и музыку Бориса Мокроусова). См. фрагменты здесь и далее наши выделения курсивом (ВК): «Когда весна придет, не знаю, / Пройдут дожди, Сойдут снега, / А ты мне улица родная / И в непогоду дорога. <...> / Я не хочу судьбу иную, / Мне ни на что не променять / Ту *заводскую проходную*, / Что в люди вывела меня. <...> / Когда на улице Заречной / В домах погашены огни / *Горят мартеновские печи*, *И день и ночь горят они*» [ПТЛ: 220]. Или возьмем песню «Пропел гудок заводской» (на слова Петра Градова и музыку Анатолия Новикова): «Пропел гудок заводской: *Конец рабочего дня* / И снова у *проходной* встречает милый меня, <...> / Куда мы с ним ни пойдём, / Прохода нам не дают. / Его зовут женихом, Меня невестой зовут. <...> / Как видно, всем невдомек, Что очень строгая я, / Что *испытательный срок*» Проходит он у меня» [songs.pro.pro].

В приведенных выше песнях символы и образы труда органическим образом включены в сюжетные линии.

Песни о труде, как и большая часть советской культуры, связаны прежде всего с культурой города. Она «изначально полностью соответствовала всем классическим требованиям к городской культуре. Ее идеология последовательно реализовалась во всех возможных артефактах. <...> Рассмотрение город-

ской культуры оказывается, таким образом, наиболее существенным аспектом изучения советской культуры как таковой» [Докучаев 316]. О сельском труде песни тоже слагались, среди них популярна была «Русская красавица» (на слова М.В. Козьмина и музыку Владимира Захарова) о девушке не только красивой, но и, со всей очевидностью, трудолюбивой: «Кто выходит рано в поле? / Кто встречает в поле зорю? / Девушка-колхозница, / Молодцу бессонница» [ПТЛ: 40]. Вместе с тем песен о сельском труде было значительно меньше, что позволяет говорить о приоритетности в советской песне городской темы.

Среди песен о труде немало песен, посвященных разным профессиям. У них своя символика, для каждой профессии своя. Так, символом профессии космонавта может быть *имя Юрия Гагарина*, его фраза «*Поехали!*» или фрагмент песни «Заправлены в планшеты космические карты <...> У нас еще до старта четырнадцать минут» [ПТЛ: 56]. Безусловно, эти песни формировали определенную картину мира – языковую и текстовую картины мира. Моя жизнь в профессии также была связана с песнями о труде. В качестве переводчика – синхронного, а также гида-переводчика, а также благодаря корреспондентским контактам с «Комсомольской Правдой» и «Московским Комсомольцем» я долгое время пребывала в гуще молодежного движения нашей страны и зарубежного молодежного движения. Профессия переводчика интересна в том числе широким полем для наблюдений. Переводчик попадает в самые разные уголки страны, встречается с людьми самых разных профессий. Вспомогательная роль в коммуникации предполагает занятие им скромного места наблюдателя, не участника событий. В связи с тематикой конференции «Воспитательный потенциал искусства: академические стратегии и модели в теории и практике образования и воспитания», в которой мне довелось участвовать, мне захотелось поделиться своими наблюдениями над песенно-текстовой картиной тогдашнего молодежного мира, которую я, безусловно, считаю, важнейшим нашим наследием с точки зрения эстетики, экспрессии и воспитательного потенциала.

Не касаюсь сейчас военных песен: ратный труд – это совершенно отдельный музыкально-словесный пласт культурного

наследия. Эти песни продолжают свою полновесную жизнь в нашем обществе. Они всегда с нами, и это не только устоявшийся песенный канон, нередко вспоминают и поют самые разные военные песни.

## 2. Концептуализация пространства в песнях о труде

Думаю, можно убедиться в том, что в советских песнях о труде – особая концептуализация пространства страны, специфический набор характеризующих его лексических средств. Типичны метафоры *дороги в дальние края* (см., напр., в песне «Едут новоселы»: «Вьется *дорога длинная*, / Здравствуй, земля целинная! / Здравствуй, *простор широкий*, / Весну и молодость встречай свою!» [ПТЛ: 48]). Образы страны представляли в виде бесконечной *строительной площадки*. Например, в песне «Студенческая попутная» (на слова С. Фогельсона и музыку В. Соловьева-Седова) поется: «Зовут, зовут, *широкие дороги*. <...> Встречает на пороге / *Молодых строителей* советский край!» [ПТЛ: 186]. В этих песнях на постоянной основе выступают ключевые пространственные ориентиры в виде природных объектов, в том числе крупных, протяженных элементов ландшафта – *поля, леса, степи, тайга*... Здесь можно рассмотреть стереотипные связи с представлениями о пространстве в русских народных песнях, таких, как «Над полями, да над чистыми»; «Ах ты, степь широкая, степь раздольная». Здесь можно встретить постоянные эпитеты из русских народных песен. См. напр. песню «Лучами красит солнышко» (на слова Сергея Васильева (поэта и журналиста), музыку Исаака Дунаевского), в которой «слышится» стук колес: «Лучами красит солнышко / Стальное полотно, / Без устали, без устали, / Смотрю, смотрю в окно... || Любимая, знакомая, / *Широкая, зеленая*, / *Земля родная – Родина / Привольное житьё*» [ПТЛ: 156–158].

Частотны базовые географические термины топонимики – *улица, город*... В них нередко уникальные водные объекты, названия которых всегда впечатляют – *Волга, Обь, Ангара*... Встречаются в песнях и реки поменьше – *Бирюса, Паленьга* др. В связи с *дорогой*, выступают и другие константные атрибуты: *поезд, паровозный дымок, паровозный гудок*.

См. традиционные элементы ландшафта в песне «Спят курганы темные» (на слова Бориса Ласкина и музыку Никиты Богословского): «Спят курганы темные, / Солнцем опаленные, / И туманы белые / Ходят чередой. / Через рощи шумные / И поля зеленые / Вышел в степь донецкую / Парень молодой. || Там на шахте угольной / Паренька заметили. / Руку дружбы подали, / Повели с собой. / Девушки пригожие / Тихой песней встретили, / И в забой отправился / Парень молодой. || Дни работы жаркие, / На бои похожие / В жизни парня сделали / Поворот крутой. / На работу жаркую // На дела хорошие / Вышел в степь донецкую / Парень молодой» [ПТЛ: 31].

Шахтерский труд характеризуется с помощью эпитета *жаркий*: *дни работы жаркие, на бои похожие; работа жаркая*.

### **3. Расширение горизонтов благодаря песням о труде и силе их воздействия**

Эмоциональное воздействие песен, осуществляемое по двум каналам – через музыку и текст, чрезвычайно велико по своему охвату. Примечательно, что песни о труде постоянно, навсегда связаны с темой взаимной, счастливой любви и представляют собой некое коммуникативное целое. Один из песенников тех лет так и называется «Песни труда и любви» [ПТЛ]. Показателен текст песни «Тишина за Рогожской заставою» (слова Алексея Фатьянова, музыка Юрия Бирюкова): «Тишина за Рогожской заставою / Спят деревья у сонной реки/ Лишь составы идут за составами/ И кого-то скликают гудки» [kino-teatr.ru>kino/movie/sov/1963]. Фоном для образов труда служат деревья, которые спят, сонная река... При этом люди не спят, водят поезда, а их гудки кого-то скликают. И здесь же в песне говорится о любви: «Подскажи, расскажи, утро раннее, где с подружкой мы счастье найдем, / Может, статья, на этой окраине, / Возле дома, в котором живем» [kino-teatr.ru>kino/movie/sov/1963]. Обращенность к молодежи, к периоду, когда человек стремится к самореализации в профессии и ищет спутника жизни, труд и любовь – это постоянные взаимосвязанные линии советской песни.

Очень важно, что песни воздействуют на развитие человеческой личности. Особенно трудовые песни важны для человека,

в том числе песни о разных профессиях, потому что они вызывают интерес к профессиям и формируют уважение к труду в целом.

В современной жизни мы как-то не слышим песен о труде, что, со всей очевидностью, нехорошо. Оценка современных песен со стороны их исследователей лишена пиетизма. См., например, оценочное высказывание современной исследовательницы: «Современная песня обладает дифференцирующими формальными и содержательными признаками, которые позволяют относить ее к стереотипным текстам массовой культуры, проявляющим устойчивые тенденции к снижению речевой культуры и к упрощению вербального компонента креолизованного текста» [Михайлова 2017: 61]. Это строгое суждение не может быть отнесено к советским песням о труде, которые создавались прекрасными, лучшими в стране, мастерами слова, известнейшими поэтами, прежде всего поэтами-песенниками такими, как, например, Николай Добронравов, Евгений Долматовский, Михаил Исаковский, Роберт Рождественский, Алексей Фатьянов, Сергей Васильев, Пётр Градов, Борис Ласкин и самыми замечательными композиторами – Исааком Дунаевским, Владимиром Соловьевым-Седым, Владимиром Захаровым, Борисом Мокроусовым и многими другими замечательными поэтами и композиторами. За кажущейся простотой и безыскусностью скрывается богатое и взаимоувязанное содержание. Обращение к трудовой тематике логически вытекало из общей установки: в СССР «именно труд рассматривался как соответствующее природе человека бытие, способное построить справедливое общество, принести материальное благосостояние, отстаивать право на существование в борьбе с врагами» [Докучаев: 328]; «...рост промышленности, в том числе военной, был условием сохранения советской государственности» [Докучаев 334]; «Героический труд <...> действительно был реальностью советской культуры <...>. Помимо прочего, рост промышленности реально увеличивал благосостояние советского человека или просто предоставлял ему средства к существованию» [Докучаев: 335]. Из этих установок вытекала и роль песни в обществе: «Песня была призвана решать задачи мобилизации значительно числа людей на трудовой подвиг <...>, развитие у советских

граждан оптимистического духа, твердой воли и уверенности в своих силах» [Бурматов 2021: 9].

В СССР было много песен о труде. не всегда непосредственно о труде, но какие-то трудовые символы в песнях часто присутствовали. Можно предположить, что воздействие таких песен было велико, тем более что они были очень искренни, доходчивы и задушевные. Современная модель образования, как представляется, могла бы содержать такие песни о труде, в которых труд уважают. Это песни с особым образным строем, присущим эпохе и стране.

Рассуждая в русле современной когнитивистики, мы можем сказать, что в этих песнях содержалась особая концептуализация мира, в них пелось о великих реках и великих стройках. Многие из советских песен остались с нами. Но как раз те, в которых пелось о труде, ушли, звучат сегодня немодно. Если современные композиторы и поэты-песенники их не пишут, стоит вспомнить те, которые составляют отечественный золотой фонд таких песен. Они обладают огромной силой эмоционального воздействия, учат хорошему, побуждают к труду. Не должен же иссякнуть тот огромный воспитательный потенциал, унаследованный от предыдущих поколений, чтобы молодежь не оказалась с пустой душой, без уважения к человеку как трудящейся личности.

Песни о труде способствуют развитию человека как трудящейся личности, влияют на восприятие жизни. Основные формы словесного выражения советской трудовой песни запечатлены в языковой картине мира. Перемещения молодежи в другие края были овеяны романтикой, связывались с интересными и полезными делами для страны. Строительство в прямом и переносном смысле было лейтмотивом многих песен, полных оптимизма и энтузиазма. Песня о труде заглядывала в разные уголки страны, вызывая к ним романтический интерес, нередко воплощавшийся в освоении неосвоенных еще пространств и строительстве новых городов, способствуя расширению горизонтов личности.

Можно предположить, что песни сыграли определенную роль в том, что молодые люди устремлялись на великие стройки. «Строительство новых городов диктовалось как идеологическими (аксиологическими), так и экономическими (праксеологически-

ми) соображениями. Новый город становился экономическим и идеологическим полигоном советской культуры» [Докучаев: 316]. Вот некоторые новые города (или города, выросшие из посёлков), построенные в СССР: Магнитогорск, Новая Каховка (о которой мы теперь часто слышим по ТВ), Анадырь. Ангарск. Братск, Волжский, Зеленоград, Комсомольск-на-Амуре, Норильск, Уренгой и Новый Уренгой. Они были нужны стране, мы гордимся ими и в наши дни.

Человеку как таковому, и особенно нашему человеку, и особенно молодому человеку, нужны в жизни воодушевляющие моменты, нужны крылья для полета. А красивые словесно и мелодически песни были таким воодушевляющим моментом в жизни молодых людей.

#### **4. Элементы древних традиций в советских песнях о труде**

Характерно, что языковая и музыкальная картины мира трудовой песни хранят в себе элементы древней традиции, близкой народной культуре жителей нашей страны; ведь советская культура в целом есть «креативная культура с чрезвычайно значительными элементами традиционной» [Докучаев: 310]. Песня представляет собой ценный артефакт культуры; в этом ключе песня о труде есть ценный артефакт советской культуры. Традиционные элементы этих песен отсылают к героическим моментам породившей их эпохи.

Среди элементов традиции находим древние световые композиты, одухотворяющие человека, такие как *лучезарный*, *светозарный* и др., построенные по древним образцам, унаследованным от древних греков. Так, в песне «Едут новоселы» (на слова Нины Сивковой-Солохиной и музыку Евгения Родыгина, композитора-фронтовика) [ПТЛ: 48] используется световой композит *яснозвездный*: «Ой ты, зима морозная, / *Ноченька яснозвездная*. / Скоро ли я увижу свою любимую в родном краю» [ПТЛ: 48].

Типично для русской народной культуры обращение к понятиям широкого пространства. Выражающие эти понятия лексические единицы мультиплицируются в советской трудовой песне. О том, что россиянину нужен простор и чужда простран-

ственная скученность, писалось неоднократно многими исследователями. И.Б. Левонтина и А.Д. Шмелев пишут по поводу представлений о пространстве в русской культуре: «Тема пространственной беспредельности – одна из структурообразующих элементов русской культуры. Она не только часто возникает в русских художественных и философских текстах, но и является общим местом всех расхожих представлений о России и русском национальном характере. Это особенно наглядно демонстрируют разнообразные произведения массовой культуры» [Левонтина, Шмелев 2012: 35]. Добавим, что в том числе и песенное творчество, как указывалось выше, содержит многочисленные обращения к понятиям *простора*, *приволья*, *раздолья*, полным широкомасштабного размаха.

В советской песне понятие широкого пространства присутствует практически постоянно, и это роднит ее с русской народной песней. Тема простора, воли, дающих ощущение свободы, характерна для русской языковой картины мира.

Советская песня о труде представляет собой этно- и лингвокультурный феномен, формировавший советскую идентичность. Это была особая модель восприятия мира; содержащая характерные признаки советской культуры, ее текстовой картины мира, вобравшей в себя картины мира разных профессий.

Песни разных профессий – это часть советской культуры трудовой песни. Например, слова из песни «Геологи» на слова Сергея Гребенникова и Николая Добронравова и музыку Александры Пахмутовой: «Ты уехала в знойные степи я ушел на разведку в тайгу. <...> Мы геологи оба с тобой. <...>. Мы умеем и в жизни руду золотую отличать от породы пустой» [ПТЛ: 33]. Это песня о верности своей любви и своей профессии.

Песни о профессиях были весьма разнообразны: о сталеварах, моряках, рыбаках, водолазах, пожарниках, оленеводах, бухгалтерях, целинниках, пограничниках, монтажниках, шахтерах, строителях, журналистах, почтальонах, шофёрах, проводницах и кондукторах...

В общем русле советской песни вплетался нередко яркий этнокомпонент. Так, в свое время на многих концертах звучала «Песня оленевода «А олени лучше» на слова Владимира Бахнова и Якова Костюковского и музыку Модеста Табачникова

[www.bolshoyvopros.ru/questions...], часто исполнялась азербайджанская песня «Мои цыплята» (на слова Тофика Муталлибова и музыку Гамбара Гусейнли [ЛПиР: 292], о том, как милы цыплята, как за ними ухаживают.

Многие профессии были овеяны романтикой. Песни о труде вызывали интерес к профессии, побуждали узнать нашу страну, работать в разных ее уголках. В них пелось о Волге. В песенниках запечатлены целые циклы песен о Волге и о труде, связанном с этой рекой. Песни становились символами профессии – как в песне о геологе, ищущем молибден. Они формировали образ и облик профессии и профессиональную картину мира нашего общества. Например, песня журналиста: «Трое суток не спать, трое суток шагать ради нескольких строчек в газете.». Конечно, эти песни обладали огромной силой воздействия – люди ехали осваивать целину, в стройотряды, в таежные края, вели геологоразведку месторождений нефти и газа, дрейфовали на льдинах в Арктике, строили Байкало-Амурскую магистраль.

#### **6. Песни о труде как формирующие советскую идентичность**

Трудовая картина мира человека в нашей стране формировалась на протяжении веков, отсюда ее большая ценность специфичность по сравнению с трудовыми картинами мира других языковых ареалов, особое содержание. Песни о труде являются частью этой трудовой картины мира с ее этноспецификой. Песни о труде во многом создавали и предопределяли советскую идентичность. Работа рассматривалась в них как приоритетная линия жизни, практически как ее смысл: «Смысл жизни человека заключался в жертвенном труде на благо общества, который в будущем создаст соответствующие подлинной природе человека и общества материальные и духовные условия бытия» [Докучаев 322].

Трудовая песня на постоянной основе была связана с темой любви. Отсюда эти песни были столь любимы молодежью, а значит, оказывали на молодых людей большое эмоциональное воздействие.

У замечательного волонтерского движения в России есть свои песни, о своем труде волонтера. Есть «Гимн волонтера».

Но очевидно, что эти песни не имеют той силы и того размаха, какие были присущи их предшественникам – песням о труде и, соответственно, такой силы воздействия. Иначе они были бы на слуху.

В советских песнях о труде присутствует колорит советской эпохи – дыхание великих строек и великих дел. Музыка простая, понятная сердечная, красивая. Сейчас мы не слышим эти песни. Языковая картина мира обогащалась в них за счет профессиональной картины мира профессиональной лексикой, трудовыми сюжетами и романтикой профессий, которая усиливалась за счет того, что почти в каждой песне трудовые сюжеты были связаны с любовью и потому становились так близки молодежи.

По прошествии лет наши граждане знают о перегибах, перекосах и о периоде лихолетья. Как бы строго ни оценивать советский период в развитии страны с высоты современных социологических и экономических знаний (см. [Докучаев 2010]), прививавшийся в то время культ труда, подход к труду как к величайшей ценности нашей стране очень пригодился. Характерные признаки труда в СССР: «вера в создание общества людей с равными возможностями начала своей деятельности»; «отнесение результатов этого труда к будущему»; «формирование атмосферы социального единства» (см. [там же]). Эти признаки труда своеобразным образом воссоздавались в песенном творчестве, определяя его нравственные основы и ориентацию на будущее. Стоит упомянуть здесь песню «Прекрасное далёко» (на слова Юрия Энтина и музыку Евгения Крылатского), заглавие которой как раз символизировало мечту о замечательном будущем: «Слышу голос из Прекрасного далёка, / Он зовет меня в прекрасные края. / Слышу голос, голос спрашивает строго: / “А сегодня что для завтра сделал я?”» [[www.chitalnya.ru/work...](http://www.chitalnya.ru/work...)]. Работа на будущее – себя и своей страны – этот замечательный песенный посыл актуален и в наши дни, а песни тех лет о труде и сейчас могут помочь нам дружно жить и строить наше прекрасное далёко.

## Литература

*Бурматов М.А.* Тема труда в советской массовой песне 1930-х гг. //, *Philharmonica. International Music Journal*. 2021. № 6. С. 9–19.

*Докучаев И.И.* Феноменология знака. Избр. работы по семиотике и диалогике культуры. СПб.: Наука, 2010. – 412 с.

*Кулаковский Л.В.* Песня, ее язык, структура, судьбы: на материале русской и украинской народной советской массовой песни. М.: Советский композитор. 1962. – 342 с.

*Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Родные просторы // Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур. 2012. – С. 35–44.

ЛПИР – Любимые песни и романсы / Сост. А. Самохин. М.: Омега,; Денис Алфа, 1995. – 384 с.

*Михайлова А.И.* Жанровые характеристики современной популярной песни // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 4. – С. 61–65.

ПТЛ – Песни труда и любви: Сб. популярных советских и русских народных песен / Ред. В.П. Котов. М.: Профиздат, 1971. – 312 с.

## Интернет-источники

[czitalnya.ru>work/3012043](http://czitalnya.ru/work/3012043) (дата обращения: 02.11.2022)

[bolshojvopros.ru>pesnja-olenevoda](http://bolshojvopros.ru/pesnja-olenevoda) (дата обращения: 28.10.2022)

[kino-teatr.ru>kino/movie/sov/1963](http://kino-teatr.ru/kino/movie/sov/1963) (дата обращения: 28.10.2022)

[songs.pro.pro](http://songs.pro.pro). (дата обращения: 20.10.2022)

***Valentina G. Kulpina***

*Doctor of Philology Sciences,*

*Lomonosov Moscow State University,*

*Moscow, Russia*

*marwer1@yandex.ru*

## **SOCIOLINGUISTIC AND ETHNOLINGUISTIC ASPECTS OF SOVIET WORK-SONGS**

The article is devoted to song-art of Soviet period from the point of view of work-theme. There are elucidated lexical parts of the songs of such orientation, images, symbols and stereotypes of work, the elements of folk and cultural tradition in the aspect of particular linguistic worldview as well as ethnolinguistic and sociolinguistic identity.

*Keywords:* vocabulary, sociolinguistics, ethnolinguistics, linguistic worldview, Russian language.

**Малинина Наталия Владимировна**

*научный сотрудник, доцент,  
Государственный Университет  
Кассино и Южного Лацио,  
Кассино, Италия  
nmalinin@unicas.it*

**ПОСЛЕДНИЙ РОМАН Д. ГРАНИНА:  
ИНФОРМАЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
(В АСПЕКТЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)**

В статье обращается внимание на структурные особенности современного художественного текста, который, проявляя свойства нарратива по отношению к основной сюжетной линии, наполняется вставными эпизодами, расширяющими содержание произведения, включая в него темы, актуальные для сознания современного человека, в данном случае – человека, в котором живы воспоминания о событиях и проблемах прошлого. Автор стремится показать, что такие эпизоды в силу своей социальной актуальности и специфики языкового выражения могут использоваться в качестве учебного материала на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова:* художественный текст, нарратив, вставные эпизоды, актуальность тематики, средства и приёмы языкового выражения.

Художественный текст неизменно остаётся важной составляющей процесса обучения русскому как иностранному. События, составляющие его содержание, их эмоциональное переживание и языковые средства, служащие их выражению, используются «с ориентацией на постепенное формирование в сознании учащихся моделей построения как русского предложения, так и текста разной целевой направленности» [Добровольская 2021: 37]. Учёт того, что обучение языку производится на базе усвоения текстовых структур как способов формирования смысла, требует особого внимания к отбору обучающих текстов. Ими могут быть как короткие рассказы, так и эпизоды в составе больших произведений, если они могут быть выделены как целостные сообщения и отражать актуальные и важные по смыслу события современной жизни.

С этой точки зрения представляет интерес вышедший в 2017 году небольшой роман Д.А. Гранина «Она и всё остальное. Роман о любви и не только». Этот последний роман писателя, как это видно из названия, рассказывает об отношениях молодых людей: Антона, специалиста по электростанциям, и переводчицы Магды, встретившихся в Берлине. Их роман, начавшийся в Берлине и продолжившийся во время её приезда в Ленинград, составляет главную линию повествования, что и отражено в заглавии произведения, номинирующем *Она*. Но этот нарратив наполнен включениями – *и всё остальное*, поразительными по широте охвата жизни, окружающей героев, эпизодическими событиями, которые позволяют задуматься о том действительном мире, в котором живёт человек.

Значительное место здесь занимают а) обсуждение личности архитектора Шпеера, изучением творчества которого занимается Магда, что вырастает в проблему творчества в условиях социального зла; б) описание встреч с известными физиками-атомщиками и проблема атомного оружия; в) встреча с учительницей немецкого языка, в прошлом отбывавшей ссылку в связи с арестом мужа, привлекаемого по ленинградскому делу, с проблемой обвинителей и обвиняемых; г) зарисовки посещения в качестве гостей немецких и русских семей. Каждая тема, по своему представляющая все те проблемы, которые волновали Гранина-писателя, нашла здесь своё компактное, но значимое отражение. Представленные самостоятельными в смысловом отношении эпизодами, они могут быть извлечены из текста для использования в качестве материала обучения с наблюдением и освоением характерных языковых средств выражения, с проблемным обсуждением на этапе послетекстовой работы.

Рассмотрим некоторые эпизоды с точки зрения их структурных и языковых особенностей.

Главная тема – развитие отношений между Антоном и Магдой – складывается из их встреч, разговоров, обсуждения тем, имеющих отношение к их занятиям или представляющих для них особый интерес. Приём, к которому прибегает автор – соединение прямой речи с несобственно-прямой, на которой лежит печать речи внутренней, и речи автора-наблюдателя. Благодаря этому достигается эффект одновременности речи, сопро-

вождающей её мысли, проявление состояния героев в помимовольных движениях. Например, в одном из эпизодов – разговоре на больную для Магды тему, герои ссорятся: *ссора разрасталась, и, кажется, непоправимо, в конце концов Магда, не прощаясь уехала* [Гранин 2017: 63]. Антон остаётся один и размышляет о произошедшем: *Он не собирался искать примирения, с какой стати, как будто он виноват, тем более просить прощения. Обойдётся* [там же: 64]. Автор прибегает к приёму несобственно-прямой речи, представляя внутреннюю речь с использованием лексики и конструкций разговорной речи, но и включая реплику-заключение: *обойдётся* в двух её значениях: пренебрежительном (не заслуживает того) и выражающем уверенность, что примирение наступит само собой. Однако это оказывается слабым утешением: *Вдруг, неожиданно даже для себя самого, он встал, подошёл к телефону и набрал номер. Ждал почти минуту. Наконец она взяла трубку и сказала:*

– Алё, слушаю.

*Он не ответил.*

– Слушаю, – повторила она.

*Он не отвечал.*

*Она помолчала и вдруг сказала:*

– Хорошо, что ты позвонил. Я тоже наговорила лишнего, подождём дня два, остынем. – Подождала несколько секунд. – Спокойной ночи.

*Через некоторое время он обнаружил, что сидит на подоконнике, <...> что улыбается, и, может быть, уже давно* [там же: 66–67].

Так разные формы речи, взаимодействуя между собой, «воспроизводят» картину состояния людей, отражая возникновение внутренней нерасторжимой связи.

Приём чередования этих типов речи становится «нормой выражения» состояния героев. Приведём ещё один пример: *Шли по парку, когда Магда сказала, что через два дня уезжает домой. Уже взяла билет. Ничего не случилось. Пора. Рано или поздно...*

*Антон знал, что этот момент когда-то наступит. Надолго уезжает? Она не ответила. Промолчала так, что стало ясно – уезжает вообще* [там же: 100–101].

Расставание прерывает диалог. В аэропорту, уже пройдя паспортный контроль, они шли по обе стороны стеклянной стены. Она стала что-то говорить. Антон не слышал: *Он стоял, повторя губами её движение, ничего не складывалось: «Спасибо», «Прости меня», «Может быть», Получалось лишь то, что он сам хотел* [Гранин 2017: 108].

Так, на протяжении текста при дистантном расположении использование одного приёма с целью передачи одновременно реализуемой речи-мысли успешно выполняет одну задачу: передать то главное, что определяет возникающую близость – чувство любви героев.

Разумеется, несобственно-прямая речь – это сложное языковое явление, и работа с интерпретацией подобных эпизодов может проводиться на высоком уровне знания языка (B2 или даже C1–2).

Используя текст романа, можно также обсуждать тему творчества в условиях тоталитаризма. Речь идёт о теме архитектора Шпеера, создавшего проект «Столицы мира». О нём пишет книгу Магда. В тексте приводятся в основном её рассуждения о личности этого талантливого человека, оказавшегося целиком под влиянием идей нацизма. Антон однозначно относится к нему: фашист, оставляя место размышлениям Магды. Для современного молодого человека могут быть интересны и поучительны размышления над темой, с одной стороны, творчество и власть, с другой – гений и злодейство. В рассуждениях Магды проходит единая линия оценки: *Магда хочет дать таланту льготы Творца. Не судить по общим законам* (32). Оценки переходят на уровень обсуждения больших проблем: *По-вашему, Мефистофель не может делать добро?*

*Ответил Антон не сразу, это был хороший вопрос.*

*– Вы знаете, если положительное число умножить всего лишь на минус единицу, то число станет отрицательным, любое число. Мефистофель – это минус единица* [Гранин 2017: 17].

Тема оценки деятельности физиков-атомщиков вливается в эту же линию повествования: *Юнг рассказывал про физиков трёх стран, как они по-разному относились к своей работе, как отзывалась на это их совесть, про их страхи и сомнения. Ан-*

тона поразила история физика Франца Бете <...> как Бете предложили участвовать в создании термоядерной бомбы, и как он не согласился. Было и лестно участвовать в этой работе, и ужасно. <...> Привлекает работа вместе с Ферми, Гаммовым. «И всё же Ханс колеблется» [Гранин 2017: 57–58].

За этими всё-таки неординарными личностями – Шпеер и физики – стоит их желание реализовать себя, решить какие-то свои, но большие проблемы. Так, *Шпееру* нужно было признание, он во что бы то ни стало хотел воплотить свои градостроительные мечты, а *Гейзенбергу* нужно было понять, как устроен этот мир [Гранин 2017: 29]. Этим и определяется, видимо, с точки зрения Магды, особый мир этих людей, но для Антона их нельзя оправдать с общечеловеческих позиций, что может быть темой дискуссии на занятиях (на достаточно высоком уровне обучения).

Выделение указанных эпизодов и работа не только над собственно информативной, но и языковой стороной текста, содержащей большое количество оценочных выражений (*лестно и ужасно; страхи и сомнения; судить творца по общим законам* и т.п.) обогащает путём включения лексико-грамматических средств выражения психологического состояния человека в экстремальных ситуациях.

Такие эпизоды в тексте Гранина по-своему уравниваются изображением частной семейной жизни в Германии и России, внося ощущение умиротворения, доброты и устойчивости бытия. В эти эпизоды вносятся некоторые символические черты. Так, хозяин дома в Берлине, где Антон побывал с Магдой, Штольц – работник зоопарка, как выясняется, *Иоганн был особенно привязан к волкам, с ними, оказывается, можно было подружиться* (43). В Ленинграде, в доме, куда пришёл Антон после отъезда Магды, *было хорошо и немного грустно, как бывает в новогоднюю ночь. С каждым пришла печаль несбывшихся надежд* [Гранин 2017: 151].

Итак, мы обратились к тексту небольшого романа Д.А. Гранина и выделили лишь небольшое число тем-эпизодов, вошедших в его состав. Но и они позволили продемонстрировать значительную долю самостоятельности в рамках романа при актуальности, важности и для сегодняшнего дня затронутых

там проблем. И это, с нашей точки зрения, позволяет обратиться к ним в качестве материала при обучении русскому языку как иностранному на продвинутом этапе. Каждая тема продемонстрировала присущие ей особенности языкового представления, что при предварительной методической обработке преподавателем позволит максимально использовать текст как в познавательных, так и лингвистических целях.

#### Литература

*Гранин Д.А.* Она и всё остальное. Роман о любви и не только / Даниил Гранин. М.: Центрполиграф, 2017. – 222 с.

*Добровольская В.В.* Уроки дистанционного обучения / Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. 2021. № 2 (6). – С. 34–39.

***Natalia V. Malinina***

*Researcher, Associate Professor,  
State University of Cassino and Southern Lazio,  
Cassino, Italy  
nmalinin@unicas.it*

### **THE LAST NOVEL BY D. GRANIN: INFORMATION STRUCTURE AND LANGUAGE PECULIARITIES (IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY)**

The article draws attention to the structural peculiarities of a modern literary text, showing the properties of a narrative in relation to the main storyline, and is filled with inserted episodes that expand the content of the work, including topics that are relevant to the consciousness of a modern person, in this case, a person whose memories of events and problems of the past are still vivid. The author tries to show that such episodes, due to their social relevance and specificity of language expression, can be used as educational material at an advanced stage of teaching Russian as a foreign language.

*Keywords:* literary text, narrative, inserted episodes, relevance of the topic, means and techniques of the language expression.

**Суровцева Екатерина Владимировна**  
кандидат филологических наук,  
старший научный сотрудник лаборатории общей и  
компьютерной лексикологии и лексикографии  
филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
surovceva-ekaterina@yandex.ru

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ  
СОВРЕМЕННОГО ЖИТИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЖИТИЯ ПРЕПОДОБНОМУЧЕНИКА  
ИОАСАФА БОЕВА)**

В статье ставится вопрос о необходимости изучения в иностранной аудитории современного жития – в том числе житий новомучеников и исповедников. Особенности комментирования данных текстов показываются на примере жития преподобномученика Иоасафа Боева (текст входит в восьмитомное собрание житий новомучеников и исповедников XX века Московской Епархии).

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, художественный текст в иностранной аудитории, житие, житие новомучеников и исповедников, преподобномученик Иоасаф Боев, лингвострановедческий комментарий, богословский комментарий.

Одним из перспективных направлений современного литературоведения является изучение литературных жанров, в том числе – жанра жития XX–начала XXI века. В настоящий момент в лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии (ЛОКЛЛ) филологического факультета Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова приступили к работе над корпусом современных житий, а именно – такой разновидности этого жанра, как житие новомучеников и исповедников. Мы ограничились восемью томами «Житий новомучеников и исповедников Российских XX века Московской Епархии» [Жития <...> 2002] (мы используем автоматизированную систему работы с текстами и словарями «Диктум», созданную программистами специально для нашей лаборатории). Всего в издание входит 341 текст, созданных 12 составителями (в основном священнослужителями), что составляет примерно

390 000 словоупотреблений. Жития будут подробно прокомментированы с богословской точки зрения; в них будет выделен целый ряд лексико-семантических групп (языковые особенности житий уже становились объектом лингвистического анализа – см., напр., [Иванова 2004]; более подробное описание состава нашего корпуса и краткую характеристику лексико-семантических полей см. в [Суровцева 2018]).

На наш взгляд, современные жития необходимо преподавать и популяризировать не только в русской аудитории (хотя, разумеется, ей надо заниматься в первую очередь), но и иностранным учащимся. Для преподавания иностранцам мы предлагаем выбирать отдельные тексты на усмотрение преподавателя. Очень интересно житие преподобномученика Иоасафа Боева. Это один из самых объёмных текстов в корпусе, насчитывающий 1133 лексем вместе с цифрами и инициалами (3682 словоупотребления).

Отметим, что анализ современных мученических житий невозможен без краткого знакомства с историей нашей страны первой половины XX века, когда начались крупномасштабные репрессии не только по «классовому признаку», но и за веру в Бога. Эти гонения многие наши современники сравнивают с гонениями на христиан в Римской империи.

Далее необходимо осветить особенности современного жанра – его документальность, фактографичность, наличие списка использованных источников и «иллюстративного материала» (фотографии, фотокопии документов).

Переходим непосредственно к анализу избранного нами текста. Приведём список 40 самых частотных лексем текста (с указанием частотности; список приводится по убыванию частотности в квадратных скобках):

*в* [198]  
*и* [152]  
*я* [133]  
*быть* [81]  
*на* [75]  
*он* [63]  
*что* [56]  
*не* [54]

*год* [46]  
*этот* [43]  
*с* [42]  
*церковь* [36]  
*тот* [33]  
*из* [28]  
*который* [26]  
*Иоасаф* [25]  
*о* [24]  
*как* [22]  
*у* [22]  
*священник* [21]  
*веровать* [20]  
*власть* [20]  
*говорить* [19]  
*к* [19]  
*по* [19]  
*от* [18]  
*село* [18]  
*но* [17]  
*они* [17]  
*Боев* [16]  
*архимандрит* [16]  
*советский* [16]  
*так* [16]  
*Москва* [15]  
*за* [15]  
*сказать* [15]  
*церковный* [14]  
*Аратское* [13]  
*стать* [12]  
*такой* [12]

Отдельного внимания заслуживают различные лексико-семантические группы. Прежде всего это церковная лексика: *альтарь, безбожник, грех, евангельский, игумен, монашество, отпевать, священник, церковь* (разумеется, в первую очередь надо объяснить значение слова *преподобномученик* – это мученик-монах). Следующая группа – советизмы [Мокиенко, Никитина 1998]: *антиколхозный, компартия, комсомол, контрреволюционер, политссылный, ребёнок-пионер*. В числе лексико-

семантических групп – имена собственные (личные имена – *Александр, Антоний* – церковный вариант имени *Антон, Брылкин, Васильевич, Добросердов*; географические наименования – *Башкортостан, Бугуруслан, Бутово, Москва*), аббревиатуры (*ВЛКСМ, ГАРФ, КГБ, НКВД, РФ*).

Хочется надеяться, что предложенный нами материал поможет иностранцам изучить не только русский язык, но и великую русскую культуру и литературу, и продемонстрирует им настоящую Россию.

### Литература

Жития новомучеников и исповедников Российских XX века Московской Епархии. В 8 т. Тверь: Булат, 2002 – 2005.

*Иванова Т.А.* Лексические особенности жизнеописаний новопрославленных святых Русской Православной Церкви. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук: 10.02.01. М., 2004. – 201 с.

*Мокиенко В.М., Никитина Т.Г.* Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 701 с.

*Суровцева Е.В.* Корпус житий новомучеников и исповедников (на материале «Житий новомучеников и исповедников Российских XX века Московской епархии»): Состав и подготовка текстов, лексические особенности // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В.Красных, А.И.Изотов. Вып. 60. М.: МАКС Пресс, 2018. – С. 226–234.

***Ekaterina V. Surovtseva***  
*PhD, Senior Researcher at the Laboratory of General and  
Computer Lexicology and Lexicography  
of the Faculty of Philology  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
surovtseva-ekaterina@yandex.ru*

**LINGUISTIC COMMENTARY ON CONTEMPORARY  
HOLY LIFE IN A FOREIGN AUDIENCE  
(BASED ON THE MATERIAL OF THE HOLY LIFE  
OF THE MONK MARTYR JOASAPH BOEV)**

The article raises the question of the need to study modern holy life in a foreign audience, including the holy lives of the New Martyrs and confessors. The peculiarities of commenting on these texts are shown by the example of the holy life of the Monk-Martyr Joasaph Boev (the text is included in the eight-volume collection of the holy lives of the New Martyrs and confessors of the XX century of the Moscow Diocese).

*Keywords:* Russian as a foreign language, literary text in a foreign audience, life, life of the New martyrs and confessors, the Monk-Martyr Joasaph Boev, linguistic and cultural commentary, theological commentary.

***Суровцева Екатерина Владимировна***

*кандидат филологических наук,  
старший научный сотрудник лаборатории общей и  
компьютерной лексикологии и лексикографии  
филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
surovceva-ekaterina@yandex.ru*

***Полищук Елена Вацлововна***

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского  
языка для иностранных учащихся филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
elenapolishchuk@mail.ru*

**ПРОБЛЕМЫ КОММЕНТИРОВАНИЯ ИЕРЕЙСКОЙ ПРОЗЫ  
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА МИХАИЛА ШПОЛЯНСКОГО  
«ПЛОЩАДЬ МУЖА»)**

В статье ставится вопрос о необходимости изучения в иностранной аудитории интереснейшего направления в современной русской литературе – иерейской прозы. Особенности комментирования данных текстов показываются на примере рассказа священника Михаила Шполянского «Площадь мужа».

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, художественный текст в иностранной аудитории, иерейская проза, Михаил Шполянский, лингвострановедческий комментарий.

В настоящее время в рамках современной русской православной прозы активно работают священники. Некоторые критики даже заговорили о феномене иерейской прозы [Каплан 2010]. По мнению критика, выделение этого направления связано отнюдь не с «профессиональной» принадлежностью авторов, но в первую очередь с их особым взглядом на жизнь: «...для “иерейской прозы” характерно стремление высветлить в душе героя доброе начало, которое связывает его с Богом. Потому-то даже чисто светский сюжет здесь всё равно подаётся в духовной перспективе» [Каплан 2010]. Нами в настоящий момент проводится

работа над составлением сборника для учащихся, занимающихся русским языком как иностранным и владеющим им в объёме ТРКИ-2 и ТРКИ-3 [Суровцева, Полищук 2015; Суровцева, Полищук 2016]. В сборник планируется включение целого ряда рассказов, написанных в 2000-х годах и относящихся к иерейской прозе. В данной статье мы хотели бы продемонстрировать работу по комментированию одного из избранных нами для сборника текстов – в качестве примера нами выбран рассказ Михаила Шполянского (1955–2014) «Площадь мужа» (см. [Шполянский 2011]).

Сначала необходимо дать краткие биографические сведения об авторе избранного рассказа. Михаил Шполянский – протоиерей, заштатный клирик Николаевской епархии (современная Украина), писатель, публицист. Родился в Ленинграде, детство и юность провёл в Николаеве – здесь же получил образование (окончил кораблестроительный институт, женился, крестился, позже стал дьяконом). В 1990 году был рукоположен в сан священника и назначен настоятелем Никольского храма села Старая Богдановка Николаевской области, где и прожил с семьёй до конца жизни. Вместе с супругой Аллой организовал семейный детский дом, в котором они воспитывали троих своих и девяти приёмных детей.

В юмористическом рассказе «Площадь мужа» повествуется о жизни семьи Курочкиных – отца Андрея и его жены Анны, главный сюжет произведения составляет повествование о том, как Анна пыталась купить подходящую одежду своему крупному супругу и в какие смешные ситуации она при этом попадала. В тексте обыгрываются два значения слова *площадь*: «1. Большое незастроенное место в пределах города или села. *Красная площадь в Москве.* <...> 2. *Мат.* Часть плоскости, ограниченная замкнутой ломаной или кривой линией. *Площадь круга.* ...» [СРЯ 1999, Т. 3:146]. И начинается текст эпиграфом на ту же «тему» – в качестве эпиграфа избран анекдот, в связи с чем правомерно разъяснить учащимся особенности этого фольклорного жанра: «В современном словоупотреблении под анекдотом понимается небольшой шуточный рассказ с остроумной в своей непредсказуемости концовкой и нередко с острым полемическим содержанием» [А.Н. 2003, стлбц. 34–35].

При анализе лексики следует обратить внимание, что в рассказе употребляется так называемая церковная лексика (однако её очень мало). Так, укажем на слова *отец* (о священнике), *матушка* (жена священника), *служить* (о священническом служении). Анализ данного лексического пласта может послужить поводом для беседы о многозначности русских слов. Особого комментирования требуют некоторые современные реалии (*оптовый рынок, бомжиха, шпильки*), устойчивые выражения (с *оказией, кушедшие в вес*) сантиметры, *отступить уже некуда, гвоздь программы*). Для создания юмористического эффекта в рассказе употребляются заимствованные слова – *шопинг, променад*. Кроме того, некоторые «стандартные» слова русского литературного языка употребляются в ироническом контексте – *габариты, затмение*. В переносном значении употребляется и слово *брешь*. О специфике русского словообразования можно рассказать учащимся на примере слова *поуже*, в котором значение ‘немного (уже)’ выражается при помощи приставки. Отдельно необходимо прокомментировать устаревшее слово *сонм*. Встречаются в рассказе и разговорные слова – *крутой* (о человеке), *вырваться* (в значении ‘смочь съездить’).

Хочется надеяться, что создаваемая нами книга не только поможет на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории, но и познакомит учащихся с интереснейшим, но, к сожалению, малоизвестным даже носителю русской культуры направлением в современной русской литературе.

### Литература

А.Н. Анекдот // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. сост. и ред. А.Н. Николюкин. М.: НПК «Интелвак», 2003. – Стлбц. 34– 35.

Каплан В. Иерейская проза: Станет ли она литературным явлением? // Фома. – 2010. – № 1 (81). – С. 70 – 73.

Словарь русского языка. В 4 т. / Российская академия наук; Институт лингвистических исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.

Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Иерейская проза в иноязычной аудитории: вопросы преподавания // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVI. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях препода-

вания русского языка как иностранного». М.: МАКС Пресс, 2015. – С. 593–595.

*Суровцева Е.В., Полищук Е.В.* Современная русская литература в иностранной аудитории: На материале иерейской прозы // V Международная научная конференция «Русская литература XX – XXI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения)». Материалы конференции. М.: МАКС Пресс, 2016. – С. 337–340.

*Шполянский Михаил*, священник. Мой Анабасис-3. Простые рассказы о непростой жизни. Книга для чтения в автобусе. М.: Никея, 2011. – 437 с.

***Ekaterina V. Surovtseva***

*PhD, Senior Researcher at the Laboratory of General and Computer Lexicology and Lexicography of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
*surovtseva-ekaterina@yandex.ru*

***Elena V. Polishchuk***

*PhD, Associate Professor of the Department of Russian for Foreign Students of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*  
*elenapolishchuk@mail.ru*

**PROBLEMS OF COMMENTARIES IN PRIESTS' PROSE  
IN FOREIGN AUDIENCE (BASED ON THE MATERIAL OF MIKHAIL  
SHPOLYANSKY'S SHORT STORY «HUSBAND'S SQUARE»)**

The article raises the question of the need to study in foreign audience one of the most interesting phenomena in modern Russian literature – priests' prose. The peculiarities of commenting on these texts are shown on the example of the story «Husband's Square» written by the priest Mikhail Shpolyansky.

*Keywords:* Russian as a foreign language, literary text in a foreign audience, priests' prose, Mikhail Shpolyansky, linguistic and cultural commentary.

# Методика преподавания русского языка как иностранного

*Абрамова Екатерина Сергеевна*  
преподаватель ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
*abramova.es@irlc.msu.ru*

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДБОРУ И СОЗДАНИЮ ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье рассматриваются проблемы, возникающие при подборе иллюстраций, даётся оценка существующим иллюстративным материалам, а также предлагаются новые подходы к применению и созданию иллюстраций в учебных пособиях. В качестве примера мы рассмотрим несколько уже готовых вариантов наглядных материалов, активно используемых в преподавании иностранных языков и РКИ, в частности (книги виммельбух, сайты для создания комиксов). Также в статье представлены некоторые методические разработки в плане создания оригинального иллюстративного материала для учебного курса «Начало», созданного для дистанционного обучения учащихся отделения предвузовской подготовки в ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова.

*Ключевые слова:* РКИ, дистанционное обучение, педагогика, иллюстрация в учебнике, виммельбух.

До недавнего времени в вузах основной являлась очная форма обучения, и по причине отсутствия компьютеров и проекторов в большинстве аудиторий преподавателю РКИ оставалось лишь ограничиваться демонстрацией фотографий видов Москвы и репродукций картин, а также некоторыми немногочисленными иллюстрациями в учебниках. Студентам рекомендовалось найти самим картинки в Интернете, в лучшем случае преподаватель присылал ссылку на презентацию, слайд-шоу или видео.

Нужно также отметить недостаток иллюстративного материала в отечественных учебниках иностранных языков и в учебниках по РКИ, в частности. Возможно, корень проблемы в том, что понятие «учебник для взрослой аудитории» в отечест-

венном образовании всё ещё приравнивается к понятию «книга с текстами», в то время как во всём мире идёт расширение рамок: большая часть страницы учебника отводится иллюстрациям и фотографиям, появляются QR-коды для перехода на интернет-сайты и в образовательные приложения и т.д.

Пандемия COVID-19, несомненно, бросила вызов образованию в нашей стране, однако это послужило стимулом для проведения большой работы по созданию учебных материалов, ориентированных на дистанционное обучение.

Во многом интерактивизация процесса дистанционного обучения была обусловлена повсеместным внедрением сервиса видеоконференций Zoom, работа в котором невозможна без выхода в Интернет, а функция «демонстрация экрана» позволяет выводить на дисплей компьютера или планшета учащегося любые объекты, находящиеся на рабочем устройстве преподавателя.

Стоит обратить внимание на то, что электронные копии печатных изданий учебников в формате pdf чаще всего представляют собой листы формата А4 в книжной ориентации. Это вызывает трудности при демонстрации их на экране в Zoom. Для того чтобы избежать этой проблемы, многие преподаватели создавали свои первые методические разработки для занятий в дистанционном формате в программе PowerPoint. На слайде размещались фрагменты учебника, а также тексты и упражнения, являвшиеся личными разработками преподавателей. Также впервые появилась возможность использовать в своей работе любые наглядные материалы, вне зависимости от таких критериев, как цвет, размер, анимированность и т.д.

Однако обилие иллюстративного материала в сети Интернет создало несколько проблем:

1. Проблема выбора изображения. Например, преподаватель хочет проиллюстрировать группу глаголов движения, но для одних глаголов находятся только фотографии, для других – только рисунки, и гармонично расположить их на листе не представляется возможным. Такая пестрота противоречит принципу целеориентированности при использовании изображений.

Как правило, фотографии в учебниках иностранного языка используются для иллюстрирования диалогов, задача которых – показать реальную разговорную ситуацию. Рисунки же исполь-

зуются в упражнениях, когда фантазия художника может стимулировать учащегося проявить креативность. К примеру, список транспортных средств можно дополнить рисунками со слонем, ракетой, вертолётом, чтобы студенты для разнообразия могли выбрать какой-то нестандартный способ передвижения.

2. Проблема авторских прав. Хорошие, качественные фотографии часто защищены авторскими правами и «вотермарками». Демонстрация таких нелегальных изображений может навредить имиджу преподавателя.

3. Проблема трудозатрат при подготовке контента. Разработка поурочных презентаций отнимает много времени, а конечный продукт часто не обладает высоким качеством, универсальностью и объективностью.

Представим несколько уже готовых вариантов наглядных материалов, активно используемых в преподавании иностранных языков и РКИ, в частности.

На продвинутых этапах обучения хорошо зарекомендовали себя книги жанра виммельбух [Иваненко, 2018]. Иллюстрации в этих книгах представляют собой не что иное, как моделирование динамической ситуации вне времени. При внимательном рассмотрении такой иллюстрации нельзя не обратить внимание на отсутствие доминанты в композиции, искажение перспективы и пропорций предметов. Так, отсутствует привычная линейная перспектива, все предметы даны в изометрической проекции, всё, что изображено на листе, как будто размещено «на ладони» у зрителя. Традиционно книги с иллюстрациями такого типа относят к детской литературе, однако все вышеперечисленные свойства усиливают дидактические качества подобных рисунков и делают их незаменимым учебным материалом.

Для студентов с «чувством юмора» или ностальгирующим по временам СССР можно показать иллюстрации из журнала «Крокодил». Зачастую это динамичные многофигурные композиции с большим количеством бытовых предметов. Хороший пример – знаменитая карикатура Ю. Федорова «Индивидуальные балконы» (1969), которая стала очень актуальной в период самоизоляции во время пандемии COVID-19.

Стоит упомянуть и несколько интернет-ресурсов для создания комиксов, так как в процессе изучения иностранного языка большое внимание уделяется развитию коммуникации и навыкам диалогической речи.

1. <http://www.wittycomics.com/make-comic.php>

Этот сайт позволяет создавать простые картинки с двумя персонажами на разнообразных фонах и добавить реплики в «пузыри».

2. <http://writecomics.com>

Этот сайт даёт возможность выбора интересных фонов для комикса (48 фонов), нескольких типов людей, животных и даже инопланетян.

3. <https://makebeliefscomix.com>

Этот сайт даёт широкий выбор средств для создания комиксов. Большой плюс – это автоматическая локализация. Авторы изначально задумывали этот сайт как образовательный продукт, поэтому здесь можно найти различные оригинальные идеи для применения комиксов на уроках, однако потребуется время, чтобы в нём разобраться.

Адреса сайтов можно отправить студентам, и они будут с удовольствием создавать свои истории, таким образом, можно улучшить и письменную компетенцию учащихся.

Далее мы хотели бы представить некоторые методические разработки в плане создания оригинального иллюстративного материала для учебного пособия РКИ, ориентированного на взрослую аудиторию учащихся отделения предвузовской подготовки в ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова.

При анализе существующей теоретической литературы, посвящённой данной тематике, нами был изучен ряд работ, большинство из которых посвящено иллюстрациям в детских книгах и учебниках. Среди них стоит выделить статью В.Г. Безрогова, который рассуждает о коммуникации через иллюстрацию и поднимает важные вопросы, касающиеся роли иллюстраций в учебной литературе на междисциплинарном уровне [Безрогов, 2017].

Мы же описываем опыт разработки иллюстративного материала для вводного фонетико-грамматического курса русского языка «Начало». Мы считаем, что наш опыт поможет преподавателе-

лям, работающим с художником-иллюстратором, чётко поставить задачи, которые будут решены в конкретном учебном пособии.

Новаторство при создании нашего курса заключается в том, что нами были созданы специальные иллюстрации, роль которых по результатам апробации курса оказалась неоченимой. Возможно, если оценивать эти иллюстрации с художественной точки зрения, можно прийти к выводу, что они отличаются искусственностью композиции, несочетаемостью объектов, наивностью стиля и т.д. Мы также создавали изображения, которые сужали выбор лексического значения слова на начальном этапе обучения.

Как и в детской аудитории, так и во взрослой, с самых первых уроков очень важно именно с помощью визуальных образов закрепить в памяти учащихся тот лексический минимум, который даётся в курсе. Если на начальном этапе обучения продемонстрировать студентам различные карточки, картинки и т.д., из других учебных пособий и, соответственно, выполняющие другие методические задачи, возникает как бы «распыление» внимания: учащиеся стремятся узнать названия всех предметов и явлений, изображённых на предложенных материалах, отвлекаясь от основного списка слов.

Это мешает чёткому алгоритму освоения лексики. Нами был выработан следующий порядок действий: сначала студенту предъявляется изображение некоего предмета отдельно, затем даётся ряд упражнений на визуальную идентификацию и выделение его из ряда других представленных предметов. Конечно, нами был разработан трехязычный список лексики к каждому уроку (русский, английский и китайский языки), но мы надеемся, что именно иллюстрации помогут студентам избежать использования языка-посредника путём переноса значения объекта на слово изучаемого языка.

На следующем этапе этот предмет уже даётся «встроенным» в композицию, окружённым как новыми, как и уже изученными объектами. Это также одно из ноу-хау нашего курса: создание ситуативно-ориентированных иллюстраций, задача которых состоит в том, чтобы помочь учащимся запомнить разноплановую лексику, представленную в уроке.

Также на некоторых композициях мы делали «выноски», например, с квартирой или с увеличенной фотографией в паспорте. Именно с помощью подобных «многомерных» иллюстраций можно стимулировать студентов развивать навыки монологической и диалогической речи, а также включать в образовательный процесс элементы геймификации.

Несмотря на инновационность нашего пособия мы отказались от диджитал-арта в пользу традиционного рисунка, далее оцифрованного и обработанного в программе Adobe Photoshop. Наш методический коллектив пришёл к выводу, что традиционный рисунок будет приятнее для восприятия учащимися, а также передаст колорит классического учебного пособия. Иллюстрации для этикетных формул и мини-диалогов, их содержащих, были выполнены в технике акварели, что позволило добиться большего реализма и даже портретного сходства с некоторыми учащимися и преподавателями.

Нужно отметить, что такое оформление вводного диалога традиционно для учебников РКИ, а также учебников родного языка, изданных в Японии, что доказывает правильный вектор нашего движения в сторону пособия, рассчитанного на студентов из КНР, Южной Кореи и Японии. Также мы обнаружили подобное оформление в учебнике «Восток», который разработан в Пекинском университете [Жень, 1995].

Остальные иллюстрации были выполнены преимущественно цветными карандашами с использованием чёрного контура, с помощью которого были прорисованы самые мелкие детали для большей концентрации на них во время работы.

Конечно, при необходимости мы использовали диджитал-вставки, сложные для воспроизведения на бумаге, например, в наши композиции довольно органично вписались карта Китая, российский паспорт, портрет А.П. Чехова и т.д. Также нам показалось интересным оформить рисунки к тексту «На даче» в виде фотографий в «Галерее» на телефоне и т.д.

Ещё одним немаловажным фактом является то, что рисунок обобщает реальность в отличие, например, от фотографии. Также рисунок позволяет изобразить сквозных персонажей учебного пособия. Фотография, в особенности, стоковая, может

устареть, иметь ненужные детали, которые будут отвлекать студентов и затруднять работу на уроке.

Итак, выделим основные особенности и цели иллюстраций, которые мы считаем важными для учебника по РКИ и другим иностранным языкам:

1. Ограниченность изображённых предметов и явлений для лучшего запоминания лексических единиц данного уровня.

2. Упрощение композиции, искажение пропорций, утрирование стиля для большей наглядности изображения.

3. Создание абстрактных образов в сознании студента, способствующих запоминанию лексики и грамматики.

4. Формирование понятий, уменьшающих роль языка-посредника в учебном процессе.

Действительно, при работе с иллюстрациями в сознании студентов осуществляется проекция реальности на их собственный язык, это вызывает у них интерес. Зачастую даже в классе трудно смоделировать ту или иную коммуникативную ситуацию, не говоря уже об онлайн-формате, при котором студент, фактически, погружён в некий эрзац реальности.

Мы планируем продолжать разработку курса и пробовать внедрять новые формы иллюстраций. Например, мы пока не углублялись в разработку комиксов формата «стрип», нередко встречающихся в учебниках английского языка, так как были ограничены в языковых средствах. Наибольшее количество задач мы решали на одном «фрейме» (кадре), в некоторых редких случаях мы задействовали два. В будущем мы планируем создавать диалоги, иллюстрированные «стрипами» из двух и более кадров, для того чтобы добавить динамики, показать сменяемость действия, как, например, это практикуется многие годы в учебниках английского, японского и других иностранных языков.

## Литература

*Безрогов В.Г.* Иллюстрация в учебнике - коммуникация или ослепление? // Международный журнал исследований культуры. 2017. №2 (27). Электронный источник: <https://cyberleninka.ru/article/n/illyustratsiya-v-uchebnike-kommunikatsiya-ili-osleplenie> (дата обращения: 01.11.2021).

*Жень Ли* Учебник русского языка Восток: для студ.-русистов филолог. фак. вузов Китая / Под ред. Ван Фэнин, Фэй Юйфан. Пекин: Изд-во Пекин. ин-та иностр. яз.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1995.

*Иваненко А.А.* Возможности применения виммельбуха в методике преподавания русского языка как иностранного. Филологический аспект №5 (37) Май, 2018. Электронный источник: <https://scipress.ru/philology/articles/vozmozhnosti-primeneniya-vimmelbukha-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.html> (дата обращения: 27.06.2021).

***Ekaterina S. Abramova***

*Teacher*

*IRLC MSU*

*Moscow, Russia*

*liuyuann@yandex.ru*

### **RECOMMENDATIONS FOR THE SELECTION AND CREATION OF ILLUSTRATIVE TEACHING MATERIALS IN THE CLASSROOM ON RFL**

The article discusses the problems arising in the selection of illustrations, evaluates the existing illustrative materials, and also proposes new approaches to the use and creation of illustrations in textbooks. As an example, we will consider several ready-made versions of visual materials that are actively used in teaching foreign languages and RFL, in particular (wimmelbuch books, sites for creating comics). The article also presents some methodological developments in terms of creating an original illustrative material for the training course “Beginning” (“Nachalo”), created for distance learning for students of the department of pre-university training at the Institute of Russian Language and Culture, Moscow State University.

*Keywords:* RFL, distance learning, pedagogy, illustration in the textbook, wimmelbuch.

**Аминджанова Лола Рустамовна**  
студентка филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова (Душанбе)  
Душанбе, Таджикистан  
aminilola@mail.ru

**Потёмкина Екатерина Владимировна**  
кандидат педагогических наук, преподаватель  
кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
krisareva@yandex.ru

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКАХ РКИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТФИЛЬМА «БАБА ЯГА ПРОТИВ!»)**

Статья посвящена описанию и анализу лингводидактического потенциала мультфильма, который рассматривается в качестве текста особого типа. В основе предлагаемой методики работы с текстом мультфильма лежит лингвокультурологический подход, а также принципы лингвостилистического анализа. Также в работе рассматриваются критерии отбора мультфильмов для работы в иностранной аудитории и приводится фрагмент разработанной системы упражнений к мультфильму «Баба Яга против!».

*Ключевые слова:* мультфильм, лингводидактика, лингвокультурология, прецедентность.

В основе данной работы лежит тезис о том, что мультфильмы относятся к такому виду искусства, произведения которого могут найти эффективное применение в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. По определению, мультфильм – это фильм, выполненный при помощи средств мультипликации, то есть покадрового запечатления созданных художником объемных и плоских изображений или объектов предметно-реального мира на кино- и видеопленке. При этом мультфильмы на русском языке обладают определенной спецификой по сравнению с мультфильмами на других языках. По-

мимо объектов предметно-реального мира, характерных для русской культуры, в нем находят отражения концепты русской языковой картины мира.

Отличительной особенностью советских мультфильмов, которые создавались с начала 1960-х годов («Трое из Простоквашино», «Малыш и Карлсон», «Ну погоди!», «Маугли», «Винни Пух» и др.), является то, что они не теряют своей актуальности спустя более полувека и интересны не только детям, но и взрослым (иностранных студентов следует относить именно к взрослой аудитории). Как отмечает О.О. Шувалова, мультфильмы помогают познакомить студентов с культурными особенностями и традициями, нормами этикета и типичными коммуникативными ситуациями, дают необходимую лингвострановедческую информацию. Советская и российская мультипликация является частью нашей культуры, с которой также интересно познакомить иностранных студентов» [Шувалова 2018: 404].

Идея использования мультфильма в иностранной аудитории не является новой для лингводидактики. На данный момент существуют десятки пособий и методических разработок, основанных на работе с мультфильмом [Барышникова, Денисова 2006; Виторович 2020; Гулидова 2019; Кольовска, Кульгавчук 2009; Лебедева 2010; Ряшенцев, Назаренко 2000; Смелова, Уша 2005 и др.] однако чаще всего в них предлагаются лексико-грамматические задания, а также задания на аудирование, которые не раскрывают в полной мере лингводидактического потенциала мультфильма. На наш взгляд, мультфильм следует рассматривать как текст в широком смысле, при этом особое внимание следует уделять степени его прецедентности. В этом случае к нему могут применяться принципы и методы изучения, характерные для художественного текста, в том числе лингвостилистический анализ, хотя и с некоторыми оговорками.

Важными при работе с текстом в иностранной аудитории всегда являются принципы и критерии его отбора. Как отмечает Д.Д. Дмитриева, при выборе мультфильмов для проведения урока РКИ необходимо обратить внимание на: 1) яркость и выразительность зрительно-слуховых образов, 2) информативность и 3) динамизм зрительного ряда [Дмитриева 2020: 71]. Посколь-

ку понятие информативности является достаточно широким<sup>1</sup>, на наш взгляд, необходимо уточнить, что при выборе мультфильма: а) следует анализировать его речевую составляющую, то есть эксплицированный текст (звучащий и визуализированный), б) выявлять содержащуюся в нем концептуальную информацию (уровень образов и смыслов), в том числе, определять уровень его прецедентности.

В данной работе в качестве учебного материала нами был выбран мультфильм «Баба Яга против!». Рассмотрим на его примере, как могут быть описаны вышеназванные критерии, или, другими словами, как может быть представлено лингводидактическое описание мультфильма.

Мультфильм «Баба Яга против» может быть рассмотрен как текст с разных точек зрения.

1. Уровень содержательно-фактуальной информации.

1.1. Первая серия мультфильма содержит следующие реплики персонажей:

Баба Яга: Почему он? Почему он, а не я? А Баба Яга против!

Так, змей врывается в окно, Кощей заходит из-под земли, я проникаю в трубу. Он не выйдет из леса! Пошел! Куда? Вперед!

Кощей: Перелёт. Недолёт. Перелёт. Недолёт. Перелёт. Недолёт. Попал!

Кощей: Ха-ха-ха, попался!

Баба Яга: Сам ты попался! Вот он! Ха-ха-ха!

Автор: Счастливого пути, медвежонок Миша!

Баба Яга: А Баба Яга против!

В данных репликах можно выделить такие единицы, характерные для разговорного стиля, как: *пошел, ха-ха-ха, сам ты, вот*. Приведем пример семантизации некоторых из них:

**Пошел** – здесь в функции императива, «иди»; Пр.: (в спорте) *Первый пошел!*; (о лошади) *Но! Пошла!*

---

<sup>1</sup> Внутри информативной функции выделяется три уровня: содержательно-фактуальной информации, содержательно-концептуальной информации и содержательно-подтекстовой информации [Гальперин 2004; Гореликова, Магомедова 1983; Кулибина 2001].

**Ха-ха-ха** – *межд.*, служит для обозначения громкого смеха, хохота. Как вы думаете, в каких ситуациях используются *межд. Ха, Хи-хи-хи, Ахах* ?

**Сам ты ...** – *разг., груб.*, обозначает недовольство и несогласие со словами собеседника; Пр: – *Ты дурак!* – *Сам ты дурак!*; – *Почему ты опоздал? Опять проспал? – Сам ты проспал! У меня уважительная причина.*

1.2. Помимо диалогов мультфильм часто содержит песни. Автором песни в мультфильме «Баба Яга против!» является Эдуард Артемьев:

Всем, кто в пути, *свет зеленый дан,*  
Солнце, свети людям разных стран!  
Олимпиада будет *что надо* –  
Должен успех всем принести *талисман!*  
*Песня летит*, путь открыт на Олимпиаду.

Выделенные единицы и конструкции (*свет зеленый дан, сущ. + что надо, талисман, песня летит*) также требуют объяснения и отработки в иностранной аудитории, так как отражают особенности русской лингвокультуры.

1.3. В процессе просмотра мультфильма зрители могут сталкиваться с письменным текстом (вывески, таблички, указатели, документы и пр.). Например, в мультфильме «Баба Яга против!» на экране появляется камень, стоящий на распутье: *Направо пойдёшь – на олимпиаду попадёшь, налево пойдёшь – на олимпиаду попадёшь, прямо пойдёшь – на олимпиаду попадёшь.* Данный «указатель» является прецедентным, и на его основе может быть составлено упражнение, направленное на формирование и развитие лингвострановедческой компетенции учащихся.

1.4. Отдельно скажем о мультфильмах «без слов», которые также могут быть использованы на занятиях. В подобных мультфильмах смысловая нагрузка лежит на таких речевых единицах, как междометия, и на таких средствах невербальной коммуникации, как мимика и жесты, которые в совокупности и составляют звучащий и визуально воспринимаемый текст мультфильма. Описание жестов и связанных с ними фразеологизмов является важным учебным материалом и может использоваться при работе с любым мультфильмом. В мультфильме

«Баба яга против!» можно выделить следующие культурно специфические жесты: *грозить пальцем, махнуть рукой, тереть подбородок*. Междометия: *кыш, ой, ох, клац-клац, тсс, о!*

2. Уровень содержательно-концептуальной информации.

2.1. В основе предлагаемой в данной работе методики работы с мультфильмом лежит лингвокультурологический подход. Исходя из принципов данного подхода при анализе мультфильма в нем выявляются единицы, для понимания которых нужно не только языковое, но и внеязыковое знание. Объектами лингвокультурологии являются: безэквивалентная лексика, афористика и фразеология, невербальные средства (мимика, жесты, поза), фоновые знания [Бальхина 2006: 69]. В.В. Воробьев использует для их обозначения термин «лингвокультурема» – единица, которая включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла) [Воробьев 2006]. В целом придерживаясь этого определения, наряду с общим термином «лингвокультурема» в настоящей работе мы будем использовать более узкие термины, которые составляют разные аспекты лингвострановедческого описания единиц в практике преподавания РКИ.

Анализ текста мультфильма «Баба яга против!» показал, что при работе с ним в иностранной аудитории следует включить в систему заданий лингвокультуремы, которые можно разделить на группы:

а) онимы – *Баба Яга, Кощей Бессмертный, Змей-Горыныч, Медвежонок Миша;*

б) топонимы – *Москва, Белоруссия;*

в) слова с ярким фоновым компонентом – *избушка на курьих ножках, ступа, самовар, шапка-невидимка, Олимпиада-80;*

г) символы – *олимпийские кольца, факел, матрешка;*

д) фреймы-ситуации, в которых употребляются выражения: *Кто там? Свои!; Осторожно, двери закрываются, следующая станция...; Избушка, повернись ко мне передом, а к лесу задом; Право руля!; Полный вперед!*

е) цитаты – *А Баба Яга против!*

ж) концепты – *борьба добра и зла, хитрость и коварство.*

Каждая из названных групп требует разработки соответствующего типа заданий.

2.2. Особое значение при работе с мультфильмом в иностранной аудитории имеет степень его прецедентности.

Прецедентность мультфильма – это то, насколько узнаваем данный текст среди носителей языка и насколько часто он воспроизводится в речи. Прецедентным может быть как эксплицированный текст внутри мультфильма (цитата, песня, жест и др.), так и весь мультфильм в совокупности (например, название мультфильма или кадр из него), за счет передаваемых в нем смыслов.

На наш взгляд, мультфильм «Баба Яга против» может считаться прецедентным по нескольким причинам. Во-первых, на уровне лексикона языковой личности<sup>1</sup>, он является источником ряда прецедентных высказываний («Баба Яга против!», «Почему он? Почему он, а не я?», «Избушка, избушка, повернись ко мне передом, к телевизору – задом», «Перелет! Недолет! Перелет! Недолет! Недолет!»). Так Черняк В.Д. и Ли Х. отмечают, что «со временем прецедентное высказывание “Баба-Яга против” стало использоваться для выражения возмущения или несогласия с любым предложением и мнением, даже самым разумным, что и отражается в газетном корпусе НКРЯ» [Черняк, Ли 2020: 76].

Во-вторых, с точки зрения тезауруса языковой личности, необходимо сказать о том, с какими историческими событиями связан данный мультфильм. Он вышел на экран в честь проведения Олимпиады-80 в Москве. Благодаря этому событию в стране появилось огромное количество товаров с символикой Олимпиады, до сих пор вызывающих у современных носителей русского языка чувство ностальгии: «Это были и значки, и марки, и детские игрушки, и всё, что угодно. Олимпиада, казалось, проникла в каждый дом, в каждую семью. И на самом деле так и было, потому что событие носила по-настоящему эпохальное значение» (см. [<https://fishki.net>]). Торжественное закрытие игр стало настоящим шоу: «Кульминацией всей церемонии и большим сюрпризом для гостей стал момент, когда на середину ста-

---

<sup>1</sup> Подробнее об уровнях языковой личности см. [Потёмкина 2015].

диона, ухватившись за разноцветные воздушные шары, выплыл огромный «Миша». Он помахал на прощание лапой и стал медленно подниматься над стадионом до тех пор, пока не исчез в ночном московском небе. А всё это время играла очень трогательная песня композитора Александры Пахмутовой и поэта Николая Добронравова «До свидания, Москва». В этот момент плакали, наверное, все» [там же].

Во-третьих, если рассматривать прагматический уровень языковой личности, данный мультфильм является трансляцией национально-культурного наследия. Центральное место в нем занимают образы фольклорных героев, символизирующие представления носителей русского языка и культуры о добре и зле.

Итак, в результате проведенного анализа лингводидактического потенциала мультфильма «Баба Яга против!» нами была разработана система заданий, фрагмент которой представлен ниже. Отметим, что при составлении заданий мы отталкивались от традиционного разделения их на три типа: языковые, речевые, коммуникативные.

**Задание 1.** Прочитайте слова, объясните их значение. При необходимости обратитесь к словарю. Составьте предложения, используя данные слова.

*Слова:* самовар, матрёшка, факел.

**Задание 2. А)** В мультфильме «Баба Яга против» встречаются следующие сказочные персонажи: **Кощей, Баба-Яга, Змей-Горыныч**. Какие ассоциации они у вас вызывают?

**Б)** Прочитайте микротексты об этих сказочных героях. Есть ли подобные персонажи в вашей культуре? Расскажите о них.

**Баба Яга** – злая и страшная старуха. Живет в лесу, в волшебной маленькой избе, которая называется «избушка на курьих ножках». Крадет и ест детей. Ведьма, которая знает «черную» магию и умеет летать в «ступе».

**Змей-Горыныч** – огнедышащий дракон с тремя головами (или больше), живет в горах. Нападает на деревни и ее жителей, крадет молодых девушек, борется с богатырями – сильными русскими воинами (Рис. 8). Всегда оказывается побежденным в конце.

**Кощей Бессмертный** – худой, костлявый, морщинистый старик. Жаден, некрасив, безжалостен. Живет в подземелье. Он прячет свою смерть в нескольких предметах, поэтому его очень сложно победить.

**Задание 3.** Посмотрите первую серию мультфильма «Баба Яга против!». Чем отличаются **Баба Яга, Кощей** и **Змей Горыныч** в классических русских сказках и в мультфильме? Опишите внешность и характер этих героев в мультфильме.

**Задание 4.** Найдите изображение медвежонка из первой серии мультфильма «Баба Яга против!». Опишите его характер и внешность. Чем он отличается от других героев мультфильма?

**Задание 5. А)** Любите ли вы путешествовать? В каких странах и городах вы бывали? **Б)** Вспомните, на чем передвигались главные герои мультфильма «Баба-Яга против!» Какой «любимый транспорт» **Бабы-Яги, Змея Горыныча**? Можно ли сказать, что Баба Яга живет в передвижном доме? Какой транспорт использует **Мишка**?

**Задание 6.** Прочитайте предложения. <...> **А)** Вставьте вместо точек подходящие глаголы движения: *идти, ходить, ехать, ездить*. **Б)** Поставьте выделенные глаголы в форму прошедшего/будущего времени. **В)** Вставьте вместо точек подходящие глаголы движения: *идти/ходить, ехать/ездить* с приставками (*вы-, об-, при-*). **Г)** Расскажите, что происходит в мультфильме, используя глаголы движения и названия видов транспорта.

**Задание 7. А)** Прочитайте предложения. Сравните значения глаголов *стараться, пытаться, стремиться*. Обратите внимание, что *стараться* – указывает на действия, направленные для достижения цели. *Стремиться* – подчеркивает настойчивое желание добиться чего-либо. *Пытаться* – указывают на действие без результата. Составьте свои предложения с данными глаголами. <...>

**Б)** Вставьте пропущенные глаголы *стараться, пытаться, стремиться*. <...>

**В)** Перескажите, что происходит в мультфильме, используя глаголы движения, глаголы *стараться, пытаться, стремиться* и названия видов транспорта.

**Задание 8. А)** Прочитайте диалоги. Вспомните, какие фразы из данного диалога употребляются в мультфильме?

(у входа в дом) – Открывайте! – Кто там? – Свои! – Кто свои? – Это я, мама.

(в вагоне поезда) – Осторожно, двери закрываются, следующая станция Белоруссия! – Извините, я не расслышал. Вы не подскажете, какая следующая станция? – Белоруссия. А вам на какой выходить? – Как раз на ней. Спасибо.

(на корабле) – Право руля! - крикнул капитан, стоя на палубе. –  
Есть право руля! – ответил моряк.

(на транспорте) – Полный вперёд! – прозвучал приказ от командира. – Так точно! – ответили солдаты.

**Б)** Составьте диалог, используя некоторые из разговорных конструкций из части **А**.

**Задание 9. А)** Прочитайте предложения, найдите в них междометия.

1. Ох, какой сегодня трудный день!

2. Волк как зубами клац-клац, мне так страшно стало, рассказывает сон София.

3. Тсс, будь потише, иначе ребёнка разбудишь.

4. О! Это именно то, что мне нужно.

5. Что ты несешь? Ой, это же моя любимая книга.

6. Собака пошла за ней, но в ответ услышала лишь: «Кыш!»

**Б)** Найдите соответствие междометия и его значения в речи.

1. Обозначение короткого звука от стука зубов.

2. Просьба или приказ быть тише.

3. Просьба или приказ отойти дальше или совсем уйти (обычно по отношению к животным).

4. Синоним «У меня появилась идея!»

5. Выражение удивления от чего-либо неожиданного.

6. Выражение отрицательных эмоций (усталость, разочарование).

**В)** Составьте диалоги, используя данные междометия. Как вы думаете, могут ли эти междометия иметь другие значения?

**Задание 10. А)** Какая цитата из мультфильма используется в тексте из газеты? Объясните её значение и функцию. Составьте диалог, используя данную цитату.

Своим основным конкурентом в Татарстане «Правое дело» считает «Единую Россию». «Мы перестаем быть оппозиционной партией (в традиционном российском понимании, когда партия только ругает и не предлагает ничего нового) и хотим стать партией власти, которая готова нести ответственность, – обозначил свою позицию Павел Сигал. – Позиция “Баба-яга против” — это не про нас. Мы видим, что “Единая Россия” многое делает не так, и понимаем, что мы можем это исправить. Мы не меньшие патриоты своей страны, чем единороссы, и полагаем, что можем привнести новый взгляд и по-новому отстаивать интересы Татарстана в Государственной думе».

*Коммерсантъ (Казань) №118 от 01.07.2011*

**Б)** Кому в мультфильме принадлежит фраза: *Избушка, избушка, повернись ко мне передом, к телевизору – задом?* Прочитайте фраг-

мент из известной русской сказки. Найдите в нём похожую фразу. Чем они различаются? Как выдумаете, в чём смысл такой трансформации?

*Иванушка пустился в путь на поиски Настеньки. Бродил он по лесу и набрел на Избушку на курьих ножках. Иванушка и говорит:*

*– Избушка, Избушка, повернись ко мне передом, а к лесу задом.*

*Избушка по его слову повернулась к лесу задом, а к нему передом. Вошел Иванушка в избушку и видит: лежит на печи Баба-яга...*

**Задание 11. А)** В Таблице 1 соотнесите жест с описанием и изображением (см. рисунки <...>).

Таблица 1

Жест	Значение	Рисунок
Махнуть рукой	Жест, описывающий угрозу	Рис. 1
Грозить пальцем	Жест, описывающий мыслительный процесс	Рис. 2
Гладить подбородок	Жест, который обозначает «подать знак»	Рис. 3

**Б)** Разбейтесь на пары. Одна пара составляет диалог, используя жесты. Другая пара должна пересказать его, используя слова-жесты.

**Г)** Как вы думаете, в чем разница между глаголами *махнуть* и *махать*? Приведите примеры их использования.

**Задание 12.** Прочитайте текст об Олимпиаде-80. Выделите непонятные слова. **Б)** Задайте другим студентам вопросы по тексту.

Летние Олимпийские игры-1980 в Москве стало первым спортивным событием такого масштаба в СССР. Главной ареной стал Центральный стадион имени В.И. Ленина в столичных Лужниках.

Как вспоминают люди, благодаря этому событию в Москве появилось огромное количество товаров с символикой Олимпиады. Главным символом и талисманом Олимпиады стал бурый Мишка – милый улыбающийся медвежонок. «Это были и значки, и марки, и детские игрушки, и всё, что угодно. Олимпиада, казалось, проникла в каждый дом, в каждую семью. И на самом деле так и было, потому что событие носила по-настоящему эпохальное значение».

Торжественное закрытие игр стало настоящим шоу. «Кульминацией всей церемонии и большим сюрпризом для гостей стал момент, когда на середину стадиона, ухватившись за разноцветные воздушные шары, выплыл огромный «Миша». Он помахал на прощание лапой и стал медленно подниматься над стадионом до тех пор, пока не исчез в ночном московском небе. А всё это время играла очень трогательная песня композитора Александры Пахмутовой и поэта Николая Добро-

нравова «До свидания, Москва». В этот момент плакали, наверное, все». Эта песня широко известна и популярна до сих пор.

Именно в честь проведения Олимпиады в Москве на советские экраны вышло три серии мультфильма «Баба Яга против!».

**Задание 13.** Прочитайте еще раз слова из *Задания 1*. Как вы думаете, можно ли назвать их символами? Почему? Приведите примеры символов в вашей культуре.

**Задание 14. А)** Перескажите сюжет мультфильма от лица Бабы Яги, Кося, Змея Горыныча и Мишки. **Б)** Расскажите о своих впечатлениях после просмотра мультфильма. Какой герой вам запомнился больше всего?

**Задание 15.** Ответьте на вопросы и выполните задания устно или письменно.

**А)** Как вы думаете, почему Баба Яга недовольна? Что бы вы посоветовали ей и её сообщникам?

**Б)** Напишите небольшой рассказ о фольклорных героях в вашей стране. Сравните их с главными героями мультфильма.

**В)** Проходила ли в вашей стране когда-нибудь Олимпиада, турнир по футболу, фестиваль и т.п.? Расскажите об этом событии.

Разработанная система упражнений и заданий является вариативной и может быть использована в группах иностранных учащихся начиная с уровня А2.

## Литература

*Акишина А.* Эмоции и мнения. Выражение чувств в русском языке: Пособие по развитию русской устной речи. М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 168 с.

*Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Русский язык, 2006. – 162 с.

*Барышникова Е.Н., Денисова А.А.* Чебурашка и его друзья. Пособие по развитию речи с использованием мультфильмов. М.: Изд-во РУДН, 2006. – 71 с.

*Виторович М.Р.* Мультипликационный фильм «Малыш и Карлсон» как аудиовизуальное средство обучения русскому языку как иностранному // Вопросы теории и практики преподавания РКИ: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ, Москва, 20–21 февраля 2020 года / Под общ. ред. С.А. Вишнякова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 181-185.

- Воробьев В.В.* Лингвокультурология. М.: Издательство РУДН, 2006. – 112 с.
- Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- Гореликова М.И., Магомедова Д.М.* Лингвистический анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1983.
- Гулидова Е.Н.* Система работы с мультфильмом «Ёжик в тумане» на занятиях по русскому языку как иностранному на основном этапе обучения // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах: Сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых, Москва, 23–24 сентября 2019 года / Под общей редакцией В.М. Шаклеина. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2019. – С. 257–265.
- Дмитриева Д.Д.* Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультипликационных фильмов). Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2(31). – С.71–73.
- Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса// Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общ. ред. И.А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244–252.
- Кольовска Е.Г.* Кульгавчук М.В. «Я понятно объясняю?..» – об использовании полнометражных мультипликационных фильмов на уроках РКИ // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 3. – С. 110–114.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976.
- Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. СПб: Златоуст. 2001.
- Лебедева А.Л.* Мультипликационные фильмы в практике преподавания РКИ (на примере мультсериала "Простоквашино") // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. ст. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2010. – С. 28–32.
- Маслов В. А.* Введение в лингвокультурологию. -- М., 1997.
- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

*Потёмкина Е.В.* Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности / Дисс. на соиск. канд. пед. наук. М., 2015. – 296 с.

*Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 5-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.

*Ряшенцев В.А., Назаренко Н.А.* Тайна Третьей планеты: Учебные материалы для работы над мультфильмом на занятиях по РКИ. Сеул, Республика Корея: Университет Ёнсэ, Институт изучения иностранных языков, 2000. – 35 с.

*Смелова Д.А., Уша Т.Ю.* Мультипликационный фильм «Трое из Простоквашино»: методическая разработка к аудиовизуальному курсу для студентов-иностранцев и преподавателей РКИ. СПб., 2005. – 37 с.

*Черняк В.Д., Ли Х.* «Баба-яга против»: прецедентные феномены из мультфильмов в политическом дискурсе. Политическая лингвистика, 2020. № 4 (82). – С. 68–76.

*Шувалова О.О.* О системе работы с мультфильмами на уроках РКИ // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Мат. IV Межд. научно-метод. конф. Омск: «Издательство Ипполитова». Омский автобронетанковый инженерный институт, 2018. – С. 404–407.

#### Интернет-источники

<https://www.fishki.net> (дата обращения: 30.03.2022)

**Lola R. Amindjanova**

*Student of the Faculty of Philology  
Lomonosov Moscow State University (Dushanbe)  
Dushanbe, Tajikistan  
aminilola@mail.ru*

**Ekaterina V. Potemkina**

*Ph.D., Teacher, Department of the Russian language for  
foreign students of the Faculty of Philology,  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia  
kpisareva@yandex.ru*

**LINGUODIDACTIC POTENTIAL CARTOONS  
IN THE LESSONS OF THE RFL (BASED ON THE MATERIAL OF THE  
CARTOON «BABA YAGA AGAINST!»)**

The article is devoted to the description and analysis of the linguodidactic potential of the cartoon, which is considered as a text of a special type. The proposed methodology of working with the text of the cartoon is based on a linguoculturological approach, as well as the principles of linguistic stylistic analysis. The paper also discusses the criteria for selecting cartoons to work in a foreign audience and provides a fragment of the developed system of exercises for the cartoon «Baba Yaga is against».

*Keywords:* cartoon, linguodidactics, linguoculturology, precedent.

*Дастамуз Саиде*  
доцент кафедры русского языка  
факультета литературы  
Университета Аль-Захра  
Тегеран, Иран  
s.dastamooz@alzahra.ac.ir

## **О ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В РАМКАХ СЕРТИФИКАЦИОННЫХ УРОВНЕЙ В ИРАНЕ**

Статья посвящена преподаванию РКИ в рамках сертификационных уровней владения русским языком как иностранным в Иране. Рассматривается процесс подготовки желающих участвовать в сертификационных тестированиях Института русского языка имени А.С. Пушкина. Представлены учебники, используемые в Центре партнёрской сети Института русского языка имени А.С. Пушкина в Университете Аль-Захра.

*Ключевые слова:* РКИ, сертификационное тестирование, преподавание, учебники.

В настоящее время обучение русскому языку как иностранному в Иране – актуальная и востребованная деятельность, осуществляемая с разными целями. Первая цель – подготовка в вузах Ирана специалистов, владеющих русским языком.

С другой стороны, благодаря развитым политическим и культурным связям между Ираном и Россией, а также высокому научному потенциалу России многие иранские студенты ежегодно поступают в российские вузы, где им необходимо знание русского языка.

Кроме того, торговые отношения между Ираном и Россией и русскоязычными странами также расширились, и еще одна группа людей, которым необходимо выучить русский язык в Иране, – это бизнесмены.

Еще одна группа людей, которым необходимо изучать русский язык, – это дети- билингвы. Такие дети, находясь в языковой среде, овладели русским языком с детства благодаря тому, что их родители либо учились, либо работали в России. Вернувшись в Иран, их родители опасаются, что ребенок забудет русский язык, поэтому ищут способ сохранить это языковое сокровище в своем ребенке.

Возникает вопрос, какие планы подготовки созданы в Иране для обучения людей, которым необходимо изучать русский язык для различных целей?

Конечно, необходимость подготовки специалистов по русскому языку в Иране была предусмотрена в Министерстве науки, исследований и технологий, и при этом министерством были разработаны специальные программы по русскому языку для разных степеней (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры), которые были переданы в вузы страны. Эти программы время от времени в специальных комиссиях обновляются. Например, существует программа «Русский язык» для студентов бакалавриата, которая была составлена 13 марта 2010 года. В эту учебную программу входят 153 учебные единицы: грамматика, синтаксис, фонетика, словообразование (каждый раздел предполагает 32 учебных часа), 18 единиц из которых являются подготовительными, 102 – обязательными специализированными учебными единицами, 12 – необязательными специализированными учебными единицами и 21 – общими учебными единицами. Эта программа была использована на кафедре русского языка Университета Аль-Захра с 2010 по 2020 год. На подготовительном курсе русского языка в Университете Аль-Захра в течение 4 месяцев по 18 учебных часов в неделю занятия проводились по таким предметам, как грамматика, фонетика, чтение и понимание простых текстов и диктант. На уроках по грамматике русского языка преподавались такие темы, как падеж имен существительных, спряжение глаголов, русские прилагательные и наречия. Кроме того, студенты предварительно знакомились с глаголами движения. На последующих курсах преподавался оставшийся материал по грамматике (образование краткой формы и сравнительной степени прилагательных, имя числительное, вид глагола, глаголы движения, приставочные глаголы, причастия, деепричастия и т. д.). В программу обучения русскому языку как иностранному в Иране также входил курс по словообразованию. Этот курс рассчитан на два учебных часа в неделю в течение четырех месяцев (один семестр). Здесь учащиеся знакомились с составом слов в русском языке, с разными морфемами, со способами словообразования в русском языке и т.д. Из других предметов можно назвать следующие: фонетика русского

языка; чтение и понимание текста; составление предложения; сочинение; развитие речи; устный пересказ текстов и рассказов; фразеология и устойчивые словосочетания в русском языке; основные правила и методы перевода; перевод текстов; перевод гуманитарных текстов; перевод публицистических текстов с фарси на русский и с русского на фарси; введение в русскую литературу; литературные направления в русском языке; ознакомление с русскими литературными произведениями и т. д. (см. [Дастамуз 2016]).

Подобные программы отвечают потребностям студентов, магистрантов и аспирантов, которые получают академическое образование в Иране в области русского языка. Но, как мы упомянули выше, есть много людей, желающих изучать русский с другими целями. Русский язык им нужен не как наука, а как инструмент. До 2017-го года в Иране не существовало стандартной программы для обучения русскому языку как иностранному вне пределов вузов.

Одним из практических шагов, сделанных в Иране для оптимизации и стандартизации обучения русскому языку как иностранному для желающих изучать русский язык вне университетских программ, стало открытие Центра партнерской сети Института русского языка в Иране на базе Университета Аль-Захра в 2017 году.

В 2017-м году Университет Аль-Захра стал членом партнерской сети Института Пушкина. Кроме того, Университет Аль-Захра впервые в Иране получил сертификат на проведение тестирования по русскому языку как иностранному СТИП и ТРКИ из Министерства образования и науки РФ.

Открытие центра Партнерской сети Института Пушкина в университете Аль-Захра широко освещалось в иранских СМИ. С тех пор к нам обращаются желающие изучать русский язык как иностранный с различными целями. Именно поэтому мы ставили для себя цель составления стандартной программы обучения русскому языку как иностранному, отличающейся от вузовских программ и подготавливающей абитуриентов к прохождению сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному. Другими словами, нам нужна стандартизация обучения русскому языку как иностранному для вневузовских нужд.

Но что означает стандартизация обучения русскому языку как иностранному?

О.И. Глазунова и её коллеги считают, что хотя преподавание русского языка как иностранного в России имеет давнюю историю, но «только в 1990-х годах сложился единый подход к методике преподавания РКИ. Этот метод объединил коммуникативную и языковую составляющие учебного процесса и был направлен на решение комплексных задач в рамках взаимодействия системного и функционального аспектов языкового обучения» [Глазунова 2017: 5]. Именно в это время в России началась разработка критериев оценки уровня владения иностранным языком среди учащихся-иностранцев [там же: 5]. Для этого учебный процесс был разделен на разные уровни (вводный, базовый, первый сертификационный и др.), а методисты разработали специальную программу для разных уровней - например, созданную в СПбГУ рабочую программу «Русский язык как иностранный», рассчитанную на 1468 часов работы в аудитории и 680 часов самостоятельной работы и охватывающую все уровни обучения от А1 до С2 [там же: 6].

Мохаммад Реза Нейестани в своей книге «Планирование образования» указывает на четыре общих шаблона в планировании образования и составления учебной программы: «1. Модель социального спроса, 2. Модель рабочей силы, 3. Модель затрат и выгод, 4. Модель единичного учреждения». Согласно Нейестани, планирование учебной программы на основе модели единичного учреждения фокусируется на имеющихся ресурсах, проблемах оперативного и устойчивого развития и связано с целями. Фактически планирование направлено на повышение качества процессов, процедур и качественных составляющих учебного подразделения. На этом уровне планирования краткосрочные планы и исполнительные операции разрабатываются на уровне учебного подразделения. Конечно, в процессе оперативного планирования стратегии и политика также могут изменяться [Нейестани 2016: 21].

Следуя методу составления учебной программы, предлагаемой М.Р. Нейестани, мы в Центре партнёрской сети Института Пушкина в Университете Аль-Захра с целью стандартизации обучения русскому языку как иностранному для всех желающих

изучать русский язык запланировали мастер-классы и курсы по разным направлениям: 1. Курсы русского языка как иностранного для всех желающих изучать русский язык вне вузовских программ; 2. Мастер-курсы для повышения разных компетенций студентов русского языка как иностранного; 3. Курсы русского языка в целях межкультурной коммуникации.

В центре партнерской сети Института Пушкина на базе Университета Аль-Захра до сих пор преподавались различные курсы – такие, как «Перевод с персидского языка на русский», «Устный перевод», «Деловые разговоры и переписка на русском языке», «Развитие устной речи», «Курсы по обучению русскому языку для детей» и т. д.

Кроме того, в Центре Пушкина в Университете Аль-Захра организованы курсы в рамках сертификационных уровней русского языка с А1 до В2. Эти курсы готовят абитуриентов для участия в СТИП.

Для достижения стандартного уровня А1 абитуриенты должны пройти 140 часов, в курсах А1–1 до А1–7, каждый из которых составляет 20 учебных часов. Конечно, нужна самостоятельная работа абитуриента в количестве не менее 70 часов. В качестве учебника в этом курсе используется книга «Русский сезон» (см. [Нахабина 2017]).

Для достижения стандартного уровня А2 абитуриенты должны пройти 120 часов, в курсах А2–1 до А2–6, каждый из которых составляет 20 учебных часов. Самостоятельная работа абитуриента составляет 60 часов. В качестве учебника в этом курсе используется книга «Дорога в Россию» часть 2. (см. [Дорога <...> 2005]).

Уровень В1 предполагает большее количество учебных часов. На уровнях В1–1 до В1–9 абитуриенту необходимо пройти 180 часов плюс 90 часов самостоятельной работы. Учебниками данных курсов являются книги «Дорога в Россию» часть 3 в двух томах. (см. [Дорога <...> 2014]).

Уровень В2 достигается после проведения В2–1 до В2–11. Желающий изучать русский язык на уровне В2 в центре Института Пушкина в Университете Аль-Захра должен пройти 220 часов плюс 60 часов самостоятельной работы. На этом уровне уже используются различные учебники. Например, «Чистая

грамматика» [Ласкарева 2012], «В мире людей» [Макова, Ускова 2013] и т. д.

Кроме предлагаемых учебников мы используем в процессе обучения русскому языку как иностранному материалы портала «Образование на русском» Института Пушкина.

В целях сертификации знания русского языка всех желающих мы проводим сертификационные тестирования Института Пушкина в Университете Аль-Захра.

С 2017 года по октябрь 2021 года в Университете Аль-Захра в сотрудничестве с Институтом русского языка имени А.С. Пушкина было проведено 28 сессий СТИП на разных уровнях: А1, А2, В1, С1. В этих тестированиях участвовали более 300 иранских и иностранных абитуриентов из разных городов Ирана. Некоторые из участников готовились к сертификационному тестированию в нашем Центре, т. е. в Центре партнёрской сети Института Пушкина в Университете Аль-Захра. Основным отличием преподавания РКИ в рамках сертификационных уровней от преподавания РКИ в вузах является то, что в первом большое внимание уделяется практике. Иными словами, в процессе обучения преподаватель одновременно проверяет все компетенции учащегося: говорение, чтение, письмо, аудирование, а грамматические знания даются коммуникативным методом. Именно поэтому учащийся сразу может и читать, и писать, и говорить, но на определённом уровне. Тогда как в рамках вузовских программ большое внимание уделяется теории в ущерб практике (кроме первого семестра, где обучение проводится по развитию разных компетенций у студентов). В 2017 году в сотрудничестве с коллегами из Института Пушкина на базе Университета Аль-Захра проводилась СТИП на уровень А2. Некоторые из наших студентов после окончания первого семестра сдали СТИП А2. А дальше всё зависит от самого студента. Если он работает самостоятельно и использует теоретическую и практическую базы, он сможет овладеть русским языком. А если нет, то даже после окончания бакалавриата он не сдаст СТИП на уровне А1. Можно сослаться на случай, когда один из наших студентов, заканчивающих бакалавриат в 2018-м году, не сдал СТИП А1.

Итак, можно сделать вывод о том, что преподавание русского языка как иностранного в рамках сертификационных уровней требует другой методики и программы, отличающейся от вузовских программ. Преподаватель должен ставить перед собой цель комплексного развития всех навыков и компетенций у учащихся для формирования у них всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма. Учебники, опубликованные для определенных уровней, являются хорошим источником и руководством в процессе обучения РКИ в рамках сертификационных уровней. Впервые в Иране в Университете Аль-Захра была предусмотрена особая программа для обучения РКИ в рамках сертификационных уровней.

### Литература

*Глазунова О.В.* Программа обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский Язык Курсы, 2017.

*Дастамуз С.* Использование учебников по РКИ при обучении русскому языку иранцев в университете Аль-Захра. // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2016, № 4. – С. 49–52.

Дорога в Россию 2: учебник русского языка: базовый уровень / Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. 10-е изд. СПб: Златоуст.

Дорога в Россию 3: учебник русского языка: первый уровень: в 2 т. / Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. 5-е изд. СПб: Златоуст.

*Ласкарева Е.Р.* Чистая грамматика, С.-Пб.: Златоуст, 2008.

*Макова М.Н., Ускова О.А.* В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран. СПб: Златоуст, 2013.

*Нахабина М.М.* Русский сезон: учебник по русскому языку. Элементарный уровень. СПб: Златоуст, 2017.

*Нейестани М.Р.* Образовательное планирование: стратегия повышения качества на уровне образовательной единицы. Исфahan: Яр Мана, 2016.

<https://pushkininstitute.ru/articles/2262> (дата обращения: 09.09.2022)

***Dastamooz Saeedeh***

Associate Professor, Department of Russian Language,  
Faculty of Literature, Alzahra University

Tehran, Iran

s.dastamooz@alzahra.ac.ir

**ON TEACHING RFL WITHIN THE FRAMEWORK CERTIFICATION  
LEVELS IN IRAN**

The article is devoted to teaching RFL within the framework of certification levels of proficiency in Russian as a foreign language in Iran. The process of preparation of those wishing to participate in certification tests of the Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin is investigated. Textbooks used in the Center of the Partner Network of the Pushkin Institute of the Russian Language at Alzahra University were presented.

*Keywords:* RFL, certification testing, teaching, textbooks.

**Зимодра Юлия Жанатовна**  
*магистрант (науч. рук. Николенко Е.Ю.)*  
*филологического факультета Казахстанского филиала*  
*Московского государственного университета*  
*Inanimate1990@gmail.com*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 5–9 КЛАССОВ В СООТВЕТСТВИИ С ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБЩЕОБЯЗАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ОБРАЗОВАНИЯ**

За последние годы в системе школьного образования Республики Казахстан произошли кардинальные перемены, особенно сильно коснувшиеся методики преподавания русского языка и системы оценивания результатов учащихся. В данной статье приведён подробный анализ этих изменений, а также уделяется внимание рассмотрению системы критериального оценивания и поднимается вопрос о её эффективности.

*Ключевые слова:* русский язык, навыки письменной речи, Обновлённое содержание образования в Республике Казахстан, критериальное оценивание.

В 2015 году были внесены изменения и дополнения в Закон Республики Казахстан (далее РК) "Об образовании". С этого момента в системе образования республики начались глобальные изменения. Самым важным из них стало внедрение программы «Обновлённого содержания образования». Она разрабатывалась на основе опыта «Назарбаев интеллектуальных школ», которые считаются ведущими в данной области. Новая интегрированная образовательная программа ориентирована на развитие способностей детей применять знания и умения в реальной практике, а её целью является обеспечение равного доступа к качественному среднему образованию, формирование интеллектуально, физически, духовно развитого и успешного гражданина [Указ Президента Республики Казахстан].

Новшества затронули все учебные дисциплины, но наиболее сильные изменения произошли в методике преподавания русского языка и как родного, и как неродного. Согласно рекомендациям, взятым из официального системно-методического комплекса, базой учебной программы по русскому языку является коммуникативный подход, основу которого составляют 4

вида речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Для удобства их освоения учащимся предлагаются различные темы, связанные с ситуациями общения, при этом направленность урока должна основываться на развитии речевых навыков. В рамках урока учащиеся должны слушать тексты, читать, анализировать, конспектировать, составлять тексты-рассуждения, а также коллективно обсуждать предоставленный учителем материал, формируя обоснованную точку зрения и выбирая пути решения поставленных задач.

Помимо построения осмысленного текста, учащиеся также овладевают нормами речевого этикета, выбирая уместное речевое поведение в зависимости от коммуникативной ситуации. При этом им нужно оставаться последовательными, логичными и спокойными как при обозначении собственного мнения, так и в рамках критики чужого. Таким образом, методика преподавания имеет практическую направленность: учащиеся повышают языковую компетенцию путём освоения навыков речевой деятельности.

Несомненно, для достижения наилучшего результата данные навыки невозможно преподавать по отдельности. Лишь комплексное донесение информации обусловит наилучшее усвоение рецептивных (слушание и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) видов речевой деятельности. Для этого цель урока должна сочетать в себе практику обоих этих видов в различных вариациях: слушание и говорение, чтение и письмо, слушание и письмо и т. д.

Грамматика, пунктуация и орфография, которые в рамках современной методики преподавания в РК включены в раздел «соблюдение речевых норм», предлагаются к изучению в рамках урока совместно с практикой навыков речевой деятельности.

Современная программа обучения русскому языку в казахстанских школах в рамках развития навыка письма особое внимание уделяет составлению плана (простого и сложного). Для этого учащимся предлагается следующая схема, предоставленная государственным учебно-методическим порталом [Системно-методический комплекс]:

### **Простой план:**

1. Прочитать и обдумать содержание текста.
2. Разделить текст на фрагменты, отражающие определённый смысл. Озаглавить каждый из этих фрагментов, выделяя основную суть прочитанного.
3. Удостовериться в наличии причинно-следственной связи между фрагментами текста, связаны ли смежные пункты плана между собой.
4. Проверить план путём пересказа содержания, руководствуясь лишь обозначенными в плане пунктами.

При написании сложного плана пункты разделяются на подпункты, что усложняет процесс его составления, но упрощает пересказ, делая его более раскрытым и детализированным.

Обучение грамматике при коммуникативном подходе базируется на дедуктивном и индуктивном подходах.

При дедуктивном подходе учитель доносит материал на разных языковых уровнях (лексема, предложение, текст), объясняя правила грамматики, после чего ученики выполняют упражнения. В данном случае основная деятельность учителя состоит из трёх этапов:

1. Объяснение правил.
2. Отработка правил. Учащиеся выполняют упражнения, учитель же следит за успешностью выполнения каждым из учеников.
3. Преподаватель создает условия для применения полученных навыков на практике; учащиеся выполняют письменные работы или вступают в дискуссию.

При индуктивном подходе учащиеся, исходя из имеющихся примеров, пытаются реконструировать правило.

Тем не менее, заметно, что заданиям, связанным непосредственно с отработкой грамматического материала, уделяется относительно небольшое количество времени. Рассмотрим данный вопрос подробно на примере сравнения учебников обновлённой программы с классическими.

Учебник предлагает следующий перечень грамматических и лексических тем, установленный Министерством образования РК, который мы разделили для удобства по ярусам системы языка:

I. **Лексика:** многозначные слова, синонимы, антонимы;

II. **Морфология:** имя существительное, имя прилагательное, местоимение;

III. **Синтаксис:** обращение, однородные члены, сравнительные обороты, прямая речь;

IV. **Средства выразительности:** эпитет, градация, сравнение, эмоционально окрашенные слова.

Данный список тем помогает реализовать задачу обучения в области предметных результатов по программе предмета «Русский язык», которая заключается в том, что учащиеся должны освоить весь спектр фактических знаний о русском языке как науке и научиться применять их на практике.

Относительно этой задачи в самом учебнике грамматические темы представлены не в соответствии с ярусами системы языка, а в контексте определённых разделов, предлагаемых школьникам для обсуждения. Ниже мы представляем таблицу соответствия грамматических тем разделам учебника:

Таблица 2

Раздел	Грамматическая тема
<b>Культура: язык и общение</b>	<i>Морфология. Синтаксис и пунктуация.</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Имя существительное: число, падеж</li><li>• Текст-повествование</li><li>• Имя прилагательное</li><li>• Культура речи. Качества культурной речи</li><li>• Употребление существительных и прилагательных в речи</li></ul>
<b>Мир вокруг нас: транспорт и инфраструктура</b>	<i>Морфология и орфография.</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Несклоняемые существительные. <i>Не</i> с существительными</li><li>• <i>Не</i> с прилагательными</li><li>• <i>а/о</i> в корне слова</li><li>• Непроизносимые согласные в корне слова</li><li>• Суффиксы <i>чик/щик</i></li><li>• Чередующиеся гласные в корне</li></ul>

<b>Жизненные ценности</b>	<p><i>Морфология (?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Антонимы</li> <li>• Многозначные слова</li> <li>• Прямое и переносное значение слов</li> <li>• Омонимы</li> <li>• Употребление синонимов, антонимов и омонимов в речи</li> </ul>
<b>Мир профессий</b>	<p><i>Синтаксис и пунктуация.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Однородные члены предложения</li> <li>• Заимствованные слова (?)</li> <li>• Эмоционально окрашенные слова (?)</li> <li>• Эпитет, гипербола, сравнение (?)</li> <li>• Знаки препинания при сравнительных оборотах</li> </ul>
<b>Мир фантазий</b>	<p><i>Синтаксис и пунктуация</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Эссе-повествование (?)</li> <li>• Предложения с прямой речью</li> <li>• Эссе-рассуждение (?)</li> <li>• Прямая речь</li> </ul>
<b>Живые организмы: растения</b>	<p><i>Синтаксис и пунктуация</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Подлежащее</li> <li>• Сказуемое</li> <li>• Грамматическая основа предложения</li> <li>• Тире между подлежащим и сказуемым</li> </ul>
<b>Каникулы и отдых</b>	<p><i>Синтаксис и пунктуация</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Однородные члены</li> <li>• Знаки препинания в предложениях с однородными членами</li> </ul>
<b>Астрономия: звезды и созвездия</b>	<p><i>Морфология и орфография</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Правописание окончаний существительных и прилагательных</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Местоимение</li> <li>• Правописание <i>не</i> с отрицательными местоимениями</li> <li>• <i>Не</i> с глаголами</li> <li>• Правописание личных окончаний глаголов</li> </ul>
<b>Чудеса света</b>	<i>Синтаксис и пунктуация</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Обобщающие слова при однородных членах</li> <li>• Знаки препинания при однородных членах</li> <li>• Знаки препинания в предложениях с обобщающими словами при однородных членах</li> </ul>

Несомненно, такое распределение материала вызывает у учащихся непонимание общих закономерностей языка как системы и его функционирования, так как темы, которые в классических учебниках представляют одно целое (например, «Имя существительное: морфологические признаки, синтаксическая функция»), могут быть отделены друг от друга.

Для сравнения, классический учебник имеет следующие разделы, в которых темы соответствуют наименованию самого раздела, а также идут в логически обоснованной последовательности для упрощённого восприятия и осознания представленной информации [Капенова 2018]: повторение, синтаксис и пунктуация, графика и орфография, фонетика и орфоэпия, лексика и культура речи, морфемика, морфология.

Таким образом, преподавание русского языка в рамках обновленной программы сводится к коммуникативному подходу, который базируется на практическом применении изучаемых видов речевой деятельности. Грамматика, орфография и пунктуация уходят на второй план как материал для попутного изучения с целью формирования общей языковой компетенции учащихся. Однако, по сравнению с классическими учебниками, добавилось большое количество письменных заданий, связанных с выражением собственного мнения, впечатления и ощущений, что продиктовано коммуникативным подходом, так как целью обучения является адаптация ребёнка в обществе посредством использования язы-

ка как инструмента в пределах коммуникации. В качестве примеров приведём несколько заданий из разных учебников:

Таблица 3

Учебник	Задание
5 класс	Составить схему из своих представлений о слове <i>культура</i> .
5 класс, стр. 41	Запиши, что ты хотел бы изменить в своём поведении.
5 класс, стр. 43	Опиши и нарисуй приятного собеседника.
6 класс, стр. 10	Опишите достоинства и недостатки, на ваш взгляд, разных видов путешествий.
6 класс, стр. 13	Опишите пять необходимых вам вещей для путешествий, аргументируйте свой выбор.
6 класс, стр. 15	Запишите, что, на ваш взгляд, делают люди в путешествиях.
7 класс, стр. 39	Запишите ваши ассоциации со словом <i>степь</i> .
7 класс, стр. 51	Почему, по вашему мнению, необходимо сохранить деревья?
7 класс, стр. 66	Напишите своё мнение относительно высказывания Д. С. Лихачева.
8 класс, стр. 13	Выскажите своё мнение о том, что такое крепкая семья. Составьте схему.
8 класс, стр. 60	Напишите ваши впечатления о кафе.
8 класс, стр. 61	Напишите ваш комментарий к публикации.
9 класс, стр. 36	Как Вы думаете, почему для страны важно иметь доступ к морю?
9 класс, стр. 49	Какие представления у Вас связаны с понятием <i>культура</i> ?
9 класс, стр. 114	Расскажите о себе.

Несомненно, классические задания на отработку орфографии и пунктуации в учебнике присутствуют, но в довольно малом количестве. В новых учебниках подавляющим видом речевой деятельности для активизации лексико-грамматического материала является говорение.

При этом разрозненность изучаемых лингвистических тем не только не создаёт в сознании учеников комплексное представление о языке как системе, но и путает их в жанрах письменных заданий. Так, например, в конце учебника 9 класса приведён спи-

сок текстов разных жанров, которыми должен овладеть ученик к концу года. При этом сами жанры не объясняются с точки зрения стилистики (данный раздел науки о языке в рамках обновлённой программы не упоминается). Список необходимых письменных жанров, порядок сохранён [Сабитова, Бейсембаев 2018; 248]: дискуссионное эссе, заметка в газету, конспект, научная статья, обзор литературы, отчёт о поездке, пересказ текста, презентация, тезисный план текста, цитатный план текста.

Несомненно, данные жанры должны преподаваться в рамках изучения функциональных стилей языка.

В качестве негативной тенденции казахстанской методики преподавания русского языка также следует отметить крайне редкие случаи использования следующих типов заданий: диктант, словарный диктант, классическое сочинение (предпочтение отдаётся эссе) и изложение.

Это отрицательно сказывается на формировании навыка письменной речи у учащихся, так как данные задания являются базовыми для обучения письму. Они помогают как оттачивать навыки графики, каллиграфии и орфографии, так и развивать память, строить причинно-следственные связи, развивать внимательность, что является важным этапом обучения ребёнка в средней школе.

Формат оценивания письменных работ также претерпел изменения, стандартная пятибалльная система сменилась на оценивание посредством выставления определенного количества баллов, исходя из новых предоставленных Министерством Образования критериев, которые впоследствии сводятся к пятибалльной системе при выставлении итоговых оценок за четверть/год.

При этом оценивание составленного учеником текста, в соответствии с государственной программой, осуществляется по следующим формам (количество баллов за соблюдение критериев может варьироваться; во втором столбце- проставляются баллы, набранные учеником за выполнение критерия):

*Таблица 4*  
Форма №1. Оценивание содержания текста

<b>Критерии оценивания</b>	<b>Количество баллов</b>
Соответствие стиля текста (1 балл)	
Соответствие типа текста (1 балл)	
Соответствие структуры (1 балл)	
Соответствие вступления (1 балл)	
Соответствие основной части (1 балл)	
Соответствие заключения (1 балл)	
Соответствие аргументов/примеров/обоснования (1 балл)	
<b>Общее количество баллов:</b>	

*Таблица 5*  
Форма №2. Оценивание грамотности текста

<b>Критерии оценивания</b>	<b>Количество баллов</b>
Использование простых предложений (1 балл)	
Использование сложных предложений (1 балл)	
Применение словарного запаса (1 балл)	
Использование средств выразительности (1 балл)	
Использование уместной лексики (академический язык) (1 балл)	
<b>Общее количество баллов:</b>	

Делая выводы, важно отметить, что тенденция к антропоцентризму, отражённая в выбранном Министерством Образования РК коммуникативном подходе, является положительной с той точки зрения, что она помогает детям освоиться в рамках коммуникативного акта при общении на русском языке, развивает речевую компетенцию и помогает ребёнку социализироваться. Тем не менее, учебный материал не лишен недостатков. Самыми главными из них, на наш взгляд, являются: отсутствие системности при обучении теоретическому материалу, многочисленные ошибки в распределении тем, недостаточное количество грамматического материала по сравнению с классическими учебниками. Отработка навыков письма стала иметь второстепенный характер по отношению к остальным видам речевой

деятельности (говорению в частности). В целом, на наш взгляд, после введения коммуникативного подхода учебник русского языка стал больше похож на учебник иностранного языка. Дети в Казахстане - в основном билингвы и владеют русским языком почти так же хорошо, как и родным. Применение данного подхода в рамках языковой ситуации в Казахстане считаем не совсем оправданным. Система оценивания по критериям также вызывает много вопросов. Один из них – вопрос мотивации учащихся, как убедить их в том, что писать грамотно — это важно, если данный навык не прописан в системе критериев оценивания. Также возникает вопрос и о том, как поступать учителю с выявленными, но не прописанными в критериях ошибками - исправлять и включать в работу над ошибками или игнорировать? Всё это указывает на несовершенство данной системы оценивания и необходимость её доработки. В целом, после перехода на обновлённую программу обучения наблюдается значительный регресс достижений учащихся по дисциплине. Коммуникативный подход и критериальное оценивание в данном случае ведут к заметному снижению уровня грамотности и обеднению как письменной, так и устной речи учащихся.

#### Литература

*Капенова Ж.Ж.* Учебник русского языка за 6 класс. Алматы: «Арман-ПВ», 2018.

*Программа элективного курса.* Электронный ресурс: <http://smk.edu.kz/>  
*Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др.* русский язык. Ч. 1. М.: «Просвещение», 2012.

*Сабитова З.К., Бейсембаев А. Р.* Учебник русского языка за 6 кл. Ч. 1. Алматы: «Мектеп», 2018.

*Сабитова З.К., Бейсембаев А.Р.* Учебник русского языка за 6 кл. Ч. 2. Алматы: «Мектеп», 2018.

*Сабитова З.К., Бейсембаев А.Р.* Учебник русского языка за 9 кл. Алматы: «Мектеп», 2018.

*Сабитова З.К., Скляренко К.С.* Учебник русского языка за 5 кл. Ч. 1. Алматы: «Мектеп», 2018.

*Сабитова З.К., Скляренко К.С.* Учебник русского языка за 5 класс. Ч. 2. Алматы: «Мектеп», 2018.

*Сабитова З.К., Скляренко К.С. Учебник русского языка за 7 кл. Алматы: «Мектеп», 2018.*

*Сабитова З.К., Скляренко К.С. Учебник русского языка за 8 кл. Алматы: «Мектеп», 2018.*

*Системно-методический комплекс. Электронный ресурс: <http://smk.edu.kz/>  
Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205.  
Электронный ресурс: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>*

***Yuliya Zh. Zimodra***

*MA student*

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University*

*Philology Department*

*Inanimate1990@gmail.com*

**FEATURES OF TEACHING STUDENTS OF GRADES 5-9  
IN ACCORD-ANCE WITH THE STATE AN OBLIGATORY  
STANDARD OF EDUCATION**

In recent years, cardinal changes have taken place in the system of school education of the Republic of Kazakhstan. This change has especially affected the methodology of teaching the Russian language and the evaluation system of learners' results. This article provides a detailed analysis of these changes, considers the system of criterial assessment and raises the question of its effectiveness.

*Key words:* Russian language, writing skills, updated content of education in the Republic of Kazakhstan, criterial assessment.

**Киржанова Светлана Викторовна**  
преподаватель кафедры русского языка  
для иностранных учащихся филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
Москва, Россия  
kirzh@mail.ru

## **МЕСТО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

В статье сообщается об уникальном совместном российско-китайском учебно-образовательном проекте — создании совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне. Уникальность проекта заключается в том, что программа довузовского, подготовительного обучения включена в программу первого курса. В результате студенты обучаются русскому языку общего владения и языку специальности в соответствии с требованиями элементарного, базового и первого сертификационных уровней в сжатые сроки. В связи с этим цели и задачи внеаудиторной работы тесно связаны с программами основных курсов, с одной стороны, и, с другой стороны, выполняют культурно-просветительскую роль и являются формой организации языковой среды для интенсификации процесса освоения русского языка в условиях внеязыковой среды.

*Ключевые слова:* внеаудиторная работа, внеязыковая среда, интенсификация процесса.

Условия внеязыковой среды и необходимость в ускоренные сроки подготовить студентов к учебно-профессиональному и межличностному бытовому общению диктуют необходимость организации внеаудиторной работы.

В МГУ-ППИ в Шэньчжэне разработан документ, который регламентирует внеаудиторную деятельность – «Положение о внеаудиторной культурно-образовательной деятельности в Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне» (см. рис. 1). Согласно китайскому документу, внеаудиторная работа подразделяется на внеаудиторную образовательную и внеаудиторную культурную деятельность.

**深圳北理莫斯科大学**

深北莫大 C2018) 45 号

关于印发《深圳北理莫斯科大学课外教学文化  
活动管理办法》的通知

Рис. 1.

На практике такого разделения нет, так как цели обеих ветвей тесно переплетены и взаимосвязаны. Формами внеаудиторной работы являются: кружки, викторины, стенгазеты, вечера – «Русский чай». Мероприятие «Русский чай», представляющее собой небольшие концерты, которые бывают посвящены значимым и интересным событиям и деятелям русской истории и культуры, являются одним из важных показателей успешности студентов, поскольку на них студенты демонстрируют свои достижения в овладении русским языком.

Здесь необходимо сказать, что данный документ рассматривает внеаудиторную работу в качестве одного из инструментов, мотивирующих учебно-познавательную деятельность студентов, а именно: организация или активное участие в мероприятиях внеаудиторной деятельности может являться критерием начисления студенту стипендии за достижения в сфере науки, культуры и общественной деятельности. Соответствующее решение принимается стипендиальной комиссией Университета.

Инициатором организации мероприятий внеаудиторной культурной деятельности, согласно Положению, может быть практически любой сотрудник Университета. Особенно приветствуется инициатива студентов. Но разработкой программы и организацией мероприятий, связанных с русским языком, занимается российская сторона. При этом в практике МГУ-ППИ в Шэньчжэне каждый преподаватель университета ведет какой-нибудь кружок и разрабатывает к нему программу, которая по мере возможности ориентирована на изучаемый в данный момент учебный материал. На момент описываемого опыта основным учебным пособием являлся учебный комплекс «Дорога в Россию». Подготовительная работа включает в себя:

- определение целей и приоритетов работы, которые непосредственно связаны с текущим процессом обучения, с языковым материалом на данном этапе обучения;
- сбор и обработку необходимых материалов (аудио, видео и пр.);
- создание специальных текстов, комментариев к ним, игровых заданий.

Например, для кружка «Киноклуб», для работы с фильмами А. Зархи (1967) и С. Соловьева (2009) «Анна Каренина» (фрагмент «На катке») текст составлялся с опорой на изученную лексику и грамматику базового уровня, то есть в соответствии с пособием «Дорога в Россию-2».

По итогам завершения цикла мероприятий Управление по Академическим вопросам проводит опрос студентов в виде анкетирования. Центр русского языка также со своей стороны проводит подобный опрос. Результаты анкетирования показали, что подобные формы работы помогают учащимся не только улучшить фонетику, расширить лексический запас и преодолеть языковой барьер, но и позволяют развить личностные качества. Многие сообщили, что им очень нравится выступать на сцене перед публикой на русском языке. В связи с этим со стороны учащихся даже были пожелания ввести кружки и мероприятия, связанные с публичной речью. Таким образом, обратная связь позволяет российским преподавателям видеть достоинства и корректировать недостатки разработанных программ.

Итак, достоинством подобной внеаудиторной деятельности является то, что она организуется в ином формате общения, – это общение в неформальной, непринужденной, дружеской обстановке, что особенно важно при работе с китайскими учащимися, привыкшими к более детерминированной форме общения преподаватель-студент. А культурно-просветительная деятельность, идущая неотрывно от образовательной, обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость; способствует более интенсивному формированию речевой и коммуникативной компетенций как в области фоновых знаний по русской истории, географии и культуре, так и в области межличностного повседневного общения на русском языке. Это способствует формированию у учащихся позитивного отношения к русскому языку и культуре.

#### Литература

*Одинцова И.В.* Лингводидактическая модель обучения русскому языку в совместном университете МГУ-ППИ (КНР) // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МАПРЯЛ. Москва,

филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 16–17 ноября 2018 г. Сборник статей. М.: Издательство «Научный консультант», 2019.

***Svetlana V. Kirzhanova***  
*Senior lecturer of the Russian Language Department  
for foreign students of the Faculty of Philology  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia,  
kirzh@mail.ru*

**PLACE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES  
IN THE CONDITIONS OF THE EXTRALINGUISTIC ENVIRONMENT  
(FROM EXPERIENCE WITH CHINESE STUDENTS IN CHINA)**

The article reports on a unique joint Russian-Chinese educational project - the creation of the Shenzhen MSU-BIT University. The program of pre-university preparatory education is included in the first-year program. As a result, students are taught General Russian and Russian for specific purposes in accordance with the requirements of elementary, basic and first certification levels in a short time. Therefore, the goals and tasks of out-of-class activities are close to the programs of the main courses, on the one hand. On the other hand, out-of-class activities play a cultural and educational role and represent form of organizing the linguistic environment to intensify the process of mastering the Russian language in the extralinguistic environment.

*Key words:* extracurricular (out-of-class) activities, extralinguistic environment, process intensification.

**Лю Юань**

магистрант филологического ф-та  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
liuyuann@yandex.ru

**Потёмкина Екатерина Владимировна**

кандидат педагогических наук, преподаватель  
кафедры русского языка для  
иностраных учащихся филологического ф-та  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия  
krisareva@yandex.ru

### **ФРЕЙМ ДЕТСКИЕ ИГРЫ КАК ЯДЕРНЫЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТА ИГРА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

В настоящей работе рассматривается фрейм *детские игры* как ядерный компонент концепта *игра* в русской языковой картине мира. Гипотеза исследования состоит в том, что наименования детских игр и стоящие за ними фреймы составляют, с одной стороны, важную часть концептосферы русского языка, которую можно обозначить как ‘русское детство’, и, с другой стороны, составляют лауну в тезаурусе языковой личности иностранных учащихся, что приводит к различным ошибкам и сбоям в процессе межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* языковая картина мира, концепт, фрейм, детские игры, русское детство, межкультурная коммуникация.

В статье «Многозначность глагола *играть* как проявление феномена игры в культуре и языке», опубликованной в XXI выпуске сборника «Слово. Грамматика. Речь», нами был рассмотрен феномен игры в философии культуры (Платон, Й. Хейзинга, Н.В. Эпштейн) и было представлено его отражение в русской ЯКМ – через многозначность глагола *играть*. Также нами была приведена одна из возможных классификаций фразеологизмов с глаголом *играть* в русском языке Ф.Г. Емельянова [Потёмкина, Лю 2021: 193–203]. В продолжение данной темы в настоящей работе рассматривается фрейм *детские игры* как ядерный компонент концепта *игра* в русской языковой картине мира (далее – ЯКМ). Гипотеза исследования состоит в том, что наименования детских игр и стоящие за ними фреймы составляют, с одной

стороны, важную часть концептосферы русского языка, которую можно обозначить как ‘русское детство’, и, с другой стороны, составляют лакуну в тезаурусе языковой личности иностранных учащихся.

Отправной точкой нашего исследования концепта *игра* стал анализ ошибок в речи иностранных учащихся (магистрантов 1 г.о.) из Китая при употреблении глагола *играть*: \**Во время летних каникул мы поехали поиграть в Европу.* \**Я могу играть в море, только если научусь плавать.* \**Живут в лесу волк, медведь и лиса. Они хорошие друзья и часто вместе играют.* С целью выявления причин возникновения такого рода ошибок нами был проведен лингвистический эксперимент, в котором принял участие 21 респондент. Среди них 14 женщин и 7 мужчин в возрасте от 20 до 25 лет, получающих высшее образование, все они являются носителями китайского языка. Респондентам была предложена анкета, включающая в себя следующие задания:

**Задание 1.** Ответьте на вопросы, используя глагол *играть*: 1) Как вы обычно проводите свободное время? 2) Каким видом спорта вы любите заниматься? 3) Вы занимаетесь (занимались раньше) музыкой? 4) В какие игры вы любите играть с друзьями? 5) Кем вы были (роли кого вы играли) в спектаклях в детстве?

**Задание 2.** Напишите три предложения с глаголом *играть* в разных значениях.

**Задание 3.** Напишите пять любых ассоциаций со словом *играть*

Ответы респондентов на вопросы в Задании №1 можно представить в виде Таблицы 6 (знаком «\*» обозначены ответы, содержащие ошибку).

Таблица 6

Систематизация результатов анкетирования. Задание №1

<p>Как вы обычно проводите свободное время?</p>	<p>В свободное я обычно играю в шахматы. Я играю в баскетбол в свободное время. Играю в компьютерные игры и в волейбол. *В свободное время я часто играю с друзьями в саду. *Обычно я играю в игры. Я обычно играю в мобильный телефон. *Играю в саду.</p>
---	--

	<p>Играю на компьютере. В свободное время я обычно играю на мобильном телефоне. *Играть игры.</p>
<p>Каким видом спорта вы любите заниматься?</p>	<p>Играть в бадминтон. *Я люблю в баскетбол. *Я люблю играть в бадминтоне. *Люблю играть в настольный теннис и скакалку. Я люблю играть в теннис и бадминтон.</p>
<p>Вы занимаетесь (занимались раньше) музыкой?</p>	<p>Раньше я играла на скрипке. Не могу, но пытался играть на гитаре. Я умею играть на гитаре и флейте. Я играл на гитаре и фортепиано. *Я умею играть на инструменте. Раньше я никогда не занимался музыкой. К сожалению, не занималась раньше. И сейчас тоже. *Я не могу играть музыку. Да, раньше я играла на пианино. *Играть в дудке.</p>
<p>В какие игры вы любите играть с друзьями?</p>	<p>Играть в карты. Я люблю играть в баскетбол с моими друзьями. *Я люблю играть dota2 с друзьями. Компьютерные игры. *Я люблю играть покер с друзьями. *Я люблю играть в мяч с друзьями. Мацзян, игры с пивом. Мы любим играть в настольные игры. Я люблю играть в разные типы компьютерных игр. Я люблю играть в шахматы с друзьями. *Мне кажется, конечно, играем на футболе. Я люблю играть в баскетбол с друзьями. Я люблю играть в игры-конкурсы со своими друзьями.</p>
<p>Кем вы были (роли кого вы играли) в спектаклях в детстве?</p>	<p>В детстве я играла Золушку в спектакле. В детстве я играла царя в спектаклях. *Я играл один лидер пингвина в маленькой опере.</p>

	<p>Я играл сестру в спектаклях в детстве.  *В детстве моя подруга и я играли роль родителей в игре.  Я была Золушкой в спектаклях в детстве.  В детстве в спектакле я играл роль Деда Мороза.  *Я играла кот в спектаклях в детстве.  Я играла учителя.</p>
--	---

Анализ полученных результатов позволяет сделать промежуточные выводы о том, что среди ошибок, допущенных респондентами при ответе на вопросы, можно выделить:

- а) отсутствие предлога «в» (*играть игры / dota2 / покер*);
- б) употребление неправильного предлога и/ или падежа (*играем на футболе, играть в дудке, играть в бадминтоне, играл один лидер / кот, игры с пивом*);
- в) ошибки в сочетаемости глагола *играть* (*играть в скакалку, играть музыку*);
- г) расширительное употребление глагола *играть* в значении ‘гулять, отдыхать’ и некот. др. (*играю в саду, играть в мяч с друзьями, играю в игры*);

При выполнении второго задания респонденты употребили глагол *играть* в значении ‘занятие спортом’ 21 раз, что составляет ~ 33% от общего числа ответов, в значении ‘занятие музыкой’ – 19 раз, что составляет ~ 30%, в значении ‘играть роль’ – 18 раз, что составляет ~ 29%; наименьшее количество употреблений зафиксировано в значении ‘конкретная игра’ – всего 5 раз, что составляет ~8%.

Последнее задание было направлено на выявление ассоциативных связей слова *играть* в языковом сознании респондентов. Назовем слова-реакции в порядке убывания их частотности: *игра* (16), *игрушка* (8), *игрок* (7), *выиграть* (5), *поиграть* (5). Сравним ответы китайских респондентов с материалами Русского ассоциативного словаря: *в прятки* (48), *в карты* (23), *в мяч* (19), *с огнем* (16), *на нервах* (15), *дети* (14), *в игру* (13), *на гитаре* (13), *в футбол* (12), *в шахматы* (10). В ответах русскоязычных респондентов одной из наиболее «ярких» с точки зрения ассоциативных связей оказывается цепочка *играть – прятки – дети*, полностью отсутствующая в ответах первой группы (в

ответах представлены слова одного словообразовательного гнезда). Можно предположить, что для выбранных респондентов носителей китайского языка русский глагол *играть* ассоциативно очень слабо либо вообще не связан с понятием *детство*.

На основе результатов всей анкеты мы можем видеть, что китайские магистранты понимают концепт *игра* только в сфере ‘отдых, развлечения взрослого человека’, тогда как наш анализ словарного представления глагола *играть* показал, что он включает в себя широкий набор дифференциальных признаков:

Представленная в словарях многозначность глагола *играть* свидетельствует о том, что в русской ЯКМ понятие *игры* глубоко осмысленно и отражает значимый фрагмент внеязыковой действительности, в котором дифференциальными макрокомпонентами являются: ‘действие незрелого/взрослого/животного’, ‘действие или движение без цели/с целью’, ‘негативно оцениваемое действие’, ‘границы действия’ [Потёмкина, Лю 2021: 201].

Кроме того, в активном словаре респондентов отсутствуют слова, связанные с фреймом *детские игры* (*прятки, жмурки, догонялки, крестики-нолики* и др.), которые, безусловно, присутствуют в китайской лингвокультуре. Однако может возникнуть вопрос о том, зачем взрослым учащимся иметь в активном словарном запасе слова, которые чаще всего употребляются детьми или по отношению к детям. И связанные с ним: «А что дает знание названий детских игр для развития языковых личности учащихся?» Одним из вариантов ответа на этот вопрос стал анализ популярного многосерийного южнокорейского триллера «Игра в кальмара» (*кор. 오징어게임, англ. «Squid game»*). Одной из причин высокой популярности данного сериала стало то, что острые социальные проблемы корейского общества показаны в нем через призму детских игр, которые хранятся в памяти каждого взрослого человека. Основной драматический эффект происходит от трансформации безобидных детских игр во взрослые игры «на выживание». С лингвистической точки зрения интересен перевод названий игр с корейского на русский. Приведем пример описания сюжета первой серии данного сериала в интернет-источниках:

Сон Ки Хуну не везёт в жизни. Будучи азартным игроком, он накопил огромные долги перед ростовщиками. Однажды на станции метро прилично одетый мужчина предлагает ему сыграть в игру ттакчи (корейский аналог игры в сотки), обещая, что в случае победы он получит 100 000 вон, а если проиграет, то мужчина даст ему пощёчину. После окончания игры мужчина даёт Ки Хуну визитку, приглашая его сыграть в игру с более высокими ставками. Ки Хун соглашается; <...>. Первая игра – «Тише едешь – дальше будешь», в которой проигравшие погибают.

В данном контексте обращают на себя внимание такие единицы русского языка как *игра в сотки* и *Тише едешь – дальше будешь*, представляющие собой когнемы-фреймы (а также мнемы), для понимания которых необходимы экстралингвистические знания. Представим составленные нами на материалах различных словарей и интернет-источников дефиниции:

**Игра в сотки** (фишки, кэпсы) – простая азартная игра в круглые фигуры из картона с рисунками, популярная 1990-х и начале 2000-х годов среди российских школьников и подростков в возрасте от 9 до 13 лет. Шумные компании игроков в сотки можно было встретить на детских площадках, в школах и подъездах. Играли на сами фишки или на какой-то приз – жвачки, чипсы, деньги. Сначала фишки можно было купить только в комплекте с жевательной резинкой, потом их стали продавать в виде наборов. Русское название – эпоним, образованный от названия фирмы SOTKA. Ср. с *японск.* игрой **мэнко**, популярной до 90-х годов; на Гавайях в 20-е годы XX-века дети играли в подобную игру с крышками от бутылок из-под молока, фруктовых напитков и газировки.

**«Тише едешь – дальше будешь»** (варианты «Море волнуется раз...», «Лиса») – популярная детская подвижная игра, в которую обычно играют дети в возрасте от 6 до 10 лет на улице, во дворе на детской площадке. Правила игры: ведущий встает на линию финиша, отворачивается спиной и произносит слова «Тише едешь – дальше будешь, раз, два, три – зами!». Пока ведущий стоит спиной, другие игроки, стоящие на линии старта, должны к нему подходить. Как только ведущий поворачивается лицом, игроки должны остановиться и замереть. Если ведущий увидел, что кто-то пошевелился, этот игрок должен вернуться на старт. Выигрывает тот, кто первый подойдет к ведущему и дотронется до него. Ср. также русскую пословицу «Тише

едешь – дальше будешь»; *кит.* игра «一二三, 木头人» («Раз, два, три, **деревянный человечек**»). Отметим, что в корейском сериале ведущий игры «Тише едешь – дальше будешь» произносит фразу на корейском языке «무궁화 꽃이 피었습니다», которая переводится на русский как «Цветок гибискуса расцвел», отражающий национально специфические реалии Южной Кореи.

Вышеприведенный контекст употребления фреймов, связанных с детскими играми, показывает, что их распознавание напрямую связано со степенью понимания зрителем содержания всего текста (в широком смысле) и, следовательно, адекватностью его перевода. Только при наличии общих фоновых знаний адресата и адресанта (автора сериала и его зрителей) достигается эффект узнавания и сопереживания, таким образом важной функцией фрейма вообще (и фрейма *детские игры* в частности) в языке является контактообразующая, а также функция парольности. Так, именно из-за отсутствия в русском языке аналога фрейма *игра в кальмара*, до конца остается непонятным название сериала:

**Игра в кальмара** – подвижная игра, популярная в Корее в 1970–80-х гг., в которой в качестве игрового поля выступает площадка с начерченной (мелом) фигурой, напоминающей кальмара.

Для убедительности нашего тезиса о важности фрейма *детские игры* как составляющей русского концепта *игра* приведем примеры из текстов других жанров:

«Активы **сыграют в прятки**. Как бенефициарам защитить свое имущество и не потерять бизнес» [<https://www.kommersant.ru/>].

По задумке Балабанова «**Жмурки**» должны были стать сатирическим фильмом, высмеивающим блатную романтику и бандитскую жизнь. Алексею казалось, что для этого проекта идеально подойдут самые звёздные российские актёры того времени [<https://zen.yandex.ru/>].

HammAli & Navai – относительно молодой азербайджанский хип-хоп дуэт, исполняющий, в основном, танцевальные либо лирические рэп-композиции. Их трек «**Прятки**» прошлым летом стал одним из самых прослушиваемых в соцсетях, а его видеoversия на YouTube даже при отсутствии клипа набрала уже более 34 миллионов просмотров. В чём же секрет популярности «**Прятки**»? [<https://soundtimes.ru/>]

Вечер был славный, лучшие игроки собрались, и мы **играли в городки**. Я, прапорщик Д. и поручик О. проиграли сряду две партии и, к общему удовольствию и смеху зрителей, офицеров, солдат и денщиков, глядевших на нас из своих палаток, провезли два раза на своих спинах выигравшую партию от одного кона до другого [Толстой 1935: 13].

Итак, не вызывает сомнения, что фрейм *детские игры* составляет важную часть концепта *игра* и шире – русской ЯКМ. При этом, с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного, а также лексикографии, важно учитывать несколько моментов:

1. Какими языковыми средствами выражаются репрезентанты фрейма *детские игры*?

После просмотра многих интернет-форумов и интернет-блогов мы собрали следующий список самых популярных детских игр: *прятки, жмурки, казаки-разбойники, «Море волнуется раз...», резиночка, колечко-колечко, дочки-матери, съедобное-несъедобное, лапта, городки, фанты, салки, кис-брысь-мяу*. Во-первых, можно заметить, что многие названия игр представляют собой существительные в форме мн. ч. (*прятки, жмурки* и др.), есть также примеры редупликации (*колечко-колечко*), примеры сложных слов, составленных из двух, связанных синонимичными или антонимичными отношениями (*дочки-матери, казаки-разбойники, съедобное-несъедобное*), что уже может вызывать трудности в понимании данных языковых единиц иностранными учащимися. А некоторые названия – это целые фразы («*Море волнуется раз...»*) или сочетания междометий (*кис-брысь-мяу*). На наш взгляд, необходимо провести классификацию названий детских игр с точки зрения их синтаксиса. Во-вторых, сами по себе названия игр часто уже содержат в себе различного рода информацию, например: о предметах, которые используются в игре (*резиночка, лапта, фанты*), о ролях участников (*дочки-матери, казаки-разбойники*), о фразах, которые произносят в игре (*море волнуется раз, кис-брысь-мяу, колечко-колечко*). Некоторые названия представляют собой отглагольные существительные, например, *прятки – прятать(ся), жмурки – жмурить(ся), салки – салить*, т.е. содержат в себе информацию о действиях игроков. В-третьих, характер дефиниции названия

игры (т.е. фрейма) по сравнению с другими существительными (предметными, абстрактными) более сложный. Так, объяснение подобного фрейма невозможно без подробного описания правил игры. Кроме того, для фрейма характерно то, что показать его, как правило, легче, чем объяснить словами. Поэтому, на наш взгляд, в методике преподавания РКИ должен быть разработан некоторый общий алгоритм языкового представления фрейма. Наконец, когда речь идёт о фрейме *детские игры*, часто возникает проблема перевода. Названия игр уходят корнями в древность, глубоко метафоричны и всегда связаны с национально специфическими реалиями, поэтому, даже если иностранные учащиеся понимают значение отдельных входящих в название игры слов, они не могут представить («увидеть») процесс игры.

2. Как фрейм *детские игры* трансформируется во фразеологию?

Возвращаясь к началу нашего исследования, назовем единицы, которые Ф.Г. Емельянов в классификации фразеологизмов с глаголом *играть* выделяет в группу ‘неигровые ситуации’: *играть в молчанку, в загадки, в прятки* (см [Емельянов 2015]). Анализ контекстов употребления слов *играть (игра)* в газете «Коммерсант» за 2020–2021 гг. позволяет отнести в эту группу также фразеологизмы *играть в кошки-мышки, в бирюльки, в поддавки*. Все названные фразеологизмы построены по модели ‘играть + в + название игры’ (суц. в форме В.п.), а их значения основываются на метафорическом переносе правил какой-либо игры и соответствующих действий участников игры на неигровую ситуацию, т.е. механизм распознавания фразеологизмов основан на знании фрейма и его структурных элементов (количество игроков, место проведения игры, правила и др.). При этом, по нашей гипотезе, для иностранных учащихся особую трудность вызывает не только распознавание в тексте фреймов *детские игры*, но и отличие фрейма от омонимичных фразеологизмов. Приведем пример:

1. Нет, – отозвался он пренебрежительно. – Я не *играю* ни в шахматы, ни в шашки, ни в *бирюльки* и не занимаюсь авиамоделизмом....  
– При чем тут авиамоделизм?  
– Все дураки увлекаются авиамоделизмом.

Я этим не увлекался, но почувствовал себя оскорбленным. Мне казалось, что я обиделся за хороших, умных, способных и сосредоточенных ребят, занимающихся непростым и благородным делом, но задело меня другое: он вроде в дураки меня зачислил [Нагибин 1983: 25].

2. Новость о небывалом открытии разлетелась по миру, и в Египет хлынули туристы. Ждать появления самого фараона пришлось еще полтора года. Картер скрупулезно очищал, фотографировал, описывал, каталогизировал всё, что было в гробнице: Это было как *игра в бирюльки*, как вынести одну вещь, не задев другую и не повалив всё в кучу. Настоящий кошмар [<https://www.kommersant.ru/>].

3. Когда с вами начинают играть в танковый биатлон, нельзя *играть в бирюльки* [<https://www.kommersant.ru/>].

Наконец, одной из задач нашего исследования было выявление специфических компонентов значения фразеологизмов, в основе которых лежит фрейм *детские игры*, в дискурсе СМИ.

В фразеологических словарях русского языка представлены следующие дефиниции фразеологизмов, построенных по модели '*играть*+ *название детской игры*':

**играть в кошки-мышки** – с кем лукавить; провести кого-либо;

**играть в прятки (в жмурки)** – обманывать кого-л., скрывать что-л. от кого-нибудь;

**игра/играть в бирюльки** – заниматься пустяками;

**играть в молчанку** – избегать разговора, уклоняться от обсуждения чего-либо;

**играть в загадки** – говорить намеками, заставляя догадываться.

В соответствии с данными дефинициями фразеологизмы, в основе которых лежит дифференциальный признак глагола *играть* 'субъекты действия – невзрослые или взрослый и ребенок', включают в себя обязательный компонент значения 'негативно оцениваемое действие' (*обманывать, уклоняться, заниматься пустяками* и др.). В дискурсе СМИ данные фразеологизмы могут приобретать также такие дополнительные дифференциальные признаки, как 'субъекты действия, с одной стороны, представители закона и, с другой стороны, его нарушители' и 'быть противниками, соперниками', что не находит отражения в современных фразеологических словарях:

1. В кошки-мышки ни с кем играть не будем, но, безусловно, все наши правоохранители в случае нарушения закона виновных будут привлекать к ответственности.
2. Айдингер и Бискайрт, исполнители разных школ и поколений, образуют выразительный дуэт, а их персонажи вступают в интеллектуальную дуэль не на жизнь, а на смерть. Причем один из дуэлянтов безоружен и рискует всем, другой чувствует, что его дурят, и готов пустить жертву в расход, но подспудное уважение к искусному противнику заставляет тянуть эту *игру в кошки-мышки*.
3. Производители с государством очень долго *могут играть в «кошки-мышки»*, но это в любом случае не очень удобная для потребителя жизнь.
4. Неужели для обеспеченных россиян так принципиальна разница в 2%, чтобы начать *играть в прятки с властями*?
5. Дальше они *играли* с омовцами в *прятки*: их сдерживали в одном месте, а они бежали через проспект на другой тротуар, а когда и там через сто метров их встречали, то они возвращались обратно, на ту сторону, с которой только что прибежали, и при этом буквально падая от смеха, просто переполнявшего их.
6. Платежные системы рекомендуют обращаться напрямую к поставщику услуги. Однако есть ряд случаев, при которых имеет смысл обратиться в банк-эмитент, отмечает председатель правления «Национального платежного совета» Алма Обаева. В частности, когда сама компания отказывает в возврате денежных средств, стала банкротом или *«играет в молчанку»* [Все примеры: <https://www.kommersant.ru/>].

## Литература

Большой академический словарь русского языка: Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. М.; С-Пб.: Наука, 2004–2018.

Борисов С.Б. Энциклопедический словарь русского детства: В двух томах. Том 1. А–Н. Шадринск: Издательство Шадринского пединститута, 2008. – 518 с.

Емельянов Ф.Г. Философское осмысление концепта «игра» и его использование в неигровых контекстах // Научный журнал КубГАУ, 110(06), 2015. – С. 927–937.

Интернет версия газеты «Коммерсант», <https://www.kommersant.ru/> (дата обращения: 20.04.2022)

Интернет источник <https://soundtimes.ru/> (дата обращения: 20.04.2022)

Интернет источник <https://zen.yandex.ru/> (дата обращения: 20.04.2022)

Лю Ю., Потёмкина Е.В. Многозначность глагола *играть* как проявление

ние феномена игры в культуры и языке // Слово. Грамматика. Речь. Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. Т. 21. М., 2021. – С. 193–203.

*Нагибин Ю.М.* В те юные годы // Дорожное происшествие. М.: Художественная литература, 1983. – 64 с.

Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева и др.; интернет версия <https://www.thesaurus.ru/dict>.

Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. 4-е изд. М.: Рус. яз. Полиграфресурсы, 1999.

Словарь фразеологических синонимов русского языка: Около 730 синоним. рядов / Под ред. В.П. Жукова. М.: Рус. яз., 1987. – 448 с.

*Толстой Л.Н.* Из кавказских воспоминаний. Разжалованный / Полное собрание сочинений. Т. 3. Произведения 1852–1856 гг. М.: Художественная литература, 1935.

Фразеологический объяснительный словарь русского языка / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН; под редакцией А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. М: Эксмо, 2009. – 704 с.

Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова М.: Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.

Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. проф. А.Н. Тихонова / Сост.: А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, А.В. Королькова. Справочное издание: В 2 т. Т. 1. М.: Флинта: Наука, 2004. – 832 с.

***Liu Yuann***

*Magistracy, Philological Faculty  
Lomonosov  
Moscow State University  
liuyuann@yandex.ru*

***Ekaterina V. Potemkina***

*PhD, Department of Russian Language  
for Foreign Students, Philological Faculty,  
Lomonosov Moscow State University  
kpisareva@yandex.ru.*

**THE FRAME *ДЕТСКИЕ ИГРЫ* AS A  
NUCLEAR COMPONENT OF THE CONCEPT *ИГРА*  
IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD**

In this paper, the frame *детские игры* is considered as a nuclear component of the concept *игра* in the Russian language picture of the world. The hypothesis of the study is that the names of children's games and the frames constitute, on the one hand, an important part of the conceptual sphere of the Russian language, which can be designated as «Russian childhood», and, on the other hand, constitute a lacuna in the thesaurus of the linguistic personality of foreign students, which leads to various errors and failures in the process of intercultural communication.

*Keywords:* language picture of the world, concept, frame, children's games, Russian childhood, intercultural communication.

*Христу Мария*  
*апирант, РУДН*  
*Москва, Россия*  
*maria\_palodia@hotmail.com*

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СРЕДСТВ АВТОРИЗАЦИИ**

Одной из задач преподавателей РКИ является обучение учащихся созданию собственных текстов, базирующихся на первичных источниках. Важная составляющая вторичных текстов – это наличие средств авторизации. При представлении средств авторизации в учебной литературе важно учитывать их функционально-семантические особенности, так как семантика создает предпосылки для систематизации этих средств.

*Ключевые слова:* средства авторизации, вторичный текст, функционально-семантический подход.

Владение русским языком иностранными учащимися является главной целью на уроках РКИ. Усилия преподавателей направлены на выработку у студентов умений и навыков чтения, слушания, говорения и письма, а также навыков работы с русскими научными текстами с целью извлечения необходимой (полезной) информации, которую студенты могут передать в новом (своем) тексте на русском языке.

Несомненно, что письменная речь, ее понимание и воспроизведение занимает важное место в жизни студента. Порождение письменной речи представляет собой интеллектуальную и исследовательскую деятельность достаточно высокого уровня.

Одной из задач преподавателей РКИ является обучение учащихся не только чтению научных текстов, но и созданию текстов, базирующихся на первичных источниках. В преподавании РКИ последние тексты принято называть вторичными.

Вторичный текст представляет собой текст, образованный на основе первичного с помощью определённых механизмов и передающий основную информацию оригинала. Это, например, такие тексты, как реферат, аннотация, рецензия и др. Вторичные тексты относятся к научным текстам.

В «Словаре методических терминов и понятий» А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова вторичный текст обозначается как

«адаптированный» («упрощенный, приспособленный, облегченный или усложненный текст в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся») или «компрессированный» текст (от лат. *compressio* – сжатие; сокращение, «сжатие текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания»), «передающий основную информацию оригинала; текст, созданный на базе другого текста и сохраняющий его основное содержание" (см. [Азимов и Щукин, 2009]).

Важная составляющая вторичных текстов – это наличие средств авторизации. Средства авторизации указывают на источник сообщения, кто говорит. К средствам авторизации относятся языковые средства разного уровня. Это различные синтаксические конструкции и лексические элементы: авторизирующие глаголы (ментальные, перцептивные, оценочные, глаголы речи), сложноподчиненные предложения, вводные слова и конструкции, субъектно-авторизирующие синтаксемы.

Средства авторизации, организующие различного типа авторизованные конструкции, обладают коммуникативной ценностью, поэтому, необходимо активизировать их употребление для создания письменных вторичных текстов.

Мы считаем, что рассмотрение этих средств с точки зрения функционально-семантического подхода способствует наиболее эффективной организации и систематизации языковых средств авторизации в практическом курсе русского языка. При функционально-семантическом подходе рассматриваются в единой системе средства, относящиеся к разным языковым уровням, объединенные на основе общности их семантических функций.

Во многих учебных пособиях, посвящённых обучению реферированию, средства авторизации представлены вне какой-либо системы, просто перечислены. Например, *автор говорит, что...; автор считает, что...; автор думает, что...* и т.д. Студенты, не зная семантику тех или иных глаголов, выбирают любую конструкцию из них и включают ее в собственный текст. С нашей точки зрения, необходимо объяснить семантику глаголов, участвующих в авторизованных конструкциях, чтобы определить их роль во вторичном тексте. Также, необходимо представить синонимические конструкции.

Семантика глагола занимает центральное положение в структуре предложения. Значит, необходимо изучать семантические характеристики глаголов и особенности их использования в научном стиле речи.

«Сложность семантики глаголов затрудняет их классификацию, которая должна исходить из учета характера смысловых связей между отдельными глаголами внутри каждого их класса. Объединение же в группировку или класс, представляя собой ступень обобщения, осуществляется на основании единого семантического признака <...>» [Дрозд 2013: 37–38].

В научных текстах широкое распространение получают глаголы интеллектуальной деятельности. Сюда входит три группы глаголов. Это глаголы речи, глаголы мышления и глаголы восприятия.

Когда мы говорим о глаголах речи, мы говорим о глаголах, в план содержания которых входит сема «говорить», то есть ‘устно или письменно выражать свои мысли, сообщать что-либо’.

Группа этих глаголов многочисленна. Необходимо выбирать наиболее частотные глаголы, функционирующие в научных текстах. Например, это глаголы: *говорить, говориться, сказать, сообщить, писать, заявить, предупредить, рассказать*. Приведем примеры функционирования этих глаголов:

*Ученый сообщил, что* эпидемию коронавируса во Франции удалось взять под контроль; *Л.С. Выготский пишет, что* понимание письменной речи совершается через устную; *Ученые говорят, что* необходимо избежать унификации культур по американскому образцу; В статье в журнале *Nature говорится, что* новый метод позволяет имитировать человеческий мозг и переносить его в полупроводниковые чипы.

Изучая эти глаголы в научных текстах, можно приписать следующие значения: «сообщать факты», «высказать мнение о ком-либо, о чем-либо», «свидетельствовать о чем-либо», «указывать на что-либо».

Семантика глагола *рассказать* указывает не просто на сообщение фактов, а заключается в следующем: раскрыть содержание в полном объеме. Пример:

Профессор кафедры социальной педагогики и психологии В.А. Плешаков *рассказал* о том, как изменится мир после пандемии.

Глаголы восприятия или перцептивные глаголы выполняют когнитивную функцию, то есть познавательную, они выступают в роли инструмента познания. Это такие глаголы как *видеть, смотреть, слышать, слушать, чувствовать*. Примеры: Ученые *услышали*, как звучала первая компьютерная мелодия; Ученые *посмотрели*, как клетки растений реагируют на повреждения. Здесь глагол посмотреть означает «понаблюдать, сделать предметом своего внимания».

В группу глаголов мышления входят такие глаголы как: *мыслить, думать, вникать, раздумывать, продумывать, соображать, подразумевать* и др. Примеры:

В автобиографии ученый рассказывает, почему решил заняться наукой, и *размышляет*, как изобретения могут повлиять на мировую политику. Глагол размышлять употребляется в значении «мыслить, рассуждать, строить умозаключения».

Глагол *подразумевать* употребляется в значении «вкладывать определённый смысл, понимать, трактовать что-либо». Пример:

Обычно под явлениями психологи *подразумевают* процессы, состояния, свойства, функции, поведение и т. п.

Глагол *думать*:

*Некоторые ученые* (сторонники так называемого «биогенетического закона») *думают*, что мы не должны отдельно и изолированно изучать каждый из этих путей развития, что развивающийся ребенок в существенном повторяет черты развития рода, проделывает в течение немногих лет своей индивидуальной жизни тот путь, который проделал род в течение многих тысяч и десятков тысяч лет.

*Мы думаем*, что развитие обезьяны в человека, примитива в представителя культурной эпохи, ребенка во взрослого — каждая из этих линий эволюции идет по существенно иным путям, находится под влиянием своеобразных факторов и проходит своеобразные, часто неповторимые формы и этапы развития.

Два последних примера говорят о том, что глагол «думать» в научной сфере употребляется в значении *полагать*,

*считать*. То есть в значении «расценивать, воспринимать каким-либо образом». В таком случае глаголы *думать, считать, полагать* являются синонимами. Таким образом, предложения со авторизирующими глаголами *считать, думать, полагать* могут быть заменены вводными конструкциями *с точки зрения кого* и *по мнению кого*, а также авторизирующей синтаксемой *для + род. п.*

В «Синтаксическом словаре» Г.А. Золотова указывает, что при синтаксеме *для + род. п.* авторизатор (одушевленное существо или лицо) получает предикативную оценку при следующих условиях: в моделях с именным, адъективным, квантитативным, экзистенциальным, инфинитивным предикатом. Например: *Для студента задание трудное; Для педагога отсутствует логика изложения в тексте* [Золотова 2006: 43].

На уроках РКИ студентам при введении средств авторизации, которые употребляются в значении «расценивать, воспринимать каким-либо образом», «дать оценку» можно дать следующую таблицу:

Таблица 7

Как сказать по-другому?		
Сложное предложение	Вводные конструкции	Форма для + род.п.
<i>кто? считает (полагает, признает), что ...</i>	<i>с точки зрения кого?, ...; по мнению кого?, ...</i>	<i>для кого? ....</i>
<i>Фрейд считает, что агрессивность представляет собой некий постоянно присутствующий в организме подвижный импульс, обусловленный самой природой человека.</i>	<i>По мнению Фрейда, агрессивность представляет собой некий постоянно присутствующий в организме подвижный импульс, обусловленный самой природой человека.</i>	<i>Для Фрейда агрессивность представляет собой некий постоянно присутствующий в организме подвижный импульс, обусловленный самой природой человека.</i>

Затем необходимо дать упражнение на замену вводных конструкций и сложного предложения предложно-падежной формой *для+ род. п.*

Следует отметить, что упражнения не являются ведущим средством обучения. Система заданий укрепляет навыки сту-

дентов. Изучать языковые средства нужно в рамках текста. Это позволяет понять их роль в связной речи.

При изучении средств авторизации необходимо определить семантику глаголов, так как глаголы несут в своей семантике целый спектр оттенков значения.

В заключение отметим, что опора на теоретические положения Золотовой о средствах авторизации, а также применение подхода от «семантики к формальному выражению» способствуют упорядочению и рациональному представлению материала в иностранной аудитории для успешного его освоения учащимися.

### Литература

*Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

*Белова Н.А.* Глаголы восприятия как объект когнитивного исследования (полевой подход к анализу английских наименований перцептивных действий и состояний) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012.

*Дрозд А.Ф.* Семантические классы глаголов — производящих баз имен деятеля в современном английском языке, [в:] Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов, Вып. 1, – С. 35–45.

*Завьялова О.С., Христу М.* Лингводидактическое описание средств авторизации как компонента содержания языковой компетенции (к постановке задачи) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 2 (36). – С. 135–142.

*Золотова Г.А.* Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского языка. М.: Едиториал, УРСС, 2006. – 440 с.

*Ефремова Т. Ф.* Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка: словарь. М.: Рус. яз., 1996. – 639 с.

*Омельченко С.Р.* Функционально-семантическая характеристика русских ментальных глаголов // Известия Уральского государственного университета. 2004, № 31. – С. 217–229.

***Maria Christou***  
*Postgraduate student, RUDN University*  
*Moscow, Russia*  
*maria\_palodia@hotmail.com*

**FUNCTIONAL-SEMANTIC APPROACH TO STUDYING  
THE AUTHORIZATION TOOLS**

One of the main tasks of RFL teachers is to teach students to create their own texts basing them on primary sources. An important component of secondary texts is the availability of authorization tools. When presenting authorization tools in educational literature, it is important to take into account their functional and semantic features, since semantics creates the preconditions for systematizing these means.

*Keywords:* authorization tools, secondary text, functional-semantic approach.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ.....	3
<i>Антонова И.А.</i> Речевой материал. Выражение оценки .....	4
<i>Красильникова Л.В.</i> Преподавание русского языка иностранным учащимся-филологам в МГУ имени М.В. Ломоносова.....	9
<i>Сапунова А.В.</i> Представление номинаций множеств лиц в комплексе материалов ТРКИ.....	16
<i>Серова Е.С.</i> Ассоциативное поле «КРАСНЫЙ» в русском и китайском языковом сознании.....	24
<b>МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ</b>	
<i>Федотова Е.А.</i> Использование принципа диалога культур и применение данных компаративной лингвистики как факторы повышения эффективности в преподавании РКИ студентам-италофонам.....	33
<b>ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА</b>	
<i>Беляева И.А., Матюшенко А.Г.</i> Духовные ценности русской культуры на занятиях по Литературе с иностранными учащимися.....	39
<i>Котикова П.Б.</i> автобиографическая проза современного писателя (на примере книги Э. Лимонова «Старик путешествует»).....	52
<i>Кульпина В.Н.</i> Социо- и этнолингвистические аспекты советских песен о труде.....	60
<i>Малинина Н.В.</i> Последний роман Д. Гранина: информационная структура и языковые особенности (в аспекте методики преподавания РКИ) .....	72
<i>Суровцева Е.В.</i> Лингвистическое комментирование современно- го жития в иностранной аудитории (на материале жития преподобномученика Иоасафа Боева).....	78

*Суровцева Е.В., Полищук Е.В.* Проблемы комментирования иерейской прозы в иностранной аудитории (на материале рассказа Михаила Шполянского «Площадь мужа») ..... 83

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Абрамова Е.С.* Рекомендации по подбору и созданию иллюстративных учебных материалов на занятиях по РКИ ..... 87

*Аминджанова Л.Р., Потёмкина Е.В.* Лингводидактический потенциал мультфильмов на уроках РКИ (на материале мультфильма «Баба яга против!») ..... 95

*Дастамуз С.* О преподавании РКИ в рамках сертификационных уровней в Иране ..... 109

*Зимодра Ю.Ж.* Особенности обучения школьников 5–9 классов в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом образования ..... 117

*Киржанова С.В.* Место внеаудиторной работы в условиях внеязыковой среды ..... 128

*Лю Юань, Потёмкина Е.В.* Фрейм *детские игры* как ядерный компонент концепта *игра* в русской языковой картине мира ..... 132

*Христу М.* Функционально-семантический подход к изучению средств авторизации ..... 145

**Word. Grammar. Speech:** Collection of scientific and methodological articles on the teaching of Russian as a foreign language / Executive editor: E. A. Ilyushin. – Moscow : MAKS Press, 2022. – 156 p. (Issue XXII)

ISBN 978-5-317-06923-0

[https://doi.org/10.29003/m3135.WGS\\_XXII](https://doi.org/10.29003/m3135.WGS_XXII)

The next, XXII, issue of the collection “Word. Grammar. Speech” is dedicated to issues studied at the Department of the Russian Language for Foreign Students of philological faculty. The articles of the collection deal with the description and presentation of various aspects of grammar in a foreign audience, methods of teaching Russian as a foreign language, interpretation of a literary text, cultural studies and regional studies.

The collection is intended for Russian philologists, Russian and foreign students, graduate students, teachers of the Russian as a foreign language.

*Key words:* theory of language in the aspect of teaching Russian as a foreign language, interlingual comparisons, methods of teaching Russian as a foreign language, interpretation of a literary text, communicative analysis of sounding speech in the aspect of teaching Russian as a foreign language.

*Научное издание*

СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ

Выпуск XXII

Сборник научно-методических статей  
по преподаванию РКИ

Компьютерная верстка:  
*Е.В. Потемкина*

Издательство «МАКС Пресс»  
Главный редактор: *Е.М. Бугачева*

Отпечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 27.12.2022 г.  
Формат 60х90 1/16. Усл.печ.л. 9,75.  
Тираж 200 (1-150) экз. Заказ 195.

Издательство ООО «МАКС Пресс»  
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.  
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,  
МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 527 к.  
Тел. 8(495)939-3890/91. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»  
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42,  
корп. 5, эт. 1, пом. 1, ком. 6.3-23Н

