

СЛОВО

ГРАММАТИКА

РЕЧЬ

Выпуск XXIV

**МОСКВА
2025**

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М. В. Ломоносова
Филологический факультет

*К 270-летию
Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова*

СЛОВО ГРАММАТИКА РЕЧЬ

ВЫПУСК XXIV



МОСКВА – 2025



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

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

Е. В. Потёмкина – канд. пед. 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;

А. Е. Евграфова – канд. филол. наук, преподаватель;

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

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

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

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

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

Рецензенты:

И. В. Одинцова – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова;

Н. Н. Пуряева – канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка
Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова

Слово. Грамматика. Речь : Сборник научно-методических
C48 статей по преподаванию РКИ / Гл. редактор: Е. А. Илюшин. –
Москва : МАКС Пресс, 2025. – 276 с. (Выпуск XXIV)
ISBN 978-5-317-07398-5

https://doi.org/10.29003/m4651.WGS_XXIV

Юбилейный XXIV выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» (к 25-летию) посвящен вопросам, актуальным для теории и практики преподавания русского языка как иностранного. В статьях сборника рассматривается описание и представление различных аспектов грамматики и лексики в иностранной аудитории, методика преподавания РКИ, интерпретация художественного текста, вопросы лингвокультурологии и страноведения.

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

Ключевые слова: теория языка в аспекте преподавания русского языка как иностранного, межъязыковые 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

ОТ РЕДАКЦИИ

В юбилейный выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» вошли статьи преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ, магистрантов, обучающихся на филологическом факультете, а также преподавателей других вузов.

В выпуске представлены традиционные рубрики «Описание русского языка в аспекте его преподавания в иностранной аудитории», «Фонетика. Интонация», «Интерпретация художественного текста», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Теория и практика межкультурной коммуникации и лингвокультурология». В статьях рассматриваются различные аспекты языкознания, литературоведения, страноведения в их связи с обучением русскому языку иностранных учащихся.

Среди статей сборника есть работы, посвященные русскому словообразованию (Л.В. Красильникова, А.В. Сапунова; В.С. Елистратов), грамматике и морфологии (О.П. Протасевич, Е.Н. Гулидова, В.Н. Поляков), фразеологии (О.М. Сергеева), категории «обращение» (П.Ю. Гуревич), особенностям письменной (А.А. Коростелева, О.О. Шувалова) и монологической речи профессионального характера (В.А. Маркова), проблемам описания логико-смысловой структуры текста (В.Т. Марков), видам внеаудиторной работы с иностранными учащимися-филологами (Е.С. Серова, А.Е. Евграфова).

В ряде работ рассматриваются методические особенности работы в сербской аудитории (В.В. Вереитинова, Н.В. Доронкин). Работа О.Н. Коротковой посвящена китайскому акценту в русской звучащей речи носителей сычуаньского диалекта.

В разделе «Интерпретация художественного текста» рассматриваются особенности работы в иностранной аудитории с авангардным текстом (А.Г. Лилеева) и современной русской православной прозой (Е.В. Суровцева), а также проблемы перевода (Е.В. Полищук).

Рассматривается содержание специальности «Русский язык как иностранный» (Е.Л. Бархударова, Ф.И. Панков), публикуется «Программа кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному» (Е.А. Кузьмина, Л.В. Красильникова).

Сборник включает также материалы о мультимедийном лингвокультурологическом проекте «Русские народные промыслы» (И.Э. Давкова).

К юбилею сборника

Чагина Ольга Всеволодовна

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

Потёмкина Екатерина Владимировна

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

НАМ – 25!

К ВЫХОДУ В СВЕТ ЮБИЛЕЙНОГО СБОРНИКА «СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ»

Статья представляет собой обзор выпшедших за последние 25 лет выпусков сборника «Слово. Грамматика. Речь». Авторы дают краткое описание истории создания и развития научно-методического издания. Рассматриваются различные разделы сборника, а также отдельные статьи, как русскоязычных, так и зарубежных авторов, представляющие интерес для современной лингводидактики.

Ключевые слова: сборник научно-методических статей, преподавание русского как иностранного, Г.И. Рожкова, кафедра русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ

В 2025 году кафедра русского языка для иностранцев филологического факультета МГУ отмечает своего рода юбилей – четверть века назад вышел первый выпуск сборника научно-методических статей по преподаванию РКИ «Слово. Грамматика. Речь».

Делая обзор выпусков сборника, невольно становишься свидетелем истории развития научно-методической школы РКИ. Можно сказать, что материалы, опубликованные под обложкой сборника «Слово. Грамматика. Речь», составляют как бы обобщенный научно-методический портрет, отражающий круг интересов и соответствующий вектор развития прикладной русистики за последние 25 лет. В самом общем виде этот круг находит отражение в тематической рубрикации сборника. В разные периоды он объединял в себе такие аспекты лингводидактики, как «Фонетика. Интонация», «Морфология», «Словообразование», «Лексикология», «Синтаксис», «Аспектуальность», «Теория речевых актов», «Коммуникативный анализ звучащей речи», «Анализ / интерпретация художественного текста», «Язык средств массовой информации», «Межъязыковые сопоставления», «Теория и практика перевода» «Обучение профессиональной речи», «Методика», «Учебники и учебные пособия», «Практикум РКИ», «Страноведение и культурология».

Синтетический характер отражается и в названии сборника. *Слово* в самом широком понимании определяет сознание, формирует языковую картину мира, предопределяет идеологию нашей жизни. *Грамматика* материализует логические связи, существующие между объектами мысли, позволяет выводить закономерности, определять норму и прогнозировать дальнейшие изменения языка. *Речь* отражает «живую жизнь» языка, его функционирование в процессе взаимодействия людей. Способность видеть русский язык как воплощение различных ипостасей человеческой жизни – определяет, на наш взгляд, успешность преподавателя РКИ.

Обозначим некоторые внешние контуры, которые позволяют представить «поле деятельности» сборника.

Первый выпуск сборника был посвящен памяти одного из основоположников специальности «Русский язык как иностранный», создателя первой в истории вузов страны кафедры преподавания РКИ профессора Галины Ивановны Рожковой. Она обосновала принципы нового направления, определила его специфику, создала первые программы специальности РКИ. Результатом этой работы стала вышедшая в 1967 году «Методика преподавания русского языка иностранцам», в которой методи-

ка и функциональная русистика рассматриваются в неразрывной связи. Этим принципам Г.И. Рожкова оставалась верна до конца своих дней. Ее не стало 27 ноября 1997 года.

Накануне своего ухода Галина Ивановна собиралась выступить в РУДН на общероссийской конференции по преподаванию РКИ. Собиралась, но не смогла. Текст этого доклада был напечатан в первом выпуске сборника «Слово. Грамматика Речь». Доклад опубликован в неизменном виде, в котором он предназначался для аудитории. Он сохраняет в себе живые интонации голоса автора, ее неповторимую авторскую манеру. И хотя на этой конференции Галина Ивановна выступала уже как частное лицо (это подчеркивает она сама), в ее речи по-прежнему звучит страстность, гражданственность и принципиальность.

Галина Ивановна Рожкова назвала свой доклад «Социальный заказ и насущные заботы современной русистики». В ее словах звучит тревога и озабоченность по поводу падения в кризисные перестроечные годы языковой культуры общества. Она призывает усилить голоса профессионалов, связанных с обучением русскому языку, и предлагает конкретные меры для реализации задач по защите русского языка. В докладе раскрываются неординарность и масштабность личности Г.И. Рожковой: с одной стороны, это мощный стратег, разрабатывающий главную линию развития РКИ, и, вместе с тем, тонкий тактик, учитывающий все детали этой многотрудной работы.

К наследию профессора Г.И. Рожковой мы, преподаватели РКИ, обращаемся постоянно. В свое время О.К. Грековой довелось познакомиться с архивом Галины Ивановны. Впечатлениями об этом О.К. Грекова поделилась в статье «Архив проф. Г.И. Рожковой, открытая книга...», опубликованной в 10-ом выпуске сборника «Слово. Грамматика. Речь». Этот архив дает возможность познакомиться с разнообразными материалами; обращаясь к нему «мы думаем, что обращаемся к прошлому, но, оказывается, что одновременно мы заглядываем в будущее» [Грекова 2008: 9].

В сборнике «Слово. Грамматика. Речь» находят отражение все направления работы, обозначенные Г.И. Рожковой. Он включает статьи, посвященные описанию основных аспектов

русского языка с позиций преподавания РКИ и вытекающие из него методические выводы.

Авторами первого выпуска сборника 1999 года стали ученики и последователи Г.И. Рожковой: Э.И. Амиантова, О.А. Артёмова, Е.Л. Бархударова, Г.А. Битехтина, А.В. Величко, Г.И. Володина, М.В. Всеволодова, В.В. Добровольская, Л.П. Клобукова, О.Н. Короткова, Л.В. Красильникова, Е.А. Кузьмина, И.П. Кузьмич, А.Г. Лилеева, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков, Е.В. Полищук, И.П. Слесарева, Ю.А. Туманова, О.В. Чагина и др. Каждый из авторов – создатель целого ряда учебных пособий, ставших классикой преподавания РКИ.

В редакционную коллегию сборника в разные годы входили Н.В. Баландина, Е.Л. Бархударова, М.Ю. Бордюговский, А.В. Величко, О.К. Грекова, Е.А. Илюшин, Л.В. Красильникова, Е.В. Моргунова, Ф.И. Панков, Е.В. Потёмкина, Т.Г. Рощектаева, И.В. Ружицкий, О.М. Сергеева, Е.С. Сироткина (Серова), О.В. Чагина, Т.Е. Чаплыгина. В качестве ответственного редактора с момента основания сборника по 2019 год выступала О.В. Чагина.

В 25-летней истории сборника выпуски, посвященные памяти Г.И. Рожковой (вып. 1, 10, 21), Г.И. Володиной (вып. 5), В.А. Белошапковой и М.Г. Безяевой (вып. 18), М.В. Всеволодовой (вып. 23), а также к юбилеям М.Л. Ремнёвой (вып. 17) и Л.П. Юдиной (вып. 23), 250-летию (вып. 5) и 270-летию (вып. 23) Московского университета, к 300-летию основателя Московского университета М.В. Ломоносова (вып. 12).

4-ый выпуск составлен по материалам международной конференции «Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом»; выпуски 7, 16, 20 – по материалам международной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного».

«География» авторов сборника – Армения, Беларусь, Бразилия, Германия, Дания, Иран, Испания, Италия, Казахстан, Китай, Латвия, Норвегия, Республика Корея, Россия, Саудовская Аравия, США, Таджикистан, Украина, Финляндия, Япония.

Скажем подробнее о каждом из разделов сборника.

Уже 1-ый выпуск включает цикл статей, посвященных обучению иностранцев русской звучащей речи. Это, прежде всего,

статья И.В. Одинцовой о методике формирования артикуляционного аппарата с учетом национальных особенностей учащихся, и статья Е.А. Бархударовой об обязательности сознательного овладения бессознательными по своей природе фонетическими механизмами, а также статья О.А. Артёмовой о взаимодействии фонетического, лексико-грамматического состава предложения и контекста. Эти аспекты были выделены в дальнейшем в специальные рубрики. Это раздел «Фонетика. Интонация» (см. в сб. 17 статьи Е.О. Акишиной и О.В. Рождественской, а также О.Н. Коротковой о фонетических особенностях японского языка). Отдельный раздел составляет блок статей «Коммуникативный анализ звучащей речи», в котором расшифровываются смыслы, лежащие за пределами номинативного содержания. Они интуитивно понимаются носителями языка, но трудны для восприятия иностранцем (статьи М.Г. Безяевой, А.А. Коростелевой, О.В. Чаловой – вып. 17, 18-й).

В раздел «Теория языка в аспекте РКИ» включаются разные по тематике статьи, объединяемые общим принципом описания языка с учетом его системных, функциональных и коммуникативных свойств.

В сборнике представлен ряд статей, связанных с описанием лексики. В них описывается работа над группами слов, объединяющихся отношениями смыслового сближения. Это, например, статья основателя функциональной лексикологии в аспекте РКИ И.П. Слесаревой «Знаемостно-оценочный компонент в лексическом значении слова» (вып. 1), Г.И. Володиной «Характер отражения в лексическом значении предиката семантической структуры предложения (вып. 1), статья М.И. Гореликовой о текстовых функциях имен собственных в прозе Пушкина (вып. 2), статья Э.И. Амиантовой «Тайна “Пиковой дамы”» (вып. 2), статьи о топонимах: О.В. Чагина (вып. 1) и Т.Г. Рощектаева (вып. 17), об орнитологизмах (О.М. Барсукова-Сергеева, вып. 17) и др.

Важное место в преподавании РКИ занимает словообразование. В 1-ом выпуске сборника опубликована основополагающая статья Э.И. Амиантовой «К вопросу о функционально и коммуникативно значимом описании словообразования», которое автор рассматривает на материале префиксального глаголь-

ного образования. Эта тема получает развитие в ряде статей Л.В. Красильниковой (вып. 11, 15, 19), рассматривающей возможности как префиксального, так и суффиксального образования разных частей речи.

Во многих статьях продолжается линия углубленного исследования отдельных языковых категорий. Так, к семантике падежа обращаются А.Л. Горбачик (вып. 1), Сунь Шуан (вып. 10), С.Х. Захраи (вып. 10), Е.Ю. Хомякова и С.А. Хомяков.

Большой блок статей представляют работы, посвященные описанию грамматических свойств русского глагола. В статье О.К. Грековой и Линь Цзин «Парадигматика будущего времени русского простого предложения в курсе РКИ и ее лакуны» (вып. 19) выявляются дискурсивно актуальные формы будущего, не эксплицированные в курсе РКИ. Интересны также статьи А.Р. Валипура и Х. Голами (вып. 10), Л.Ю. Юшиной и Р.А. Кульковой, В.А. Марковой, Е.Н. Лазуткиной (вып. 18) и др. Функционирование наречий описывается в статьях Ф.И. Панкова (вып. 1; 18), А.Е. Евграфовой, Е.О. Патаракиной (вып. 18), Л.Л. Бабаловой (вып. 17), А.Н. Коллеговой (вып. 13) и др. В ряде выпусков сборника опубликованы статьи, посвященные русской идиоматике. Это работы А.В. Величко (вып. 1), Е.К. Столетовой (вып. 18), Ма Цзя, Чжао Сюцин, Бао Цзе (вып. 10), О.М. Сергеевой (вып. 18), Ли Янь (вып. 13), Бу Юньянь (вып. 11), Л.В. Ершовой, Л.М. Нореико, Л.И. Емельяновой (вып. 11).

Важное место в сборнике занимает синтаксическое описание языка, поскольку обучение РКИ строится на синтаксической основе. Тематика статей разнообразна. Многие статьи посвящены синтаксической синонимии. В.И. Гаврилова в своих обстоятельных статьях вновь поднимает «вечные» проблемы залога и возвратности, связывая функционирование глаголов типа «разрушить(ся)» и «построить(ся)» с различиями в энергетическом обеспечении описываемых ими процессов (вып. 13, 17, 18, 19).

В круг рассматриваемых проблем входят разные по времени языковые явления. Е.А. Кузьминова обращается к проблемам преподавания дисциплин историко-лингвистического цикла и организации работы по овладению этими дисциплинами. Предлагаемая автором методика позволяет иностранным студентам по-

лучить полноценное филологическое образование на русском языке (вып. 1, 10, 15, 18).

Что касается анализа языка современных текстов, то их в сборнике также немало. Это и прогноз погоды в современных масс-медиа (О.Н. Григорьева, вып. 18), и язык SMS-сообщений (Е.С. Серова, вып. 18), письмо (В.Н. Маркова, вып. 18), нормализация компьютерной технологии (А.Ф. Колясева, вып. 11), описание дискурса (В.Н. Столетова, вып. 9), русские этикетные ситуации в интернет-коммуникации (У Баоянь, вып. 9) и др.

Раздел, посвященный изучению в иностранной аудитории художественного текста, который впоследствии составлял обязательную часть каждого выпуска, был открыт в 1-ом выпуске сборника статьей А.Г. Лилеевой «Задачи учебной интерпретации авангардных художественных текстов (на примере интерпретации поэтических текстов русских футуристов на занятиях с зарубежными русистами)». Стоит отметить, что предложенные в статье методические решения при анализе авангардных художественных текстов (в статье приводится фрагмент анализа стихотворения В. Хлебникова «О, достоевскиймо бегущей тучи!»), до сих пор не потеряли своей актуальности и вызывают живой исследовательский интерес. И еще раз про важность *слова*: «Слово – носитель энергии жизнестроения, оно способно восстановить цельность мира, разорванную рациональным мышлением связь явлений» [Лилеева 1999: 127].

«Учитывать в своей педагогической практике движение филологической науки и развитие духовной культуры изучаемого языка» – было постоянное требование Г.И. Рожковой к своим ученикам [там же: 118]. А.Г. Лилеева указывает в своей работе на необходимость обновления традиционного учебного материала, адресованного иностранным учащимся, и введения в учебный процесс нередуцированной актуальной культуроведческой информации, прежде всего – текстов с усложненной художественной структурой. На наш взгляд, слово «усложненный» обладает для филологов, как и для любого другого исследователя в области науки, независимо от национальности, особой привлекательностью, поскольку предполагает нелинейность мышления, эвристический поиск и сотворчество.

Скажем немного более подробно о материалах исследований, вышедших в этом разделе, ведь чтение художественной литературы на русском языке всегда было одной из важнейших целей иностранных учащихся.

В традициях кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета – чтение не только классиков, но и авторов современной русской прозы. В «нулевые» иностранные учащиеся читали Л. Петрушевскую, Е. Гришковца, В. Пелевина, А. Геласимова, А. Иванова, Р. Сенчина и др. [Современная русская проза 2009], в 2010-х – З. Прилепина, Е. Лукина, Т. Соломатину, П. Санаева, В. Сорокина, С. Лукьяненко, М. Шишкина и др. [Современная русская проза 2013]. В 2025 году читают М. Елизарова, Е. Водолазкина, Н. Абгарян, Г. Служителя, В. Троицкую, А. Коваленкову и др. (пособие по чтению готовится к печати).

Обо всём об этом – и сборник «Слово. Грамматика. Речь».

Вып. 5 – О.М. Барсукова-Сергеева «Творчество Л. Улицкой на уроке русского языка для иностранцев (методическая разработка по рассказу “Дочь Бухары”)». Вып. 6 – Н.В. Баландина «Интерпретация художественного текста на уроках русского языка (рассказ С. Довлатова “Встретились, поговорили”)»; Л.С. Холод «Чтение рассказа Людмилы Коль “Изжога” на уроках русского языка как иностранного в продвинутых группах (Текст и методическая разработка)». Вып. 16 – О.В. Арязмова «Языковая личность писателя-билингва и её отражение в романе Гузель Яхиной “Зулейха открывает глаза”»; Л.В. Русинова «Влияние традиций европейской культуры на творчество В. Токаревой и Л. Улицкой (на примере использования афористических высказываний в тексте)». Вып. 20 – Л.Д. Самохвалова, Ю.А. Дуглас (Прокофьева) «О некоторых структурно-речевых и языковых особенностях актуализации воспоминаний в художественно-автобиографическом дискурсе (на материале автобиографического романа А. Чудакова “Ложится мгла на старые ступени”)». Вып. 22 – П.Б. Котикова «Автобиографическая проза современного писателя (на примере книги Э. Лимонова “Старик путешествует”)». Вып. 17 – Е.А. Илюшин «Чтение произведений В. Сорокина иностранными учащимися».

Интересно также рассмотрение литературных произведений в сопоставлении с их экранизацией, к которой часто обращаются в практике преподавания РКИ. Вып. 19 включает в себя статью О.В. Зубовой «“Правда бывает и горькой”: проза В. Шукшина в аспекте одной экранизации» (в основе исследования – фильм С. Никоненко «Охота жить», 2014).

Второй выпуск «Слово. Грамматика. Речь» обладает особым статусом в истории сборника, так как посвящен 200-летию со дня рождения А.С. Пушкина, и на его примере можно увидеть, какие разноплановые задачи решаются в лингводидактике на материале текстов художественной литературы. Первый раздел «Литература. Культура. История» включает в себя работы, посвященные исследованию влияния А.С. Пушкина на русский язык, литературу и культуру (А.И. Власенко, Е.А. Илюшин, М.В. Иванова), описанию русского любовного этикета (О.Н. Григорьева), анализу тропов и метафорических моделей (Н.А. Кожевникова), исследованию родословной Пушкина (Б.М. Пипия), рассмотрению «механики» создания хрестоматийной биографии писателя (А.Г. Лилеева), вопросам перевода и лингвострановедческого комментирования «Капитанской дочки» и «Бориса Годунова» (Е.В. Полишук, О.В. Чагина), а также лингвостилистическому анализу «Пиковой дамы» (И.П. Слесарева) и проблеме восприятия русской литературы инофонами, носителями корейского языка (Чо Хе Кюн). Раздел «Русистика. Вопросы теории и практики» включает статьи, посвященные проблеме заимствований в русском языке (А.В. Величко), синтаксису предложения (Г.И. Володина, Н.К. Онипенко) и проблеме изучения порядка слов (А.Л. Горбачик). В третий раздел «Пушкинские тексты в иностранной аудитории» вошли статьи, в которых дается лингвометодическое описание стихотворений «Вновь я посетил...» (О.М. Барсукова), «Я вас любил» (Г.М. Богомазов), «Пророк» (Е.А. Филатова) и главы «Вожатый» из романа «Капитанская дочка» (А.Г. Матюшенко); статья о «музыкальной» судьбе стихотворений «Не пой, красавица, при мне...» и «Я вас любил» с точки зрения сохранения в романсах интонационного рисунка поэтического текста (И.В. Коробушкин), а также статья с рекомендациями по учебно-методическому плану экскурсионного

посещения «Музея-квартиры А.С. Пушкина на Арбате» (И.В. Зезекало).

В этом выпуске своим названием привлекает внимание статья «Проверить себя по Пушкину». А.В. Величко пишет о юбилее поэта: «Это еще и событие, побуждающее нас проверить себя по данной личности, посмотреть, что из его жизненных, профессиональных принципов, начинаний приняли, продолжили, какие заветы исполнили». Вопросы, которые задаёт автор, рассуждая об увеличении заимствований и размывании стилистических, грамматических и орфоэпических норм в русском языке, относятся к разряду вечных: «Как относимся к родному языку, умело ли обращаемся с ним, бережем ли свой язык, свою культуру...?»

Не менее интересно содержание 15-ого выпуска, посвященного 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. Он включает в себя статьи: «“Дивный гений” русской литературы» (В.А. Кузьменкова), «Роль средств коммуникативного уровня русского языка в повести “Княжна Мери” М.Ю. Лермонтова» (О.В. Чалова), «Языковая игра как стилистический прием в романе М.Ю. Лермонтова “Герой нашего времени”» (А.В. Хлопьянов), «О сочинении М.Ю. Лермонтова “Панорама Москвы”» (И.П. Кузьмич).

Статья О.В. Чаловой о коммуникативном уровне языка в повести «Княжна Мери» продолжает ряд работ, относящихся к научной школе М.Г. Безяевой с ее центральными категориями «коммуникативное значение» и «целеустановка». В практике преподавания РКИ несомненным является тот факт, что коммуникативный уровень не осознается носителями языка. «Русскоязычные читатели художественного текста интуитивно улавливают коммуникативные значения наряду с номинативными, в то время как для иностранцев часть смыслов, заложенных в тексте, оказывается потерянной. В большой степени это относится к классике русской психологической прозы» [Чалова 2014: 143]. Знание приемов анализа не только концептуального, но и коммуникативного (прагматического) уровня текста – особенность преподавателя русского языка как иностранного. Безусловно, согласимся с О.В. Чаловой, что предложенная М.Г. Безяевой методика семантического коммуникативного анализа текста призвана «вы-

вести в светлую зону сознания неочевидные значения языковых единиц, что может быть полезным при освоении сокровищ русской классической литературы иностранными читателями» [там же: 160].

Среди «программных» работ, вышедших в разделе «Интерпретация художественного текста», назовем статью Н.В. Баландиной «Лингвистилистические особенности рассказа И.А. Бунина “Темные аллеи”» (вып. 3). В статье четко прослеживается логика прочтения художественного произведения преподавателем РКИ, который смотрит на текст с точки зрения его функционально-коммуникативного содержания.

Пример прочтения в иностранной аудитории поэтического текста – статья Н.И. Молчановской «О пользе “медленного чтения” поэтических текстов для уроков русской словесности» (вып. 3). Автор цитирует строки из «Статей о Пушкине» М.О. Гершензона: «Современный читатель не видит слов, потому что не смотрит на них; мудрая и прекрасная плоть слова ему не нужна, – он на бегу, мельком улавливает тени слов и безотчетно сливает их в некий воздушный смысл, столь же бесплотный, как слагающие его тени. Поэтому в старину люди читали сравнительно медленно и созерцательно, как пешеход, который на ходу видит все подробности, и наслаждается видимым, и познает новое» (цит. по [Молчановская 2001: 125]).

Н.И. Молчановская описывает в своей статье этапы «медленного», «пословного» чтения стихотворений М. Цветаевой «Красною кистью...» (1916) и «Рябину Рубили Зорькою...» (1934). Важным представляется следующее замечание автора: «Неповторимо-личный характер рефлексии по поводу прочитанного предполагает множественность гипотез-интерпретаций относительно смысла произведения. И хотя эта множественность неизбежна, поскольку авторский и читательский тезаурусы (картины мира) накладываются друг на друга с определенным “сдвигом”, тем не менее в них обнаруживается общее ядро, которое и делает возможным взаимопонимание» [там же: 132].

Если говорить об авторах, чьи литературные произведения оказываются наиболее «востребованы» в иностранной аудитории, помимо вышеупомянутых А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.А. Бунина и поэтов Серебряного века, на-

зовем Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и М.А. Булгакова. Например, в вып. 19 вышла статья И.А. Старовойтовой «Повесть И.С. Тургенева «Первая любовь» как трактат о любви (читаем и говорим о повести «Первая любовь» И.С. Тургенева в иностранной аудитории)».

Среди «редких» писателей и поэтов – Ф.И. Тютчев, И.А. Гончаров, С. Аксаков, А.И. Куприн, В. Набоков, А. Блок, А. Платонов, А.И. Солженицын, В.Г. Распутин, А.В. Вампилов, В.М. Шукшин, Ю.В. Трифонов, В.В. Розанов, И.С. Шмелев, А.П. Гайдар, В.Ю. Драгунский.

Приведем пример статьи, посвященной одному из «редких» авторов. Работа корейского исследователя Ким Ен Ук посвящена теме смерти в романах «Чевенгур» и «Котлован» (вып. 12). При этом «центром притяжения» в статье становятся точки соприкосновения философии Платонова и Достоевского, их концепции человека. На наш взгляд, в своем исследовании Ким Ен Ук позволяет по-новому взглянуть на романы Платонова, удивляя глубиной знания русской культуры.

Особый интерес для русистов представляют собой научно-методические статьи зарубежных авторов, посвященные сопоставительному анализу и межкультурной интерференции при чтении художественной литературы на русском языке. Назовем некоторые из них. Вып. 5 – Кан Су Кюн «Роман М.А. Булгакова “Белая гвардия” в интерпретации корейских переводчиков». Вып. 10 – Джанолах Карими-Мотаххар, Махмуд Резаи «“Шахнаме” А. Фирдоуси и “Борис Годунов” А.С. Пушкина». Вып. 11 – Аташбараб Хамидреза «Восприятие С.А. Есенина в Иране». Вып. 14 – Чжоу Сянлу «Обыденная жизнь: банальные штампы или чудесный подарок? (сравнительный анализ произведений Т. Толстой и Ван Ань И)». Вып. 15 – Чжан Сяолин, Юй Даньхун «Восточные мотивы в произведениях Чингиза Айтматова глазами китайского читателя». Вып. 16 – Джулиано Джузеппина «Интерпретация и перевод художественных текстов как средства обучения РКИ в итальянской аудитории»; И.Ю. Самойлова, Е.Н. Мохань (Беларусь) «Учебное пособие по работе с художественным текстом в контексте межкультурной коммуникации»; Тэтик Кевсер «Анализ урбанистических стихотворений

В.Я. Брюсова на занятиях по русскому языку и русской литературе с турецкими студентами». Вып. 20 – Л.Ф. Крапивник, Н. Мидзуками «Русская поэзия: особенности изучения в японской аудитории»; Садеги Сахлабад Зейнаб, К.С. Коваленко, Марьям Голамзаде «Компаративистика как метод преподавания (тематическое исследование романа В. Набокова “Лолита” и рассказа С. Хедаята “Лале”»); Гунъе Цзяньчжэ «Интерпретация темы любви в переводе Л.З. Эйдлина танской поэмы “Вечная печаль”»; Л.Ф. Крапивник, Н. Мидзуками «Русская поэзия: особенности изучения в японской аудитории»; Т.В. Кривошапова «Этнокультурная символика русской и русскоязычной поэзии Казахстана». Вып. 21 – Му Ачжэнь» Обзор творчества С. Аксакова в России и в Китае».

Отметим также преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ, чьи работы, опубликованные в сборнике, могли бы составить отдельное издание, посвященное интерпретации художественного текста.

Л.В. Ершова – автор статей о литературе Серебряного века (о программе курса «Проблемы национального самосознания в русской литературе Серебряного века»), поэзии В. Набокова и С.А. Есенина («Персидские мотивы»).

О.М. Сергеева (Барсукова) является автором серии статей о художественных особенностях и методике преподавания русской сказки в иностранной аудитории: «Сказка как учебный материал на уроках РКИ», «Русская народная сказка в ряду прецедентных текстов», «Орнитологические образы в художественной системе русской волшебной сказки», «Малые фольклорные жанры в художественной системе русской народной сказки».

В сборнике опубликована серия статей Е.В. Суровцевой и Е.В. Полищук об иерейской прозе в иноязычной аудитории (жизне преподобномученика Иоасафа Боева, рассказы «Площадь мужа», «Державные братья», «Красный архиерей», «Красное крещение»).

«Слово. Грамматика. Речь» объединяет в себе работы А.Г. Лилеевой, посвященные художественным текстам К. Бальмонта (лирический цикл «Под северным небом») и

Б. Пастернака («Август», «Рождественская звезда», «Доктор Живаго»).

В статьях Т.В. Ковалевской рассматриваются различные аспекты художественного текста на материале повести И.С. Тургенева «Постоялый двор», переводов У. Шекспира, стихотворений В. Хлебникова и В. Брюсова, романа А. Белого «Серебряный голубь», «Слова о полку Игореве».

Работы Е.А. Илюшина посвящены изучению русского стиха, прозы В. Ерофеева и В. Сорокина. Н.В. Баландина рассматривает особенности работы с художественным текстом в иностранной аудитории на материале прозы И. Бунина и С. Довлатова.

А.Г. Матюшенко является автором работ о комментированном чтении художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному («Капитанская дочка», «Евгений Онегин», «Обломов», «Отцы и дети»).

Отдельное собрание составляют работы, в которых рассматривается такой вид художественного текста, как песня (см. Е.Г. Федулова «Песня военных лет на уроках русского языка как иностранного – вып. 16; Н.А. Власова «Использование песен в практике обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе» – вып. 20; В.Г. Кульпина «Социо- и этнолингвистические аспекты советских песен о труде» – вып. 22; А.А. Жукова и Е.В. Потёмкина о поэтике рэп-текста в вып. 21, 22; и др.).

Хотелось бы подчеркнуть, что научно-методические исследования, представленные в сборнике, напрямую связаны с практикой преподавания русского языка и литературы в иностранной аудитории и находят отражение в вышедших учебных пособиях для иностранных филологов: Н.И. Молчановская «Текст: от слова к смыслу. Из поэзии и прозы М. Цветаевой» (1997), А.Г. Лилеева «Текст: от слова к смыслу. Из поэзии и прозы Б.Л. Пастернака» (1997), А.Г. Матюшенко «Читаем классику. Выпуск I. Лирика А.С. Пушкина» (2000) и др.

В разделе «Межъязыковые сопоставления» за прошедшие 25 лет опубликовано множество статей, посвященных сопоставлению, в различных аспектах, русского языка с арабским, анг-

лийским, корейским, персидским, испанским, итальянским, немецким, французским, болгарским, словацким, сербским, китайским, ирландским, польским и шведским. Не имея возможности осветить все исследования, назовем серию работ Р.А. Кульковой (имеющей многолетний опыт работы в Сеульском государственном университете и в университете Санг-Мёнг) с корейскими соавторами Пак Хэок и Хан Ман-Чун, а также с Л.Ю. Юшиной и К.А. Депомян, в которой сопоставляются русский и корейский языки: «Ирреальность в русском и корейском языках (лингвометодический аспект)» (вып. 2); «Русский язык а корейской аудитории: предупреждение ошибок в употреблении глаголов речи» (вып. 4); «Сопоставительный анализ средств выражения смыслового акцентирования в русском и корейском» (вып. 6); «Метафоричность устной речи (на материале русского и корейского языков)» (вып. 7); «Условия и функции опущения глаголов речи в русском и корейском языках» (вып. 9); «Союзная функция причастия в корейском языке (корейские и русские причастия в синтаксическом аспекте)» (вып. 10); «Степень абстракции лексического значения (на примере русской и корейской лексики с общим значением 'наименование')» (вып. 11); «Восприятие российских и корейских СМИ корейскими учащимися» (вып. 12); «Из опыта редактирования переводов корейских исторических сочинений на русский язык» (вып. 18).

Отметим, что большое количество статей зарубежных исследователей, опубликованных в сборнике «Слово. Грамматика. Речь» на русском языке (на рубеже веков наибольшее количество работ принадлежало китайским, корейским и иранским авторам), свидетельствует о плодотворном научном сотрудничестве между странами, которое, хотелось бы верить, будет продолжаться.

Хотя и не так регулярно, как другие аспекты изучения русского языка в иностранной аудитории, в сборнике представлена теория и практика перевода.

Начиная с 11-ого выпуска в сборнике публикуются работы, посвященные различным проблемным аспектам переводоведения: безэквивалентная лексика, терминология, говорящие имена и фамилии, он-лайн перевод, устный двусторонний пере-

вод, интерпретативная теория перевода, переводческие трансформации, система тестирования, роль переводчика в межкультурной коммуникации, перевод как средство обучения и др. Так, например, в статье Бадр Абдуллах Акаш (Королевство Саудовская Аравия) анализируется перевод интервью с министром иностранных дел РФ Сергеем Лавровым (18.03.2010) на арабскоязычном сайте телеканала «Russia Today» (вып. 12). Автор подчеркивает, что перевод метафор и фразеологических оборотов, характерных для публицистического стиля, требует от переводчика предельной внимательности, а также привлечения экстралингвистической информации. Отметим, что в настоящее время перевод на иностранные языки речи российских представителей в политическом дискурсе продолжает вызывать ряд трудностей, так как она включает в себя большое количество единиц с ярко выраженным фоновым и прагматическим компонентом.

Среди материалов сборника выделяется обширный блок статей под рубрикой «Методика».

Авторы статей этого раздела, апеллируя к практическому опыту преподавания русского языка, рассматривают эффективность различных методик и анализируют с этих позиций ключевые вопросы преподавания РКИ. В ряде выпусков сборников этот раздел открывается статьями В.В. Добровольской, признанного мастера методики преподавания русского языка в иностранной аудитории.

В.В. Добровольская развивает основополагающие идеи преподавания РКИ на современном этапе; в каждой из ее статей преподаватель может найти ответы на многие важные вопросы. Это роль и место спецкурсов как реализация гибкой модели обучения (вып. 1), и навыки построения письменного текста (вып. 11), и информативная составляющая интегрированной дидактической среды обучения (вып. 10), и организация страноведческого материала курса РКИ (вып. 18), и роль и место словообразования в курсе РКИ (вып. 17), и самостоятельная работа учащихся в современном курсе РКИ (вып. 19). Мы назвали лишь некоторые темы, к которым обращалась Валерия Васильевна. Хочется отметить и авторскую манеру В.В. Добровольской. Все

ее статьи написаны кратко, сжато, афористично, каждая ее строка – на вес золота. Думается, что назрела пора издать эти статьи В.В. Добровольской отдельной книгой.

Закончим наш обзор рубрикой «Рецензии. Обзоры». Публикуемые в ней материалы разнообразны. Это, например, информация о событиях научной жизни. Так, в 2008 году в Москве проходила Международная конференция «Язык города. Восьмые Шмелевские чтения». Обзор материалов конференции осуществлен В.Г. Кульпиной и В.А. Татариновым и опубликован в 10-м выпуске сборника. Авторы обзора не только охватили своим анализом широкий круг явлений современной городской речи, но и обозначили тенденции развития языка города.

В том же выпуске дается информация о новых работах зарубежных русистов. В рецензии Е.В. Балдиной «О Гоголе – в словацкой аудитории: открытие полвека спустя...» рассказывается об издании курса лекций о Гоголе, прочитанных А.В. Исаченко в 40–50-е годы прошлого века для филологов-русистов Братиславского университета. Машинописные записи этих лекций были обнаружены недавно в архиве кафедры русского языка университета им. Я. Коменского. Издание работы А.В. Исаченко заслуживает внимания исследователей как факт изучения наследия Гоголя за рубежом.

Хотелось бы отметить в этой рубрике рецензии В.Г. Кульпиной и В.А. Татаринова на работы польских русистов. Это, во-первых, книга профессора Яна Вовжиньчика «Вопросы общей и русской лексикографии», разрабатывающего новый лексикографический метод – фотолексикографию. По мнению рецензентов, этот метод может оказаться полезным при обучении русскому языку иностранцев, поскольку он позволяет видеть русское слово в естественном культурном и семантическом контексте. Интересна и рецензия тех же авторов на «Грамматику русского языка с упражнениями», написанную польскими лингвистами Йолантой Любоха-Круглик и Оксаной Малыса. Судя по рецензии, в этом учебнике русский язык представлен через призму польского, что обуславливает порой нетривиальные решения в описании грамматических категорий русского языка (вып. 19).

За 25 лет своего существования сборник прошел большой путь. Задуманный как сугубо кафедральный, он от выпуска к выпуску расширял свою географию. Нам пишут из Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Воронежа, Калуги, Краснодара, Ростова-на-Дону, Ярославля. В числе авторов – русисты со всего мира. Редакционный портфель сборника постоянно пополняется. Как показала практика, сборник интересен не только уже состоявшимся ученым-русистам и преподавателям, но и лингвистам, начинающим свой путь в профессию. Наши контакты с авторами и читателями расширяются и крепнут. И мы открыты для сотрудничества.

Литература

Грекова О.К. Архив проф. Г.И. Рожковой, открытая книга... // Сб. ст. «Слово. Грамматика. Речь». Выпуск 10. М.: Издательство Московского университета, 2008. С. 7–9.

Лилеева А.Г. Задачи учебной интерпретации авангардных художественных текстов (на примере интерпретации поэтических текстов русских футуристов на занятиях с зарубежными русистами) / Сб. ст. «Слово. Грамматика. Речь». Выпуск 1. М.: ПАИМС, 1999. С. 119–129.

Молчановская Н.И. О пользе «медленного чтения» поэтических текстов для уроков русской словесности / Сб. ст. «Слово. Грамматика. Речь». Выпуск 1. М.: ПАИМС, 2001. С. 124–132.

Современная русская проза – XXI век: хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный Ч. I / Под общ. ред. Е.А. Кузьминовой, И.В. Ружицкого. Русский язык. Курсы Москва, 2009. – 376 с.

Современная русская проза – XXI век: Хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный. Ч. II / Под общ. ред. И.В. Ружицкого. ИНФОТЕХ Москва, 2013. – 326 с.

Чалова О.В. Роль средств коммуникативного уровня русского языка в повести «Княжна Мери» М.Ю. Лермонтова // Слово. Грамматика. Речь: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. Вып. 16. 2014. С. 142–161.

Olga V. Chagina

*Ph.D., Associate Professor
Department of the Russian Language for Foreign Students
the Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
aichagin@mail.ru*

Ekaterina V. Potemkina

*Ph.D., Senior Teacher
Department of the Russian Language for Foreign Students
the Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
kpisareva@yandex.ru*

WE ARE 25!

FOR THE PUBLICATION OF THE ANNIVERSARY COLLECTION

«WORD. GRAMMAR. SPEECH»

The article is an overview of the issues of the collection «Word. Grammar. Speech». The authors give a brief description of the history of the creation and development of the scientific and methodological publication. The authors consider various sections of the collection, as well as individual articles of interest to modern linguodidactics, both Russian-speaking and foreign authors.

Keywords: collection of scientific and methodological articles, teaching Russian as a foreign language, Galina I. Rozhkova, Department of the Russian language for foreign students of the Faculty of Philology of MSU

Описание русского языка в аспекте его преподавания в иностранной аудитории

Мария Михайловна Веретиннова

*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель филологического факультета
МГУ имени М. В. Ломоносова
marwer1@yandex.ru*

КОРПУС АКТУАЛИЗИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ ПАРОНИМОВ ДЛЯ СЕРБСКОЙ АУДИТОРИИ

Актуализированные паронимы-прилагательные, представляющие особую трудность для сербских учащихся, недостаточно отражены в словарных источниках и средствах обучения РКИ. Лингвометодическое описание актуализированных паронимов-прилагательных и созданный на его основе корпус актуализированных языковых единиц, предлагаемый в работе, может рассматриваться как дополнительный лингвистический ресурс для авторов учебных словарей для сербских учащихся, тестологов в системе ТРКИ, а также для преподавателей русского языка в сербской аудитории.

Ключевые слова: лексическая актуализация, актуализованные паронимы-прилагательные, функционально-семантический подход, лингвометодическая классификация актуализированных паронимов-прилагательных, учебный словарь

Для современного этапа развития русского языка характерен процесс актуализации лексических единиц, обусловленный переменами в социально-политической, экономической и духовной жизни общества начала XXI века. Процесс актуализации лексики относится к числу наиболее активных процессов в новейший период развития русского языка.

Понятие «актуализированная лексика» до настоящего времени не имеет в языковедческой литературе однозначного толкования (ср., напр., работы О.П. Ермаковой, Е.В. Какориной,

Г.А. Земской, Л.П. Крысина, Г.Н. Складневской, Л. Ферм, О.В. Загоровской, И.А. Стернина).

Актуализироваться могут не только лексические единицы, ранее входившие в пассивный запас языка, но и те слова, которые входят в активный словарный запас.

Увеличение количества словесных единиц и их актуализация в русском языке конца XX – начала XXI века происходит, прежде всего, за счет массового вхождения в лексическую систему заимствований (*абсолютистский (апсолутистички); абсурдистский (апсурдистички); абстракционистский (апстракционистички)* и др.). Их появление обусловлено такой экстралингвистической причиной, как открытость современного общества для межкультурных, политических и экономических связей.

Анализ существующих теоретических подходов к проблеме актуализации лексики позволил сформулировать и предложить в статье уточненное для представления в сербской аудитории толкование термина «лексическая актуализация». Под **лексической актуализацией** мы предлагаем понимать один из инновационных языковых процессов, обусловленный социокультурными факторами и коммуникативными потребностями общества, связанный с активными семантическими преобразованиями, прежде всего с расширением сочетаемости лексических единиц и изменением ее характера, а также с образованием новых слов.

Исследование языкового материала позволяет утверждать, что в состав актуализированной лексики входит большое число паронимов, соотносимых с зафиксированными в нормативных словарях лексическими единицами.

Однако в лингвистической литературе отсутствует всестороннее освещение сущности паронимов. В каждом исследовании предлагается свое определение, исследуется ограниченный круг вопросов, по-разному интерпретируются лексико-семантические контакты в группах созвучных слов.

Отсутствие комплексного подхода к изучению паронимии объясняется структурной и функциональной неоднородностью данного явления.

Паронимы представляют собой созвучные слова, обладающие в плане выражения степенью звуковой близости в рамках нечеткого множества и имеющие в содержательной структуре общий компонент, который может быть актуализирован в сознании как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами, в результате чего паронимы ошибочно или целенаправленно сталкиваются в речи. Находясь по своему языковому статусу между омонимией и полисемией, с одной стороны, а также синонимией, с другой, паронимия требует четкой дифференциации смежных понятий: связи омонимов основываются на формальном тождестве и семантическом различии языковых единиц; многозначность – на формальном тождестве и смысловой соотнесенности понятий; связи синонимов базируются на формальном различии и семантической общности; паронимические связи представляют собой синтез всех вышеупомянутых отношений, организуя фонетическое сходство с частичной соотнесенностью семантических связей.

В качестве принципов отбора актуализированных паронимов-прилагательных были определены такие принципы, как **принцип частотности**, выявляющий абсолютную частотность слова; **принцип сочетаемости**, согласно которому ценность лексической единицы определяется ее способностью сочетаться с другими словами; **принцип семантической ценности**, распространяющийся на те лексические единицы, которые обозначают понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в СМИ; **принцип стилистической неограниченности**, направленный на отбор слов, не связанных узкой сферой употребления.

Анализ словарей позволил выявить следующие группы актуализированных паронимов-прилагательных:

а) лексика, вернувшаяся с периферии общественного языкового сознания (*крестильный* (за *крштење*), *греховный* (*грешан*), *грешный* (*грешан*));

б) лексика основного словарного фонда, ставшая актуализированной, т. е. претерпевшая в описываемый период семантические и сочетаемостные изменения (*программный продукт* (*софтверски производ*), *ценные бумаги* (*хартије од вредности*)).

В современной лингвистике условно различают несколько видов типологической классификации паронимов: функционально-семантический, нормативный и консонантный.

Функционально-семантический подход предполагает изучение паронимов с точки зрения характера размежевания семантического объема значений (Т.В. Веракша, В.Д. Горкинский, Н.А. Янко-Триницкая, В.И. Половникова, О.В. Вишнякова, В.В. Дубичинский, И.Н. Кузнецова, Л.Г. Яркова, Ю.А. Бельчиков и М.С. Панюшева, В.И. Красных).

Нормативный подход предполагает изучение паронимов в связи с действующими в современном русском литературном языке нормами словоупотребления (А.А. Евграфова).

Третье направление в исследовании паронимии условно принято называть **консонантным**. Этот подход позволяет толковать паронимы как слова с общим «консонантным» или «смысловым» корнем, что допускает относить к ним близкородственные разнокорневые слова (В.П. Григорьев, Н.А. Кожевникова, З.Ю. Петрова, О.И. Северская).

Наиболее точным, последовательным и теоретически обоснованным направлением является, на наш взгляд, функционально-семантический подход, который в большей мере соответствует представлению актуализированных паронимов в аспекте РКИ.

Количество паронимов-прилагательных, как уже отмечалось выше, значительно превышает число паронимов, относящихся к другим частям речи, в связи с чем в работе предлагается лингвометодическая классификация именно актуализированных паронимов-прилагательных, разработанная в соответствии с выбранным функционально-семантическим подходом и ориентированная на сербских учащихся:

I. Полные актуализированные паронимы-прилагательные, имеющие разные значения (*авангардистский – авангардный (авангардистички – авангардни); генетический – генный (генетски – генски)*).

II. Неполные актуализированные паронимы-прилагательные, обладающие незавершенным семантическим размежеванием объема значений (*фондовский – фондовый*

(фондовски – фондни); чиновнический – чиновничий – чиновный (чиновнички – чиновнички – чиновни)).

III. **Актуализированные паронимы-прилагательные, ставшие полными синонимами** (интернетский – интернетовский (интернетски – интернетски); пиарный – пиаровский (пиарски – пиаровски)).

Актуализированная паронимическая лексика широко представлена в современных российских СМИ, поэтому очень важной представляется ее дифференциация при обучении сербских учащихся русскому языку как иностранному. Анализ существующих теоретических подходов к проблеме паронимии позволил сформулировать и предложить уточненное для представления в сербской аудитории толкование термина «актуализированный пароним». Под **актуализированными паронимами** понимаются близкие по звучанию, имеющие общее происхождение, но разные по значению однокоренные слова, содержащие общее семантическое ядро и относящиеся к одному предметно-логическому ряду, преимущественно к одной части речи, образованные при помощи разных суффиксов. Данные лексемы входят в состав актуализированных паронимических пареоппозиций и рядов, ядром которых является лексическая единица, отмеченная в современных нормативных словарях. **Актуализированная паронимическая пареоппозиция** состоит из двух актуализированных паронимов: *арендаторский (арендаторски) – арендный (арендни); греховный (грешан) – грешный (грешан)* и др. Ряд из трех и более актуализированных паронимов называется **актуализированным паронимическим рядом**: *криминальный (криминални) – криминалистический (криминалистички) – криминогенный (криминогени); политизированный (политизован) – политический (политички) – политичный (тактичан)* и др.

Материалом для анализа актуализированных лексических единиц в русском языке послужила картотека единиц паронимической лексики, созданная на основе сплошной выборки из «Толкового словаря современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» под редакцией Г.Н. Складневской; «Толкового словаря русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под редакцией

Г.Н. Складневской; «Иллюстрированного толкового словаря иностранных слов» Л.П. Крыкина, «Современного толкового словаря русского языка: в 3 томах» Т.Ф. Ефремовой и интернета. Однако вышеупомянутые словари не могут использоваться сербскими учащимися не только в качестве словарей паронимов (лексические единицы в них не сгруппированы в паронимические паронимические пары или ряды, а некоторые паронимы, сформированные нами в паронимические паронимические пары и ряды, могут вообще не встречаться в том или ином словаре), но и в качестве учебных словарей, так как принципы построения учебного словаря предполагают иной подход к языку.

Проведенный анализ сербских словарей «Руско-српски речник» приредио Радослав Бошковић, друго, исправљено и допуњено издање, ЈАСЕН Београд, 2010; «Руско-српски српско-руски речник» приредио Радослав Бошковић, треће издање ЈАСЕН Београд, 2014 и др. показао, да практички све заимствованне актуализиованне паронимы-прилагателне, вошедшие в современный русский язык, представлени также и в современном сербском языке.

Необходимо также отметить, что в разряде актуализированной паронимической лексики было выделено несколько основных тематических групп:

политика, государственное устройство, идеология (бюрократизированный – бюрократический – бюрократичный (бирокупратизован – бирокупратски – бирокупратичан); глобалистский – глобальный (глобалистички – глобалан); гуманистический – гуманный (хуманистички – хуман); государственнический – государственный (етатистички – државни, државнички); декларативный – декларационный (декларативан – декларациони); децентрализованный – децентралистский (децентрализован – децентралистички); демократизированный – демократический – демократичный (демократизован – демократски – демократичан); идеологизированный – идеологический (идеологизован – идеолошки); коррумпированный – коррупционный (корумпиран – корупцијски; корупционашки); криминальный – криминалистический – криминогенный (крими-

нални – криминалистички – криминогени); массивный – массиванный – массовый (масиван – масиван – масован); милитаристический – милитаризованный – милитаристский (милитаристички – милитаризован – милитаристички); политизированный – политический – политичный (политизован – политички, политичарски – политичан); репрессивный – репрессированный (репресиван – репресиран); совместимый – совместный – совмещённый (ускладив – заједнички – комбинован); сталинистский – сталинский (стаљинистички – стаљински); центральный – центристский (централни – центристички); фундаменталистский – фундаментальный (фундаменталистички – фундаменталан) и др.;

техника, информатика (программистский – программный (програмерски – програмски) и др.;

искусство, культура (абстракционистский – абстрактный (апстракционистички – апстрактан); абсурдистский – абсурдный (апсурдистички – апсурдан); авангардистский – авангардный (авангардистички – авангардни) и др.;

религия, верования (греховный – грешный (грешан, огреховљен – грешан); евангелический – евангельский (евангелистички – евангелски, јеванђелски); канонизированный – канонический (канонизован – канонски); крестильный – крестный – крёстный – крещенский (за криштење – крсни – криштени – богојављенски); святой – священный – священнический (свети – свети, частан – свештенички) и др.;

наука (генетический – генный (генетски – генски) и др.;

экономика, финансы (арендаторский – арендный (арендаторски – арендни); брендированный – брендовый (брендиран – брендирани); депозитарный – депозитный (депозитарни – депозитни); дефицитарный – дефицитный (дефицитарни – дефицитан); кредитный – кредиторский (кредитни – кредиторски); лицензионный – лицензированный (лиценцини – лиценциран); маркетинговый – маркетингологический (маркетиники – маркетинолошки); монетаристский –

монетарный – монетный (монетаристички – монетарни – монетни); монополизированный – монопольный – монополистический (монополизован – монополни – монополистички); приватизационный – приватизированный (приватизациони – приватизован); спонсированный – спонсорский (спонзорисан – спонзорски); ценностный – ценный – ценовой (вредносни – вредан, драгоцен – ценовни) и др.

В современной методике, в частности в методике обучения иностранному языку, подчеркивается необходимость развития познавательной активности и самостоятельности студентов путем формирования у них учебной компетенции, то есть определенного набора рациональных способов и приемов познания (И.Л. Бим, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов, А.А. Леонтьев, П.И. Пидкасистый). В связи с этим актуальным становится вопрос о выборе адекватных дидактических средств, которые бы способствовали росту эффективности учебного процесса. В категорию данных средств, на наш взгляд, необходимо прежде всего отнести учебные словари, представляющие собой промежуточный этап между управляемым обучением и самостоятельным усвоением иностранного языка.

Учебные словари традиционно считают предметом изучения учебной лексикографии.

В особую отрасль лексикографии учебная лексикография выделилась в семидесятые годы прошлого века, и на сегодняшний день она представляет собой лингвометодическую дисциплину со своей особой теорией, своими целями и задачами.

Сложность в определении данной дисциплины состоит в том, что «основные направления ее развития определяются, с одной стороны, потребностями учебного процесса, общей идеей образования, с другой – идеями лингвистической науки, логикой ее развития» [Саяхова 1990: 23].

Традиционно выделяют два типа учебных словарей: 1) учебные словари, ориентированные на язык; 2) учебные словари, ориентированные на того, кто будет ими пользоваться.

Учебные словари относят к словарям активного типа (по терминологии В.В. Морковкина), поскольку они специально

предназначены для обучения русскому языку. Необходимо отметить, что в определении первых учебных словарей одним из основных признаков указывалось существенное ограничение объема словарей.

Впервые термин «учебный словарь» в отечественной лексикографии встречается в предисловии к «Краткому русско-узбекскому словарю», который был составлен Е.Д. Поливановым. Автор писал, что «по своему объему он не может рассчитывать на роль справочного словаря и принадлежит к категории учебных словарей» [Скопина 1981: 60].

Данный критерий (объем) также фигурирует и в определении учебного словаря, предложенном П.Н. Денисовым: «учебный словарь – книга, содержащая упорядоченный по тому или иному принципу перечень слов, отвечающая методическим требованиям, оформляемая, как правило, в виде одного небольшого по формату тома и обеспечивающая быстроту и легкость наведения справок» [Денисов 1974: 216–217].

Позднее В.В. Морковкиным было уточнено понимание термина «учебный словарь»: «учебным словарем называется лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний».

Отказавшись от определения сущности учебного словаря исходя из его объема, в качестве основного (конституирующего) признака данного типа словаря В.В. Морковкин выдвигает обязательную обучающую направленность. Учебные словари он называет антропоцентрическими. Такие словари создаются для целесообразного воздействия на языковое сознание человека.

Их главной задачей ученый видит возможность «помочь учащемуся, во-первых, в формировании языка как принадлежности сознания, во-вторых, в эффективном использовании этого языка» [Морковкин 1990: 9].

По мнению ученых, учебным словарем считается лишь такой словарь, в котором минимальная лексическая система, составляющая его словник, в состоянии выполнить четыре функции: учебную, справочную, нормативную и систематизирующую.

Необходимо также отметить, что при создании учебного лексикографического произведения важно обеспечить решение: традиционной лексикографической проблемы (отбор лексики, способ ее презентации, система помет и др.) и проблемы методического характера (этап обучения, вид речевой деятельности, стиль речи, родной язык учащихся, уровень общей культуры учащихся и т.п.).

Универсальные функции и принципы макроструктуры словаря определяют следующие универсальные черты любой словарной статьи: четкая адресация (справочная функция); описание сочетаемостных потенций слова (принцип экономности, полноты, эффективности); описание смысловых связей слова в лексической системе языка (систематизирующая функция); наличие иллюстративных примеров, речевых контекстов (принцип полноты, эффективности, традиционности).

Принципы лексикографического описания включают: принцип относительности и ориентированности на адресата; принцип множественности; принцип традиционности или лексикографического историзма; принцип стандартности; принцип экономности; принцип простоты; принцип полноты; принцип эффективности; принцип семантической ступенчатости описания [Денисов 1974: 215].

Таким образом, активный учебный словарь должен быть антропоцентрическим, то есть ориентированным на определенный этап обучения и соответствующим целям и задачам этого этапа, для целесообразного воздействия на языковое сознание учащегося. Данное требование также соответствует современным подходам к обучению языку, в частности, личностно-ориентированному подходу, при котором в центр обучения ставится учащийся с его потребностями, интересами и субъективным социальным опытом.

В современной лексикографии еще не сложились традиции в отборе лингвистических параметров характеристики паронимов. В имеющихся словарях нашла отражение только небольшая часть актуализированной паронимической лексики.

Нужен объемный словарь, который может быть использован в учебных целях. Словарная статья должна быть пре-

дельно удобной для быстрого усвоения дифференциации актуализированных паронимов, составляющих парооппозицию или паронимический ряд, она должна помочь читателю быстро получить нужные сведения о каждом из паронимов.

Такого издания в русской лексикографии до сих пор, к сожалению, нет. То небольшое количество актуализированных паронимических парооппозиций и рядов, которое представлено в имеющихся сегодня изданиях, недостаточно для характеристики широкого пласта актуализированной паронимической лексики.

В ходе проведенного нами исследования был сформирован и подвергнут лексикографическому описанию корпус актуализированных паронимов-прилагательных, включающий более ста наиболее частотных единиц.

Корпус представляет собой набор определенным образом организованных словарных статей. Это универсальный дидактический материал, который может быть использован в разных учебных целях: при организации обучения лексике сербских учащихся на втором и третьем сертификационных уровнях, при создании учебных словарей, разработке поуровневых тестов и лексических минимумов, а также для дополнения существующих учебных пособий по лексике русского языка для сербской аудитории.

Языковой материал, иллюстрирующий употребление паронимов, взят из современных российских газет, а также из электронных источников (информационно-поисковые системы Интернета: «Национальный корпус русского языка», Mail.ru, Rambler, Яндекс). В отдельных случаях примеры адаптированы. Количество иллюстрирующих примеров в статьях примерно одинаковое. Предложения подобраны так, чтобы, по возможности, наиболее полно показать особенности употребления актуализированных паронимов-прилагательных.

Все актуализированные паронимы-прилагательные располагаются в алфавитном порядке. В словарной статье представлены две (паронимическая парооппозиция) либо три/четыре лексические единицы (паронимический ряд) в начальной форме и перевод на сербский язык; приведены толкования их значений и основные грамматические характеристики; описана сочетае-

мость; предложен сравнительный комментарий, акцентирующий внимание на различиях в значении и употреблении рассматриваемой в работе лексики.

Итак, материалы к учебному словарю актуализированных паронимов для сербов, изучающих русский язык как иностранный (II, III, IV сертификационные уровни), включают ряды полных паронимов-прилагательных и ряды паронимов-прилагательных, частично совпадающих в значениях.

В оформлении словарной статьи использован графический комментарий: ♦ – особенности сочетаемости; ▢ – иллюстрации; ♪ – дифференциация паронимов по значению и употреблению.

Приведем примеры подготовленных словарных статей.

Абстракционистский – Абстрактный (Апстракционистички – Апстрактан)

Абстракционистский. Относящийся к *абстракционизму*, т. е. направлению в изобразительном искусстве XX века, представители которого (абстракционисты) отказываются от изображения реальных предметов и явлений и представляют их в виде сочетаний геометрических форм, цветовых пятен и линий.

♦ **Абстракционистский (-ая, -ое, -ие)** живопись, картина, полотно, направление, течение.

▢ Мэтр самарской живописи заслуженный художник России С. Федоров представлен на выставке абстракционистским полотном «Космическая музыка».

Абстрактный. Основанный на *абстракции*, т. е. отвлеченный, неконкретный.

♦ **Абстрактный (-ая, -ое, -ые)** идея, мышление, понятие, живопись, картина, искусство, полотно.

▢ Решение большинства головоломок требует стратегического мышления. Эти игры способствуют улучшению способности к абстрактному мышлению и логическому анализу.

▢ Многие люди жалуются, что современные картины слишком абстрактны, что они имеют мало общего с реальностью.

♪ Паронимы *абстракционистский* и *абстрактный* не совпадают по значению и, как правило, не могут заменять друг друга.

Пароним *абстракционистский* соотносится с существительным *абстракционизм*, а пароним *абстрактный* соотносится с существительным *абстракция*. Паронимы *абстракционистский* и *абстрактный* совпадают в значении в том случае, когда речь идёт о произведениях абстрактного искусства, например, *абстракционистская* и *абстрактная* живопись.

Глобалистский – Глобальный (Глобалистички – Глобалан)

Глобалистский. Относящийся к *глобализму*, т. е. идеологии глобализации, роду политики (геополитики), направленному на распространение своего культурного влияния.

◆ **Глобалистский (-ая, -ое, -ие)** политика, культура, идеология, риторика, элиты, подход, проекты, процессы.

📖 Общество не должно слепо следовать моде глобалистской культуры с её размытыми ценностями и духовным нигилизмом, оно должно сохранять и укреплять свои национальные устои.

Глобальный. 1. Охватывающий весь земной шар; всемирный, всесторонний, полный, всеобщий, универсальный.

2. Глобальная (компьютерная, информационная) сеть.

◆ **1. Глобальный (-ая, -ое, -ые)** размах (о строительстве), масштаб, перемены, изменения, решения, меры, проблемы, проблемы глобального потепления климата.

📖 В экономике уже наметились глобальные изменения.

◆ **2. Глобальная компьютерная сеть, (хакерская) атака.**

📖 Банковские счета подверглись глобальной хакерской атаке.

♣ Паронимы *глобалистский* и *глобальный* не совпадают по значению и не могут заменять друг друга. Пароним *глобалистский* соотносится с существительными *глобализм*, а пароним *глобальный* используется **1.** для описания наиболее масштабных процессов, происходящих на всём земном шаре и важных для всего мирового сообщества, и **2.** для называния термина «глобальная (компьютерная) сеть».

Депозитарный – Депозитный (Депозитарни – Депозитни)

Депозитарный. Относящийся к *депозитарии*, т. е. коммерческому кредитно-денежному учреждению (обычно банку), обеспечивающему регистрацию и хранение депозитов.

♦ **Депозитарный (-ая, -ое, -ые)** расписка, договор, фонд, рынок, деятельность (финансовые услуги).

▣ Депозитарные расписки "РусАгро" сохраняют потенциал роста до 1590-1650 рублей за бумагу, полагает аналитик *Freedom Finance Global* Владимир Чернов.

Депозитный. Относящийся к *депозиту*, т. е. денежным средствам (деньгам) или ценным бумагам, отданным их владельцем на хранение в финансово-кредитные, таможенные, судебные, административные и другие учреждения.

♦ **Депозитный (-ая, -ое, -ые)** сертификат, вклад, счёт, база, свидетельство, операции, продукты, ставки, договоры, проценты.

▣ Сбербанк, крупнейший банк в России, внёс изменения в условия депозитных продуктов, предлагаемых клиентам.

♪ Паронимы *депозитарный* и *депозитный* не совпадают по значению и не могут заменять друг друга. Пароним *депозитарный* соотносится с существительным *депозитарий*, а пароним *депозитный* соотносится с существительным *депозит*.

Крестильный – Крестный – Крёстный – Крещен- ский (За крштење – Крсни – Крштени – Богојављенски)

Крестильный. Относящийся к *Крещению*, т. е. первому из семи христианских Таинств.

♦ **Крестильный (-ая, -ое, -ые)** крест, храм, церковь, обряд, купель, зал, придел, одежда, свечи.

▣ Крестильный храм (крестильная церковь) – это храм, предназначенный главным образом для совершения Таинства Крещения.

Крестный. Относящийся к *кресту*, т. е. символу христианства.

♦ **Крестный (-ая,-ое,-ые)** ход, знамение, целование (присяга, клятва, сопровождающаяся целованием креста).

📖 *День памяти Николая Чудотворца отмечают 19-го декабря. По этому случаю в Ново-Никольском соборе в городе Можайске прошло праздничное богослужение и крестный ход.*

Крёстный. Относящийся к человеку, т. е. лицу, участвующему в Таинстве Крещения кого-либо в роли так называемого духовного отца или матери.

♦ **Крёстный (-ая,-ое,-ые)** отец, мать, сын, дочь, родители.

📖 *Крёстные между собой и биологическими родителями называются кумовьями.*

Крещенский. Относящийся к Крещению (Крещение Господне), т. е. одному из двенадесятих Праздников православной церкви.

♦ **Крещенский (-ая,-ое,-ие)** сочельник, богослужение, вода, холод, вечер, морозы, купания.

📖 *В Крещенский сочельник юные артисты Беловской детской школы искусств представили музыкальный спектакль воспитанникам детского дома. Живая инструментальная музыка, песни и танцы всем известных и любимых с детства сказочных героев подарили ребятам массу положительных эмоций и позволили окунуться в атмосферу добра и волшебства.*

📖 *В Башикирии фестиваль «Крещенские морозы» определил победителей.*

♣ Паронимы *крестильный, крестный, крёстный* и *крещенский* не совпадают по значению и не могут заменять друг друга. Пароним *крестильный* соотносится с существительным *Крещение* (первое из семи христианских Таинств). Пароним *крестный* соотносится с существительным *крест*, пароним *крёстный* соотносится с существительным *человек*, а пароним *крещенский* употребляется, когда говорят о том, что происходит во время Праздника Крещения Господня или относится к Празднику Крещения Господня.

В процессе работы над паронимической лексикой в сербской аудитории необходимо учитывать ряд аспектов: собственно словарное значение, форму, функционирование в составе вы-

сказывания (особенности сочетаемости и др.). На таком аспекте, как сочетаемость, необходимо останавливаться подробно не только при предъявлении актуализированных паронимов, но и постоянно делать акцент на этом в процессе всей работы над данными лексическими единицами.

Литература

Денисов П.Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. М.: Изд-во МГУ, 1974. С. 215–217.

Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 томах. М.: АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2006.

Крысин Л.П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2008. – 864 с.

Морковкин В.В. Основные теории учебной лексикографии: Дис. ... докт. филол. наук в форме научного доклада. М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1990.

Саяхова Л.Г. Словари в культурологической концепции обучения языкам. // Словарь в системе филологического образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 26-27 октября 1999 года / Ответственные редакторы Л.Г. Саяхова, Т.Н. Дорожкина / Башкирский институт развития образования. Уфа, 1990.

Скляревская Г.Н. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия: более 7000 слов и устойчивых сочетаний / ИЛИ РАН. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005.

Скляревская Г.Н. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. М.: Эксмо, 2006.

Скопина М.А. Об одном существенном типологическом признаке учебного словаря. // Теоретические основы разработки словарей учебного типа: Сб. научных трудов. / Под ред. Н.М. Шанского, Е.А. Быстровой. М.: НИИОП АПН СССР, 1981.

Бошковић Р. Руско-српски речник. Друго, исправљено и допуњено издање. Београд: Јасен, 2010.

Бошковић Р. Руско-српски и српско-руски речник. Београд: Јасен, 2014.

Речник српскохрватскога књижевног језика. МС, Нови Сад: Матица српска, 1973.

Речник српског језика. МС, Нови Сад: Матица српска, 2011.

Maria M. Vereitinova

PhD, Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer, Faculty of Philology,

Lomonosov Moscow State University

marwer1@yandex.ru

**THE CORPUS OF ACTUALIZED LANGUAGE UNITS AS A LINGUISTIC
RESOURCE FOR CREATING AN EDUCATIONAL DICTIONARY OF
PARONYMS FOR THE SERBIAN AUDIENCE**

Actualized paronyms-adjectives, which are particularly difficult for Serbian students, are not sufficiently reflected in the dictionary sources and teaching aids of Russian as a foreign language.

The linguo-methodical description of the actualized paronyms-adjectives and the corpus of actualized language units created on its basis, proposed in the work, can be considered as an additional linguistic resource for the authors of educational dictionaries for Serbian students, testologists in the TORFL system, as well as for teachers of the Russian language in the Serbian audience.

Keywords: lexical actualization, actualized paronyms-adjectives, functional-semantic approach, linguo-methodical classification of actualized paronyms-adjectives, educational dictionary

https://doi.org/10.29003/m4654.WGS_XXIV/40-49

Доронкин Никита Валерьевич
иностраннный лектор русского языка
Нови-Садского университета (УНС),
Нови-Сад, Сербия,
специалист по учебно-методической работе
МГУ имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия
doronkinn@gmail.com

**РАБОТА С БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ И ТРУДНОПЕРЕВОДИМОЙ
ЛЕКСИКОЙ (ОККАЗИОНАЛИЗМЫ И НЕОЛОГИЗМЫ)
В АУДИТОРИИ СЕРБСКИХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ**

В статье идет речь о трудностях, связанных с переводом окказиональной и неологической лексики в контексте преподавания русского языка как иностранного сербским студентам-филологам, изучающим русский язык и литературу. Предлагаются возможные варианты работы с безэквивалентной индивидуально-авторской лексикой на материале стихотворений И. Северянина в рамках аспектных занятий.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, окказионализмы, неологизмы, перевод, преподавание РКИ

Как известно, безэквивалентная лексика и обозначаемые ею понятия и явления русской жизни представляют значительную сложность для всех, кто изучает русский язык, литературу и культуру России. Данный пласт лексики в силу своей уникальности, экстралингвистической опосредованности является «зоной повышенной опасности» также и для тех, чья работа связана с русским языком – переводчиков русского языка, преподавателей русского языка как иностранного.

Вместе с тем знание такого рода лексики и обучение ей необходимо, что обусловлено социально-культурными факторами, поскольку она во многом отражает русскоязычную картину мира, особенности русской ментальности и регулярно используется носителями. Без осознания этого невозможны адекватный перевод с русского языка или на русский язык, достижение иностранными учащимися высокого уровня владения языком и, соответственно, успешная коммуникация.

Неологизмы, как закрепившиеся в языке, так и не закрепившиеся авторские окказионализмы, составляют существенную часть подобной трудной лексики. Их изучение в курсе РКИ способствует расширению лексического запаса, в частности синонимико-антонимических рядов, пополнению словообразовательной базы новыми моделями и закреплению уже известных, развитию языковой интуиции обучающихся, а также более тесному знакомству с русской лингвокультурой, в связи с чем может быть включено в учебный план в виде отдельных аспектных занятий.

Текстовой основой для изучения этой группы лексики иностранными студентами-филологами может послужить художественная литература, например, современная российская проза или поэзия, литературные произведения XX века, рубежа XIX-XX веков. Так, модернистская литература Серебряного века располагает большими возможностями для отработки данной лексической темы. Огромное количество окказионализмов, впоследствии перешедших в разряд неологизмов, содержит в себе поэзия русского футуризма.

Яркой фигурой русского футуризма, сегодня мало известной иностранному читателю, был Игорь Северянин (1887-1941), который в 1918 году получил звание «короля поэтов» и опередил в этом В.В. Маяковского. Поэзия И. Северянина, пронизанная, с одной стороны, духом нового революционного времени, с другой – личными переживаниями, передает сугубо индивидуальное мировосприятие поэта. Именно с Северянина берет свое начало такое литературное течение, как эгофутуризм.

В стихотворениях Северянина, которые он называл «поэмами», явственно присутствуют: «осмысленные неологизмы», «смелые образы, ассонансы и диссонансы», «борьба со "стереотипами" и "заставками"», «разнообразие метров» [Северянин 2017: 33]. Эти и другие идейно-художественные особенности поэзии Северянина были сформулированы самим поэтом и позднее, в «Воспоминаниях» 1924 года, выдвинуты им в качестве лозунгов собственного поэтического манифеста [там же].

Из его стихов вошло в обиход и впоследствии закрепилось в языке большое число новой, окказиональной по своему происхождению лексики. Такие существительные, как собирательное *бездарь* (изначально с ударением на втором слоге), абстрактное

синь, отадективные глаголы *бравурить*, *популярить*, укоренившиеся в русском языке в начале прошлого столетия и использующиеся в нем и сегодня, являются результатом словотворчества И. Северянина.

Кроме того, Северянин впервые ввел в русскую поэзию множество иноязычных слов из сферы науки и техники, в основном служащих для обозначения летательных и двигательных аппаратов, а также нового вида искусства: *авиация*, *аэроплан*, *дирижабль*, *пропеллер*, *мотор*, *автомобиль*, *автобус*, *экспресс*, *лаборатория*, *асфальт*, *синематограф* и др. [Полетаев 2019, 2023], тем самым расширив границы поэтического языка и художественной образности.

Как видим, поэтический язык И. Северянина своеобразен, нов, многогранен и красочен, что привлекает к нему внимание многих исследователей - не только литературоведов, но и лингвистов, о чем свидетельствует большое количество научных работ, в том числе лексикографических. Среди наиболее знаковых, фундаментальных трудов последних лет можно выделить составленный В.В. Никульцевой и вышедший в 2008 году «Словарь неологизмов Игоря-Северянина».

Таким образом, знакомство с творчеством И. Северянина иностранных студентов-филологов продвинутого уровня владения русским языком представляется значимым и актуальным. Например, студенты отделения славистики философского факультета Университета города Нови-Сад, выбравшие русский язык и литературу в качестве своей основной специальности, на старших курсах наряду с другими дисциплинами изучают литературу советского периода и современную российскую литературу.

В учебную программу бакалавриата входит предмет «Разговорный русский язык», занятия по которому ведутся на протяжении всего обучения, а на последнем курсе сосредоточены на развитии и совершенствовании разговорных навыков и умений на материале русскоязычной литературы XX-XXI веков. В рамках данного курса, традиционно читаемого приглашенным российским лектором, будет целесообразным проведение занятий, посвященных поэзии И. Северянина, включающих анализ лексических неологизмов, которые являются «визитной карточкой» поэта.

В аудитории сербских студентов-русистов важно также отметить, что И. Северянин довольно много путешествовал по Югославии, в начале 1930-х годов несколько раз бывал в Белграде, выступая со своими «поэзоконцертами», давал поэтические вечера в Суботице и Новом Саде. В Белграде же в 1931 году вышла одна из его лучших эмигрантских книг «Классические розы», а поездкам по южнославянским странам Северянин посвятил отдельный цикл стихотворений, изданный сборником «Адриатика» (1932). Помимо этого, Северянин переводил с сербского языка на русский югославских поэтов, наиболее известны его переводы стихотворений классика сербской поэзии Йована Дучича [Терехина, Шубникова-Гусева 2017: 302-313].

Для работы с художественными текстами И. Северянина и анализа их лексических особенностей необходимо предварительно сформировать подборку репрезентативных с точки зрения осмещаемой языковой темы неологизмов из стихотворений поэта.

Само занятие следует начинать с выразительного чтения стихотворений, затем приступать к разбору сложных для восприятия феноменов языка, в данном случае фокусируясь на труднопереводимой, индивидуально-авторской лексике. Преподавателю требуется давать лингвистический комментарий, при необходимости также разяснять культурный и исторический контекст, предлагать различные задания.

Работа с поэтическим текстом в результате должна привести к более ясному и глубокому пониманию учащимися художественного смысла и ценности произведений И. Северянина, что, в свою очередь, позволит студентам точнее выразить свои эмоции, впечатления, полученные от прочитанного, высказать свое мнение. Как правило, в случае со стихотворными произведениями это бывает сделать нелегко.

Далее подробнее остановимся на анализе лексических окказионализмов и неологизмов в поэзии И. Северянина, представляющих наибольшую трудность для усвоения иностранцами, на материале нескольких стихотворений разных лет [Северянин 2015], которые могут быть рассмотрены в группе сербских филологов-русистов старших курсов.

Так, в стихотворении «Увертюра» (1915), более широко известном под названием «Ананасы в шампанском», выделяется

архаичное разговорное слово *порывно*, которое с учетом его лексической сочетаемости («Вдохновляюсь порывно!..») [Северянин 2015: 563]) можно рассматривать как авторский неологизм. Значение слова может быть легко восстановлено учащимися через перевод на родной язык, поскольку в сербском языке есть слово *елан*, обозначающее «порыв», «подъем», «вдохновение».

Однако от существительного *порыв* в русском литературном языке образование новых слов происходит путем добавления суффикса *-ист-*: *порывисто*, *порывистый*. При этом *порывно* носителем русского интуитивно воспринимается как схожее с однокоренным наречием *надрывно*, которое имеет другое значение: «чрезмерно резко, напряженно» (в основном об издаваемых звуках: *надрывно смеяться*).

В словоформе *бёги*, которое представляет собой множественное число существительного *бег* (по-сербски *трка*), наблюдается окказиональное, грамматически неверное окончание (правильная форма мн. ч.: *бегá*, а в сербском – *трке*), воспроизведенное автором по аналогии со словами соответствующей парадигмы: *визги*, *лязги*, *дребезги* и т.д., имеющими, между тем, аудиальную семантику, которая придает северянинскому неологизму дополнительное «звучание».

Особого внимания требуют сложносокращенные существительные, такие как *ветропросвист*, *крылолет*, *грёзофарс*, которые образованы способом сложения основ с помощью соединительной гласной «о». Для понимания смысла подобных слов возможна их поморфемная расшифровка, с переводом отдельных частей слов.

Например, слово *ветропросвист* состоит из двух корней, *-ветр-* (в полной форме – *-ветер-*, по-сербски – *-ветар-*) и *-свист-* (в сербском – *-звизжд-*), сложенных посредством интерфикса *-о-*, второй корень имеет также приставку *про-* (близкую по значению аналогичной сербской приставке); исходя из этого, значение неологизма получается следующим: «протяжный свист, издаваемый ветром».

Здесь нужно отметить, что модель словосложения весьма популярна и в современном русском языке. Можно попросить студентов привести примеры подобных слов, использующихся в

повседневной русской речи (*вертолет, марсоход, водопровод* и др.). Спросить, какие еще существуют соединительные гласные в русском языке и от чего зависит их употребление. Есть ли похожие слова, образованные без соединительной гласной? (Например, *строймаг, танцплощадка*.)

В стихотворении «Душа и разум» (1914) встречаем императивные формы *весеньтесь, зальдитесь* от возвратных глаголов *весениться, зальдиться*, представляющих собой авторские окказионализмы. Их значение также можно восстановить с помощью выстраивания словообразовательной цепочки и перевода отдельных частей слова.

Например, *зальдиться* – образовано от *льдиться* с помощью приставки *за-* (имеющей значение начала действия, схоже с сербской), *льдиться* же соотносимо с общелитературным глаголом *леденеть*, которому в сербском языке соответствует глагол *ледити*, с добавлением возвратной частицы получаем *ледити се*, буквально – *леденеться* (то есть «превращаться в лед, становиться льдом»).

Однако глаголы *леденеться* и *льдиться* передают несколько разные смыслы. Корневое неполногласие в слове *льдиться* невольно ассоциирует его со словами *льды, льдина* и, соответственно, с объемными, возможно, большими по размеру или количеству, но конкретными и единичными массивами льда. В связи с чем значение *зальдиться* можно сформулировать как «покрыться кусками льда» (или «образоваться из кусков льда»).

Глагол *наживемся* из стихотворения «В кленах раскидистых» (1912) не является лексическим неологизмом и вне контекста не представляет трудности, но здесь он имеет нестандартное значение. Глагол *нажиться/наживаться* (серб. *наживети се*) в русском языке значит «получить быструю прибыль спекулятивным путем» и имеет негативную коннотацию. У Северянина мы наблюдаем нейтрализацию этой семантики. К тому же приставка *на-* и возвратный постфикс *-ся* выражают значения удовлетворенности действием и обращенности его на себя (как, например, глаголы *наиграться, наестся* и т.д. – продолжить ряд можно попросить студентов).

Окказиональный глагол *юниться*, образованный от прилагательного *юный*, в соответствии с корневой семантикой и значением, передаваемым возвратным постфиксом, можно определить как «проживать время своей юности». Тут же важно подчеркнуть, что слово русского языка *юность* переводится на сербский язык как *младост*, которое по своему значению ближе к русскому слову *молодость*, называющему возрастной период, следующий за юностью.

В связи с этим русское слово *юность* и обозначаемый им жизненный период на современный сербский язык более точно может быть передано словом *момаштво*. В сербском языке для обозначения «юности» также есть слово *дечаштво*, но оно скорее соотносится с русским словом *отрочество*, в то время как *юность* в русской традиции означает «период жизни между отрочеством и зрелостью».

Существительное *златодень* (дословно – *золотой день*, по-сербски *златан дан*), встречающееся в стихотворении «Стеклянная дверь» (1921), помимо словообразовательных особенностей, разобранных выше, примечательно еще и тем, что в сознании русского человека оно отсылает к слову *трудодень* (русс. *трудовой день* – *радни дан* в сербском), отражающему реалии советского времени, сейчас также используемому в русском языке, однако уже с некоторым оттенком иронии.

Дополнительно можно задать учащимся вопрос, известно ли им распространенное в современной русской речи слово нейтральной окраски, которое образовано по той же модели, обозначает «рабочий день», но употребляется преимущественно в форме множественного числа (*трудобудни*).

В стихотворении «Полянка шустрой белки» (1923) встречаем окказиональное деепричастие *арфeya*, образованное от глагола *арфеть*, в свою очередь происходящего от существительного *арфа* (срб. *харфа*), которое, таким образом, может означать «издавая звук, схожий со звучанием арфы».

Прилагательное *оперный* в стихотворении «Полдень Первого дня» (1931) автором используется для обозначения цвета («Море оперного цвета...» [там же: 2843]), совмещающего в себе оттенки красного и желто-золотого цветов, характерных для интерьера оперы (по-сербски так же: *опера*, *оперски*). Как ви-

дим, это прилагательное, по своей природе являющееся относительным, у Северянина становится качественным.

В то же время, поскольку поэт часто использует художественный прием синестезии, можно сделать предположение, что *оперный* здесь – это не «относящийся напрямую к опере или к ее визуальным характеристикам», а, возможно, «относящийся к впечатлениям, получаемым от прослушивания оперы», которые в данном случае у автора вызывает море.

Слово *морево*, являющееся краткой формой прилагательного *моревый*, вероятнее всего, обозначает глубокий синий или ярко-синий цвет, метафорически описывающий цвет неба («Небо – морево...» [там же]). В русском литературном языке ему соответствует прилагательное *морской* (на сербском *морски* – от *море*), не образующее краткую форму. Заметим также, что окказионализм фонетически напоминает русское существительное *марево*, которое может обозначать как «мираж, видение», так и «туман» или «дымку».

Здесь также уместным будет задать учащимся вопрос: какие еще отыменные прилагательные, служащие для обозначения цвета и передающие его на основе метафоры, которые при этом нейтральны по стилистической окраске и не являются эпитетами, есть в современном русском языке? С помощью каких суффиксов они образованы? (Например: *коралловый*, *горчичный*, *травяной*, *землистый* и т.п.).

Добавим, что сопоставление в ходе работы авторской окказиональной лексики с лексическими единицами современного русского языка, как общелитературного, так и разговорного, расширяет словарный запас учащихся, формирует стилистическую компетентность, а также дает актуальные представления о текущем состоянии языка, одной из черт которого является обилие неологизмов и активное стремление к их воспроизводству, так называемый «неологический взрыв» [Сехпеян 2021: 429].

Подводя итоги, можно сказать, что работа с неолексиконном поэтических текстов И. Северянина предполагает многосторонний анализ языковых явлений, включающий элементы перевода, что способствует выработке профессиональных навыков у сербских филологов. Анализ лексических неологизмов помогает вскрыть неявные для иностранцев смыслы стихотвор-

ных произведений, которые необходимы для их адекватной рецепции и построения речевых высказываний относительно художественного содержания стихотворений.

Литература

Никульцева В.В. Словарь неологизмов Игоря-Северянина / Под ред. В.В. Лопатина. Ин-т русского яз. им. В.В. Виноградова РАН. М.: Азбуковник, 2008. – 379 с.

Полетаев П.А. Неологизмы Северянина. Гл. 1, 2. Электронный источник: <https://stihi.ru/2023/10/08/6324>, <https://stihi.ru/2019/12/02/273> (дата обращения: 12.02.2025)

Северянин И.В. Воспоминания, письма, статьи. М., Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 300 с.

Северянин И.В. Полное собрание стихотворений. М.: Директ-Медиа, 2015. – 3022 с.

Сехпеян А.Б. Обучение неологизмам на уроках РКИ с применением интернет-ресурсов // Мировые научные исследования и разработки в эпоху цифровизации: материалы XV Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Южный университет (ИУБиП), 2021. С. 429–432.

Терехина В.Н., Шубникова-Гусева Н.И. Игорь Северянин. М.: Молодая гвардия, 2017. – 400 с.

Nikita V. Doronkin

foreign lecturer of Russian language

University of Novi Sad (UNS),

Novi Sad, Serbia,

specialist in educational and methodological work

Lomonosov Moscow State University,

Moscow, Russia

doronkinn@gmail.com

**WORKING WITH NON-EQUIVALENT AND DIFFICULT TO
TRANSLATE VOCABULARY (OCCASIONALISMS AND NEOLOGISMS)
IN THE AUDIENCE OF
SERBIAN PHILOLOGISTS-RUSSIANISTS**

The article deals with the difficulties associated with the translation of occasional and neological vocabulary in the context of teaching Russian as a foreign language to Serbian philology students studying Russian language and literature. Possible options for working with non-equivalent individual-author's vocabulary based on the poems by I. Severyanin within the framework of aspect classes are proposed.

Keywords: non-equivalent vocabulary, occasionalisms, neologisms, translation, teaching RFL

Елистратов Владимир Станиславович
*доктор культурологии
профессор кафедры региональных исследований
Факультета иностранных языков и регионоведения
МГУ имени М. В. Ломоносова
Москва, Россия
vse.slova@mail.ru*

МЕТАФИЗИКА РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается не словообразование как лингвистическая дисциплина, а ее «философский подтекст». Выдвигается тезис о том, что словообразование, в том числе русское, может рассматриваться как минимум в трех философских «ипостасях»: онтологическом, аксиологическом и метафизическом. При этом именно русское словообразование, чрезвычайно богатое в силу самой структуры языка в этом смысле особенно репрезентативно. Все эти нюансы необходимо иметь в виду, в том числе в преподавании РКИ (русского языка как иностранного).

Ключевые слова: онтология словообразования, аксиология словообразования, метафизика словообразования, массовая словообразовательная метафизика

Словообразование – прежде всего лингвистическая дисциплина. Вместе с тем общегуманитарная практика показывает, что словообразование неизбежно постоянно попадает в орбиту других дисциплин, например поэтики, риторики и т.д. То же, разумеется, касается и фонетики, и синтаксиса и др. Но мы в данном случае говорим о словообразовании.

Значительно реже, можно сказать, «вскользь», словообразование соприкасается, сопрягается с философией. Действительно, казалось бы, какая может быть связь между этими науками? А между тем эта связь есть, и она, на наш взгляд, довольно тесная.

Если рассматривать словообразование в общепhilosophическом контексте, то картина вырисовывается примерно следующая.

Во-первых, можно говорить об онтологии словообразования. Онтология как наука о «бытии как таковом», в том числе и о бытии «языка как такового», тесно связана именно с лингвистическим словообразованием.

Лингвистика (классическая, так сказать, «ядровая») в первую очередь изучает реальный язык, пусть даже с его «подтекстами», «затекстами» и т.д. Все эти «затексты» и «подтексты» вполне реальны, бытийны, онтологичны.

Во-вторых, существует явная связь между словообразованием и аксиологией, наукой о ценностях, будь то общая теория ценностей или теория ценностей социальных, эстетических и проч.

То есть словообразовательные модели, например в художественной литературе, в первую очередь, конечно, поэзии – это «красиво», «эстетично», ими можно «наслаждаться». Они – предмет нашего духовно-эстетического переживания. Реальность, онтология отходят здесь на второй план. Тут скорее мы переходим в «режим» идеализма, причем субъективного. Итак, речь идет об аксиологии словообразования.

В-третьих, словообразование, со всей его «текучестью», «протеичностью», может рассматриваться как отражение неких глубинных и неизменных «матриц мироздания». В данном случае мы имеем дело с метафизикой. Словообразование – это своего рода пещера теней Платона. Словообразовательных моделей бесконечно много, но за ними стоит некий «словообразовательный эйдос».

Известно множество случаев в истории культуры, когда эксперименты со словообразовательными моделями имели целью именно проникновение в их глубинную, метафизическую сущность.

Пожалуй, одним из самых ярких и показательных примеров в истории русской культуры является Велимир Хлебников [1] с его знаменитыми «самовитыми словами» и «скорнениями».

Но Хлебников – это, так сказать, «высокая материя».

На наш взгляд, существует и то, что можно условно называть бытовой (массовой) словообразовательной метафизикой. Люди бесконечно экспериментируют с языком, играют с ним. Здесь есть и онтология, и аксиология, чаще всего смеховая. Но есть и, пусть неосознанная, метафизика. Проще говоря, это не просто игра ради игры, это неосознанный, интуитивный поиск чего-то большего. Все люди – «немножко Хлебниковы». Все занимаются средневековым «плетением словесных венков», пусть и примитивным, «масскультурным». Даже если речь идет о жаргоне, сленге [2].

Русская лингвокультура в этом смысле особенно показательна, поскольку ярко синтетический характер русского языка волей-неволей располагает к подобным метафизико-словообразовательным экспериментам. Русское словообразование невероятно богатое, если даже иметь в виду его нормативную часть [3].

В практике преподавания РКИ необходимо не только представлять иностранным учащимся русские словообразовательные «артефакты», но и добиваться того, чтобы они понимали, а чаще - почувствовали их «метафизическое» содержание. Разумеется, им не нужны никакие «онтологии» и «аксиологии». Это все термины для «внутреннего» методического употребления. Но ответы учащихся на вопрос по поводу какой-либо словообразовательной модели «это смешное слово?», «это красивое слово?», «это обычное слово?», «это философское слово?», «а может быть, это слово и смешное и философское?» – дорогого стоит.

Возвращаясь к массовой словообразовательной метафизике.

Приведем небольшой пример.

Еще во времена первого президентства Дональда Трампа мы в различных аудиториях МГУ и ряда других вузов предложили студентам следующее, можно сказать, творческое, «креативное» задание. Каждому предлагалось составить десять собственных неологизмов со словом «Трамп».

Всего в эксперименте участвовало около четырехсот человек. Все четыре тысячи неологизмов в данной статье привести нет никакой возможности. Приведем лишь несколько. Надеемся, они дадут общее представление о той массовой словообразовательной метафизике, которая свойственна русскому языковому сознанию. Ниже даются как сами языковые единицы, так и их толкования, данные самими «информантами»: *вострамповывание* – восхваление Т.; *трам-пам-памство* – политическая «болтовня» в стиле Т.; *подтрампетник* – тот, кто подчиняется Т.; *растрамповка* – «раскручивание» политической фигуры Т.; *подтрамповывание* – «игра» на стороне Т.; *трампетка* – поклонница Т.; *трампонавт* – «фанат» Т.; *трампозавр*, *трампоящер* – отрицательный имидж Т.

Литература

Григорьев В.П. Велимир Хлебников в четырехмерном пространстве языка. М., 2006.

Елистратов В.С. Толковый словарь русского сленга. М., 2023.

Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2 т. М., 1985.

Vladimir S. Elistratov

Professor

*of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies
of Lomonosov Moscow State University*

Moscow, Russia

vse.slova@mail.ru

METAPHYSICS OF RUSSIAN WORD FORMATION

The article does not consider word formation as a linguistic discipline, but its «philosophical implications». The thesis is put forward that word formation, including Russian, can be considered in at least three philosophical "hypostases": ontological, axiological and metaphysical. At the same time, it is the Russian word formation, which is extremely rich due to the very structure of the language, that is especially representative in this sense. All these nuances must be kept in mind, including when teaching Russian as Foreign Language.

Keywords: ontology of word formation, axiology of word formation, metaphysics of word formation, mass word formation metaphysics

https://doi.org/10.29003/m4656.WGS_XXIV/54-63

Коростелева Анна Александровна

канд. филол. наук,

доцент,

кафедра русского языка

для иностранных учащихся

естественных факультетов,

филологический факультет

МГУ имени М. В. Ломоносова,

Москва, Россия

korosteleva.a@gmail.com

КОММУНИКАТИВНЫЕ СБОИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В статье анализируются отклонения от норм употребления коммуникативных средств в современной русской письменной речи в Интернете. Рассматриваемые примеры подразделяются на три группы: это 1) ошибки, объясняющиеся контаминацией, калькированием и др.); 2) отклонения от норм употребления, связанные с тенденцией к развитию новых реализаций семантических параметров средств; 3) нетипичное сочетание коммуникативных средств, которое предположительно отражает быструю смену позиции говорящего либо квалификации им позиции слушающего или же ситуации. Исследование выполнено методом семантического коммуникативного анализа.

Ключевые слова: коммуникативная семантика, русский звучащий диалог, нетипичное использование коммуникативных средств, коммуникативный сбой

В последние десятилетия при исследовании устройства русского языка на синхронном срезе используется, в частности, метод **семантического коммуникативного анализа**. Основы этого метода содержатся в работах М.Г. Безяевой [2002, 2005, 2014, 2017]. В рамках языка выделяются системы **коммуникативного и номинативного уровней**. Различаются они составом средств, законами их функционирования, но прежде всего – типом значений. Семантика коммуникативной системы связана с соотношением позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации. Семантика средств номинативного уровня связана с передачей информации о действительности, преломлённой в языковом сознании говорящего. Организующими понятиями для коммуникативного уровня яв-

ляются понятия целеустановки, вариативного ряда структур, ее выражающих, и инвариантных параметров средств, формирующих эти структуры.

Средства эти чрезвычайно разнородны. Во-первых, это **собственно коммуникативные средства** (частицы, междометия, наклонения, порядок слов, ряд особых синтаксических приёмов, интонация и другие средства звучания, собственно коммуникативные кинемы). Во-вторых, это большая группа средств, которые **могут передавать номинативное содержание, но способны также участвовать в формировании значений коммуникативного уровня**. Это словоформы полных лексических единиц, части речи и практически все грамматические категории различных частей речи (вид, время, число, падеж и т.д.).

Почти все инварианты русских коммуникативных единиц способны к антонимическому развёртыванию. Помимо этого, сами параметры и их реализации могут относиться к позиции говорящего, к позиции слушающего или к ситуации, быть распределены между ними и т.д. Возможно также варьирование по отнесенности к различным временным планам и по аспекту реальности-ирреальности¹.

Отклонение от норм функционирования русской коммуникативной системы встречается в устной и в письменной речи и может быть как осознанным, так и неумышленным. Существует понятие *коммуникативного алогизма* – это соединение несовместимых по инвариантам и реализациям средств – как правило, для создания комического эффекта, – и это *умышленное* их соединение. Примером может служить старинная шутка: *Сам я бондарь, и старший сын у меня бондарь, и средний – бондарь, а вот младший... тоже бондарь!* (Здесь в противоречии находятся *а вот* и *же* в составе *тоже*: *а* маркирует ввод собеседника в новую ситуацию, *вот* готовит адресата к тому, что сейчас будет реализо-

¹ Семантические инвариантные параметры русских коммуникативных средств, используемые в данной работе, сформулированы М.Г. Безяевой в ее трудах (см. список литературы), а также в курсах «Инвариантные параметры коммуникативных средств русского языка» и «Анализ коммуникативной семантики звучащего текста», прочитанных ею на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в 2006-2015 годах.

ван вариант, соответствующий его интересам, прозвучит нечто новое, наконец будет названа какая-то другая профессия, а **же** с параметром идентичности губит эту надежду на корню).

Хрестоматийный пример неумышленного отклонения от нормы, сбоя в устной речи, затрагивающего коммуникативные средства: «Отродясь такого не видывали, и вот опять» /В.С. Черномырдин/ (где **такой** говорит о резком несоответствии представлений говорящего о предполагаемой норме, что имеет некие уникальные следствия, а **опять** сообщает о неизменности небенефактивной ситуации, отсюда несовместимость двух единиц).

Из образцов письменной речи в соцсетях можно извлечь ряд примеров неточного, неверного, нетипичного употребления вполне распространенных (не периферийных, не устаревших) коммуникативных единиц, примеры постановки их в невозможные, на первый взгляд не поддерживающиеся их семантикой контексты. Например:

...Холод, не погуляешь. Эх, и зачем я так хотела в эту поездку, **я аж не представляю**. (В норме: я прямо не представляю)

Подлечилась я хорошо, **ой и подлечилась** – после этого вылезла опухоль. (В норме: оx и подлечилась)

Старший сын – умница, весь в занятиях, куча интересов, **гляди в хороший вуз поступит**. (В норме: глядишь, в хороший вуз поступит)

Муж видит, что мне плохо, и... уходит спать. И ещё удивляется, чего это мне так плохо... Пугаю я его, видите ли, своим состоянием! **Ах же ты как, а!** (Возможно: Ах же ты [пейоратив, напр., тварь]! Ах вот ты как! Так вот ты как!) (Из комментариев в сообществах во ВКонтакте)

Мне надо шкаф перенести, позови того парня помочь, **как уж его** – Вася? (В норме: как там его) (т/с «Я знаю, кто тебя убил», 5 серия, переписка в мессенджере)

и др.

Следует отметить полную неуместность или рассогласованность выделенных средств.

Коммуникативный уровень представляется нам менее подверженным сбоям, по сравнению с номинативным. Это связано с тем, что единицы коммуникативной системы рядовой но-

ситель языка использует интуитивно, не зная их инвариантных параметров. В силу этого примеры коммуникативных сбоев относительно немногочисленны.

Весь корпус примеров распадается на **три основные группы**.

Первая группа включает в себя те случаи, где легко указать «корни» ошибки, причину ее возникновения. Львиная доля таких сбоев объясняется контаминацией, наложением конструкций:

Почему-то именно в этот же день там оказался и мой приятель.

Совмещены конструкции *именно в этот день* и *в этот же день*, и параметр *идентичности*, которым обладает **же**, оказывается продублирован семантикой слова **именно**. Идею плеонастичности, как правило, трудно или даже невозможно применить к последовательностям русских коммуникативных средств. В русском звучащем языке действует закон коммуникативного дублирования и согласования, поэтому дублирование семантических параметров стоящих рядом единиц является нормой [Безьева 2005: 112]. Но в данном случае, по-видимому, семантика **именно** поглощает и усиливает семантику конкретной реализации **же**.

Мало того что к нам никто не приехал в гости на Новый год, так и мы сами пойти никуда не ходили из-за финансов.

Это очевидная контаминация конструкций «пойти куда не пошли» и «ходить куда не ходили».

Существуют и более сложные примеры с подменой глагола в более или менее устойчивой конструкции:

Теперь вся бегаю по специалистам, ищу хорошего врача. (Здесь нарушена сочетаемость средств, однако есть допустимые разговорные обороты типа «она вся разволновалась» и т.п., что объясняет возникновение данного сбоя).

Такие примеры можно рассматривать как попытку расширить функционирование единицы, то есть гипотетически это может привести к изменению нормы (когда станет возможным не только *я вся разволновалась, он весь вскипел, у ребенка температура – он весь горит*, но и **я вся бегаю по врачам, я вся рассердилась, я вся убираю квартиру* и т.п. Но если это и отражает не-

кую тенденцию к расширению сочетаемости единицы, то, безусловно, это крайне медленно происходящие изменения.

*Проблема на проблеме, помощники все меня бросили, а сама я **никак не знаю, что делать**.* (Нельзя сказать *никак не знаю*, но можно соединить *никак* с глаголами совершенного вида: «никак не придумую», «никак в толк не возьму»). Говорящий совершает простую замену типа *в толк не возьму* => *не знаю*, проигнорировав важность в данном случае глагольного вида).

В меньшей степени интересны примеры, где коммуникативный сбой можно попытаться объяснить устареванием, периферийностью или просторечным оттенком затронутых им единиц, например:

*И в этой ситуации **иди знай**, как бы всё было.*

(Нельзя сказать **иди знай*, но можно сказать *поди знай*).

Если единица вынесена за пределы повседневного употребления, не удивительно, что автор высказывания затрудняется с ее точным воспроизведением.

Другую часть примеров коммуникативного сбоя можно объяснить калькой с другого языка:

*Когда ты занимаешься этими старыми зданиями, это не только про деньги. Это, конечно, **тоже** про эмоции.*

Вся причудливость этой конструкции хорошо объясняется, если предположить, что это калька с английского: *it's not just about <something>, it's also about <anything>* (букв.: *это не только про одно, это **тоже** про другое*).

Только примеры из описанной выше группы заслуживают, на наш взгляд, названия «подлинной» ошибки.

Вторая группа примеров объединяет случаи сбоя, для которых убедительное объяснение ошибки отсутствует и в отношении которых логично предположить проявление *новых тенденций в развитии коммуникативной системы*, «подтачивание» сложившейся нормы.

*Старший сын – умница, весь в занятиях, куча интересов, **гляди в хороший вуз поступит**.*

Такое употребление могло бы указывать на развитие новой реализации *гляди*.

Инвариантный семантический параметр *глядеть (гляди, глядишь)* – восприятие ситуации и соотнесение ее с нормой раз-

вития, а также оценка ее влияния, в том числе и возможного, на говорящего / слушающего / третье лицо (с модификациями алгоритма развертывания). При этом традиционно *гляди* связывается с отклонением от нормы, с нарушением нормы развития ситуации.

Гляди типично вводит выражение опасения, предупреждения, предостережения и угрозы, но в данном случае предполагается, что оно формирует выражение надежды (то есть целеустановку, в каком-то смысле антонимичную *опасению*). В норме выражение надежды здесь может быть сформировано с помощью *глядишь* (*глядишь, в хороший вуз поступит*). Единичка *глядишь* после выхода на коммуникативный уровень и превращения в частицу продолжает сохранять свои морфологические характеристики, и 2-е лицо реализует здесь свой коммуникативный семантический параметр *отсылки к личному опыту говорящего*.

Развитие антонимической реализации у русской коммуникативной единицы – это свидетельство ее «жизнеспособности» или стремления ее переместиться с периферии в центр системы.

Наиболее интересны **примеры третьего рода**, которые не вписываются ни в одну из представленных выше групп.

...Холод, не погуляешь. Эх, и зачем я так хотела в эту поездку, я аж не представляю.

Аж – контраст расчета на позитивный вариант развития ситуации и реализованного резкого качественного (или количественного) отклонения от неё, которое производит на говорящего впечатление (всё это – при активном личном отношении говорящего к развитию ситуации). При фоновом позитивном варианте *аж* связывается с негативным и наоборот.

Таким образом, появление здесь *аж* подготовлено контекстом: при расчете на очень благоприятный вариант развития ситуации (отдых в поездке) реализовался крайне неблагоприятный, что производит большое впечатление на говорящего.

Однако у единицы *аж* есть еще один параметр, который определяет ее возможности в современной речи: *ситуация происходит не с говорящим либо с говорящим, но не в данный*

момент (*Я аж вскрикнул при маловероятности Я аж кричу*) [см. об этом: Безяева 2010: 161].

Перед нами то, что М.Г. Безяева называет *неумелым употреблением*: центральные семантические параметры единицы реализуются ожидаемым образом, но нарушен фоновый параметр.

Говорящий словно бы разрывается между обоснованным желанием употребить **аж** и стремлением *актуализировать демонстрационный момент* (значение, которое привносится настоящим временем глагола), и переключение от первого ко второму происходит быстрее, чем это разрешено законами семантической сочетаемости.

Подлечилась я хорошо, ой и подлечилась – после этого вылезла опухоль.

Более уместно здесь выглядит **ох** в значении *несоответствия желаемого и реализованного* (**и** при этом обозначает *несоответствие предполагаемому*), однако использовано междометие **ой**.

Инвариантный параметр **ой** – готовность / неготовность. У русского **ой** есть следующая реализация: *неготовность говорящего принять некое небенефактивное развитие событий при отрицательной его оценке*.

Введению идеи *неготовности* мешает здесь соседняя единица **хорошо**, так как **хорошо** (в том числе и иронически использованное, как в данном случае) обладает коммуникативным параметром *объективной реализованности обсуждаемой ситуации, которую говорящий как таковую принимает (или временно допускает)* **и заносит в свой «информационный фонд»**. Последняя сема очевидным образом контрастирует с имеющимся у **ой** параметром неготовности. Говорящему необходимо *переключиться на другую позицию*, чтобы ввести **ой**.

Муж видит, что мне плохо, и... уходит спать. И ещё удивляется, чего это мне так плохо... Пугаю я его, видите ли, своим состоянием! Ах же ты как, а!

Ах здесь резко контрастирует с постпозитивным **как** и с финальным **а**: образуется максимальное расхождение по степени компетентности говорящего – **ах** сообщает о полном отсут-

ствии у него предшествующих представлений о ситуации, а постпозитивное **как** указывает на хорошо известный вариант – тут же, прямо в одной конструкции, – в то время как финальное **а** маркирует то, что говорящий после знакомства с предшествующей ситуацией новую ситуацию оценивает как не соответствующую норме. Представленное здесь использование единиц **как** и **а** требует **такой серьезной рефлексии, продуманности ситуации**, которая с **ах** никак не сочетается. Русское **ах** сообщает о спонтанном, неподготовленном восприятии новой информации. То есть в процессе порождения высказывания говорящий (конечно, неосознаваемо) изменяет уровень собственной компетентности от информационного нуля до чрезвычайно высокой степени знания. В пределах одной структуры оказывается сигнал о первом спонтанном восприятии новой информации и мгновенно сделанные выводы. Автор высказывания как будто созревает на наших глазах до этих выводов с невообразимой скоростью.

*Мне надо шкаф перенести, позови того парня помочь, **как ужэ его** – Вася?*

Частица **ужэ** активно работает в русской просьбе, формируя конструкции с оттенком самоуничижения. Это связано с её инвариантным параметром знания неких объективных обстоятельств, (не) позволяющих осуществить некоторое действие. В просьбу **ужэ** способно привносить оттенок упрощения или извинения, что основано на апелляции к ряду обстоятельств, существенных для говорящего, вынуждающих его действовать тем или иным образом [Безяева 2002: 242].

В нашем примере частица **ужэ** также появляется в блоке просьбы, но в непривычной позиции, где в норме функционировать не может. Структура, в которую интегрируется здесь **ужэ**, в действительности может иметь вид **как его** или **как там его**. Значение начального **как** в этом случае – отсутствие у говорящего в данный момент представления о качественной характеристике предмета речи (забыл имя), **там** – дистанцированность говорящего от предмета речи (маркируется нечто, что не относится непосредственно к позиции говорящего, зд.: забыл имя приятеля дочери, так как едва его знает).

При всей неуместности **уж** в той позиции, где мы его видим, по большому счету, при взгляде «с высоты птичьего полёта», присутствие **уж** в этой просьбе более чем объяснимо, оно вызвано всем широким контекстом. Появление **уж** здесь как бы запаздывает, его подлинное место – в предшествующей фразе (*ты **уж** позови того парня помочь*), оно с опозданием возникло в сознании говорящего (в данном случае – пишущего) и разместилось там, где сумело, порождая коммуникативный сбой.

Таким образом, в рассматриваемую нами область коммуникативных сбоев, фиксирующихся на письме, попадают:

1) отклонения от нормы, связанные с контаминацией или с калькированием (заслуживающие названия «подлинной» ошибки);

2) отклонения от нормы, связанные, вероятно, с устареванием единицы (или же ее конкретной реализации) либо с развитием дополнительной новой реализации;

3) нетипичное сочетание коммуникативных средств, которое предположительно отражает скорость мышления. Употребление единиц оказывается оправданным при допущении, что перед нами *запаздывающее мышление, ввод нужной единицы с отставанием* или, наоборот, *аномально быстрая смена позиции говорящего или типа квалификации им позиции слушающего / ситуации*.

Анализ данной подборки примеров косвенно свидетельствует об очень большой консервативности, устойчивости коммуникативного уровня по сравнению с номинативным. В силу этого коммуникативная система, на наш взгляд, заслуживает большего доверия, в том числе и в сфере школьного преподавания, и в сфере преподавания РКИ, и мы нуждаемся в более широком понимании того, как использовать материал этого уровня в практических целях.

Литература

Безяева М.Г. Коммуникативное поле как единица языка и текста// Слово. Грамматика. Речь. Вып. XV. М., 2014. С. 101–118.

Безяева М.Г. Коммуникативное поле нормы в звучащем тексте// Русский язык за рубежом. № 3. 2017. С. 24–30.

Безяева М.Г. О семантических основаниях коммуникативной моды// Фонетика и грамматика: настоящее, прошедшее, будущее: к 50-летию научной деятельности С.К. Пожарицкой. Вопросы русского языкознания. Т. 13. М., 2010. С. 159–170.

Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002. – 752 с.

Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 105–129.

Anna A. Korosteleva

PhD,

assistant professor,

*The Department of Russian Language
for Foreign Students of Natural Sciences,*

Faculty of Philology,

Lomonosov Moscow State University

korosteleva.a@gmail.com

COMMUNICATIVE FAILURES IN WRITING

The article analyses deviations from the norms of communicative means use in modern Russian written speech on the Internet. The examples under consideration are divided into three groups: these are 1) errors explained by contamination, calque, etc.); 2) deviations from the norms of use associated with the tendency to develop new realisations of semantic parameters of means; 3) atypical combination of communicative means, which presumably reflects a rapid change of the speaker's position or qualification of the listener's position or the situation. The study was carried out by the method of semantic communicative analysis.

Keywords: communicative semantics, Russian sounding dialogue, atypical use of communicative means, communicative failure

https://doi.org/10.29003/m4657.WGS_XXIV/64-77

Красильникова Лидия Васильевна

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

Сапунова Александра Витальевна

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

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ПОДГНЕЗД
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ**

Внимание лингвистов-методистов привлекают сложные семанτικο-словообразовательные отношения внутри словообразовательного гнезда. В работе представлены разные подходы к структуре словообразовательного гнезда с учетом потребностей иностранных учащихся, изучающих русский язык.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, лексико-словообразовательный вариант, производное слово, полисемия, когнитивно-коммуникативные подгнезда, синтагматика

Исследователи русского языка, прежде всего дериватологи, отмечают как неоспоримые достоинства словообразовательных словарей русского языка, так и их недостатки: «Как известно, имеющиеся словообразовательные словари не разграничивают производные слова в зависимости от того значения производящего, на базе которого они возникли, т. е. в них показан словообразовательный потенциал слова как лексемы. Трудно переоценить значение таких словарей как для развития науки о языке, так и для практики преподавания языка различным категориям уча-

щихся, однако при работе с такими словарями (в нерусской аудитории особенно!) в процессе обучения возникает ряд сложностей, снять которые помогает именно выявление лексико-семантического варианта производящего слова. Прежде всего речь идет о неправильной семантизации слов, формальная словообразовательная структура которых для учащихся довольно ясна, но четкая связь с семантикой производящего слова отсутствует. Вследствие этого возникают интерпретации слов типа: тертый – «тертые глаза», «тертая доска»; липовая бумага – «бумага из липы», беглец – «тот, кто бежит» и т.д. [Плотникова 2011: 104].

Действительно, для правильной семантизации производного слова необходимо соотносить его семантику со значением того или иного лексико-семантического варианта (ЛСВ) производящего слова. При формальной производности деривата от слова, основы слова или формы слова именно семантика производящего слова или его ЛСВ определяет значение производного слова. Например, существительное *беглец* образовано от глагола *бегать*, но не от его 1-го (базового) значения «1) а) Перемещаться в пространстве, попеременно то одной, то другой ногой быстро и резко отталкиваясь от земли (неоднократно, в разное время и в разных направлениях)» [Ефремова 2000], а от 6-го значения, причем в двух вариантах: «а) *разг.* Спасаться бегством, скрываться от кого-л., чего-л. (не один раз, неоднократно) и г) *перен.* Самовольно, тайком уходить откуда-л., оставлять, покидать кого-л., что-л.» [Ефремова 2000]. В отличие от словаря Т.Ф. Ефремовой в других словарях, например, в словаре С.И. Ожегова, два последних значения не дифференцируются. В нем и для глагола *бегать*, и для глагола *бежать* дается только значение «3. Спасаться (спастись) бегством. Б. из плена» [Ожегов 1986]. Отметим, что для глагола *бежать* и в словаре Т.Ф. Ефремовой выделяется лишь объединенное значение «Самовольно, тайком уходить откуда-либо, спасаться бегством, оставлять, покидать кого-либо или что-либо. Также поспешно отступать» [Ефремова 2000].

Единицей обучения лексике в теории и практике преподавания русского языка иностранным учащимся выступает лексико-семантический вариант. Рассмотренные нами семантические связи существительного *беглец* и глаголов *бегать*, *бежать* под-

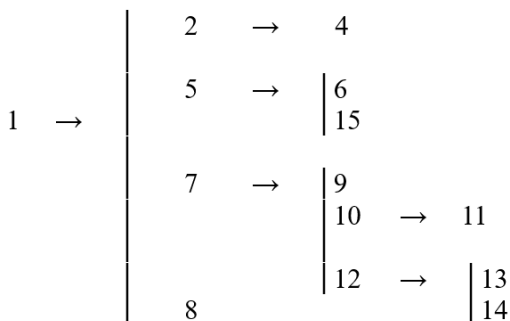
тверждают принципиальное положение о связи семантики производного с ЛСВ производящего, однако учащиеся не всегда знакомы с значением ЛСВ. Большую роль в понимании производного слова играет опора на значение производящей лексемы и контекст, поэтому работа над семантической парадигмой производящего слова и ее словообразовательным потенциалом столь эффективна в процессе обучения РКИ, особенно она необходима иностранным филологам.

В когнитивно-словообразовательном плане оказалось интересным, например, прилагательное *глухой*. Его семантический, словообразовательный и частично синтагматический анализ представлен в ряде лингвистических, лингводидактических работ (Красильникова Л.В. 2001, Плотникова Г.Н. 2011, Авдевина О.Ю. 2016, Красильникова Л.В., Сапунова А.В. 2024).

Г.Н. Плотникова приводит пример словарной статьи исходного слова *глухой* из «аллосемного словаря» для иностранных учащихся, работа над которым ведется в Уральском федеральном университете:

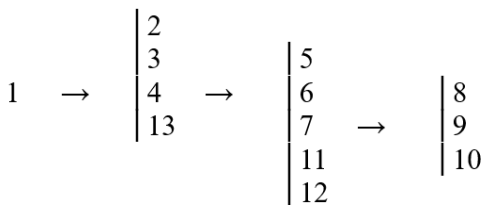
«*Глухой* в зн.: не имеющий чувства слуха, плохо слышащий (1), глуховатый (2), глухота (3), глухонемой (4), глохнуть (5), оглохнуть (6), оглушить (7), оглушать (8), оглушение (9), оглушающий (10), оглушающе (11), оглушительный (12), оглушительно (13), оглушительность (14), переглохнуть (15).

Схема 6.



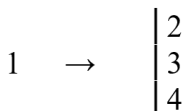
Глухой в зн.: незвонкий, невнятный, неясный – о звуках (1), глуховатый (2), преглухой (3), глушить (4), глушиться (5), заглушить (6), приглушить (7), приглушенный (8), приглушенно (9), приглушенность (10), глушение (11), глушитель (12), глухо (13).

Схема 7.



Глухой в зн.: густо заросший, разросшийся и в зн.: захо- лустный, безлюдный и в зн.: совершенно закрытый, не имею- щий отверстий (1), глушить (2), глухо (3), наглухо (4).

Схема 8.



Отметим некоторые неточности в приведенных схемах, возможно, связанные с техническими погрешностями. Так, в схе- ме 6 показано, что прилагательное / существительное *глухонемой* (4) образуется от прилагательного *глуховатый* (2), что неверно, поскольку производящим выступает прилагательное *глухой* (1) и именно от него образуются как прилагательное *глуховатый* (2), так и прилагательное / существительное *глухонемой* (4).

Кроме того, в схеме 6 в качестве производного от глагола *оглушить* (7) указано только отглагольное существительное *оглушение* (9), хотя он является производящим для цепочки произ- водных, включающей прилагательное *оглушительный* (12), наре- чие *оглушительно* (13), а также существительное *оглушительность* (14). Соответственно неправильно указаны и производные от глагола *оглушать* (8), от которого образуется прилагательное *оглушающий* (10), а от него – наречие *оглушающе* (11).

В схеме 7 в качестве производных от глагола *приглушить* (7) указаны три производных: *приглушенный* (8), *приглушенно* (9), *приглушенность* (10), однако от него образуется только слово *приглушенный* (8), которое выступает производящим для наречия *приглушенно* (9) и существительного *приглушенность* (10).

Приведенная словарная статья ориентирована на иностранных обучаемых, поэтому словообразовательное гнездо слова *глухой* представлено в минимизированном виде, но оно наглядно демонстрирует, как значения ЛСВ прилагательного *глухой* передаются в небольших словообразовательных парадигмах и цепочках, как словообразовательные связи отражают иерархические отношения между производными, а также многозначность некоторых производных и типовые семантические группы значений производных от значения ЛСВ. В то же время три ЛСВ прилагательного *глухой* («зн.: густо заросший, разросшийся и в зн.: захолустный, безлюдный и в зн. совершенно закрытый, не имеющий отверстий») даются вместе, хотя эти значения описывают разные фрагменты действительности, и поэтому можно найти отличия в их словообразовательных возможностях.

В работе О.Ю. Авдевниной «Слово *глухой*: специфика обозначения неспособности к слуховому восприятию в русском языке» [Авдевнина 2011], выполненной в рамках исследований когнитивного направления, способность *слышать* относится к одному из видов перцепции, а именно к слуху, наряду с другим видом перцепции – зрением, т. е. способностью *видеть*, *смотреть*. Перцептивная семантика – совокупность значений, в которых репрезентируется перцептивно-психологический процесс, определяется О.Ю. Авдевниной как особая область языкового смысла – категория восприятия. При этом в русском языке актуализируется именно неспособность к восприятию [Авдевнина 2014].

О.Ю. Авдевнина среди словарных значений прилагательного *глухой* выделяет те, которые связаны с трудностями восприятия объектов и с психологией человека. Исследователь отмечает, что слово *глухой* описывает неспособность человека к восприятию как звуков природы, окружающего мира, так и человеческой речи (самого факта звучания речи и содержания речи). В переносных значениях слова *глухой* актуализируется се-

мантика нежелания человеком воспринимать обращенную к нему речь, реагировать в соответствии с интенциями в ней выраженными: приказ, совет, увещевание и т.д. «Глухой» проявляет эмоциональное равнодушие, что выражается в управлении формой Дат. п. с предлогом *к*: *глухой к чему*.

Семантическая валентность прилагательного *глухой* в этом значении проявляется в сочетаемости с существительными-названиями чувств, эмоций, а также состояний, чаще негативного характера, которые связаны с внутренней жизнью человека и которые могут носить скрытый от субъекта характер: *глухое раздражение, глухая ненависть, глухая тревога, глухой страх, глухое отчаяние*. О.Ю. Авдевина описывает также особое состояние человека, которое относится к сознанию и связано с попытками разобраться в собственной душе: *глухая* (т. е. скрытая, внутренняя, неявная), *безмолвная борьба*. Существительное *глухой* употребляется для наименования плохо слышащего человека.

На основе семного анализа значений многозначного прилагательного *глухой* О.Ю. Авдевина выстраивает их систему: 1. сема звука реализуется в а) описании собственно звука: *глухой шум, глухие голоса*, а также в б) указании на препятствия для восприятия звука, отсутствие отверстий, открытых мест или большие расстояния до источника звука: *глухая дверь, глухое окно, глухой шов; глухие места*; 2. сема неясности, неопределенности реализуется в значении «скрытый, неясный»: *глухой шум, глухие места*; 3. сема движения / обездвиженности может проявляться при характеристике социальной жизни: *глухое время, глухая пора*. Как мы видим, разные семы могут объединяться в отдельном значении слова *глухой*: *глухие места* (1б и 2).

Таким образом, О.Ю. Авдевина выделяет два типа сем у слова *глухой*. Одни семы определяются его антропогенной семантикой и связаны с психологией человека: неспособность к восприятию звуков, в частности звуков речи, неясности сознания, ограниченности мышления, эмоционального состояния. Другие связаны с признаками объекта аудиального восприятия: характеристика звука, визуальный облик, динамика / статика предмета, состояние социальной жизни, которые позволяют языку давать интерпретацию и оценку предметам окружающей действительности.

В нашей работе «Словообразовательные гнезда и подгнезда с позиции когнитивно-коммуникативного подхода» [Красильникова, Сапунова 2024], посвященной словообразовательному гнезду прилагательного *глухой*, мы предложили рассматривать словообразовательное гнездо с учетом его структурной организации, концептуальной деривации и коммуникативного потенциала как когнитивно-коммуникативное образование и выделять в нем соответствующие подгнезда. В состав таких подгнезд входят производные, мотивированные отдельным ЛСВ базового производного слова, поэтому особое значение при анализе когнитивно-коммуникативных подгнезд имеет выявление семантического соотношения исходного слова с его дериватами, вопросы полисемии производящего и производного слова и многозначности словообразовательного аффикса. Важность рассмотрения многозначности базового слова и семантического соотношения с ЛСВ его дериватов подчеркивается во многих работах [Гэн Юаньюань, Плотникова 2016; Трифонова 2017].

Производные отдельного когнитивно-коммуникативного подгнезда представляют собой тематико-ситуативное объединение дериватов, обслуживающее то или иное концептуальное пространство и содержащее описание определенного фрагмента действительности, т. е. ряда конкретных коммуникативных ситуаций.

Для словообразовательного гнезда прилагательного *глухой* можно выделить семь базовых когнитивно-коммуникативных подгнезд в соответствии с его ЛСВ, связанных со следующими типовыми коммуникативными ситуациями и их частными разновидностями.

Значение производных слов **первого** когнитивно-коммуникативного подгнезда основываются на типовой ситуации ‘полная или частичная потеря слуха человеком’ (ср. также *глухарь* как название птицы). Вершиной этого словообразовательного подгнезда является ЛСВ прилагательного *глухой* в значении ‘лишенный слуха (полностью или частично)’. Подгнездо включает производные, обозначающие процессы, которые могут привести к временной или окончательной потере слуха.

Частная разновидность данного значения проявляется в глаголе *глушить* в значении ‘ударом ошеломлять; приводить в

бесчувствие (человека, рыбу)’ (*разг.*), в значении которого содержится сема ‘потеря слуха’, ‘лишать возможности слышать’, ‘делать глухим’, и оно основано на базовых значениях этого глагола и исходного прилагательного *глухой*. В этой частной ситуации потеря слуха говорит об утрате всех чувств. При этом особенно активно производные используются в тех ситуациях, когда объектом действия выступает рыба (*глушит рыбу*).

Значение производных слов **второго** когнитивно-коммуникативного подгнезда опираются на типовую ситуацию ‘проявление человеком равнодушия к кому-л., к чему-л.’. Вершиной этого словообразовательного подгнезда является ЛСВ прилагательного *глухой* в переносном значении ‘равнодушный, неотзывчивый, невосприимчивый’. Отметим, что второй ЛСВ прилагательного *глухой* образует свое словообразовательное подгнездо, однако имеет производные только первой ступени деривации (*глуховатый, глухота, глухость, глухнуть*).

Вершиной **третьего** когнитивно-коммуникативного подгнезда является третий ЛСВ прилагательного *глухой* в значении ‘негромкий, приглушенный, неясный (о голосе, звуке чего-л.)’ Это подгнездо связано с типовой ситуацией ‘голос чей какой, звук чего какой’ и вариантами ситуации, соотносящимися с производными. Производные глаголы *глушить* и *глухнуть* описывают ситуацию, обусловленную тем, что при прекращении работы механизма или устройства звук, издаваемый во время работы, перестает быть слышимым. Производные глаголы *глушить* и *глухнуть*, входящие в данное когнитивно-коммуникативное подгнездо, имеют значения *глушить* (‘прекращать работу какого-л. устройства, действие которого сопровождается звуками, шумом’) и *глухнуть* (‘переставать работать о каком-л. устройстве, действие которого сопровождается звуками, шумом’ (*разг.*)) и связаны с типовыми ситуациями: ‘кто, что глушит действие устройства, механизма, издающего звук или шум’, и ‘устройство, механизм перестает издавать звук, шум, так как перестает работать, действовать’. Появление переносных значений связано с метафорическим описанием цвета – *глухой красный цвет* и актуализацией семы ‘проявляющийся в незначительной степени; ослабленный’ по отношению к чувству боли: *глухая боль*, а также семы ‘преисполненный тишины, без-

молвия (о времени суток)’ (*глухая ночная пора, глухая пора зимней ночи*). Отметим, что от последнего подзначения производные не образуются.

В **четвертое** когнитивно-коммуникативное подгнездо входят ЛСВ прилагательного *глухой* в переносном значении ‘затаенный, скрытый, неясный (о чувстве, состоянии и т.п.)’ (*книжн.*). Четвертое когнитивно-коммуникативное подгнездо описывает ситуации, связанные с проявлением скрытых, неясных чувств, ощущений (*глухая злоба*): ‘кто испытывает глухое + существительное со значением чувства, состояния’ (‘что вызывает в ком глухое чувство’, ‘кто с глухим чувством делает что-то’), два частных подзначения ‘смутный, неопределенный’ и ‘недоступный для понимания’, а также производные первой ступени деривации: *глушить* (‘ослаблять, умерять, сдерживать (какое-л. чувство, ощущение)’ и *глохнуть* (‘забыться, притупиться (о чувствах, мыслях и т.п.)’) и некоторые производные от них.

Вершиной **пятого** когнитивно-коммуникативного подгнезда является ЛСВ прилагательного *глухой* в значении ‘густо, сплошь заросший; без просвета, дикий; безлюдный’: *глухое место, глухая тропинка* (*разг.*). Хотя данное значение является переносным, у него значительно развита первая ступень деривации (*глухо, глохнуть, глушь, глушняк, глухомань* и др.). Типовые ситуации, лежащие в основе использования в речи слова *глухой* в данном значении, варьируются от сообщения о том, ‘кто обнаруживает (найти, выбрать, увидеть и т.д.) глухое место’ до сообщения о том, ‘кто, что находится (встречаться, жить и т.д.) в глухом месте’.

Значение производных слов **шестого** когнитивно-коммуникативного подгнезда основывается на типовой ситуации, связанной с описанием общественной и культурной жизни на основе антитезы «природа – культура». Вершиной этого словообразовательного подгнезда является ЛСВ прилагательного *глухой* в значении ‘находящийся в глуши, удаленный от центров культурной, общественной жизни; захолустный’). Типовые ситуации, которые определяют речевое взаимодействие, определяются семантикой места в словосочетании *глухая провинция, глухая деревня* и связаны с семантикой движения и местонахождения: ‘кто глагол движения откуда, кто глагол движения куда, кто находит-

ся или чем занимается где'. Следует отметить, что в предложениях с указанными словосочетаниями обычно содержится или отрицательная оценка (часто скрытая в подтексте), или ее опровержение: *Руководители города хотели организовать грандиозный фестиваль, насколько это возможно в столь глухой провинции. Как видишь, даже в глухой провинции можно встретить талантливое человека.*

Частной разновидностью данного значения является переносное значение, связанное с описанием временного периода: 'лишенный развития, характеризующийся культурным, общественным застоем, упадком (о временном периоде)': *глухое десятилетие, глухая пора, глухие годы застоя*).

Седьмой ЛСВ прилагательного *глухой* в переносном значении 'без просветов, непроницаемый' является основой **седьмого** когнитивно-коммуникативного подгнезда: «непроницаемость, беспросветность» (*глухо закрытый, закрыть наглухо, заглушить отверстие, заглушка трубы*). Частные разновидности данного значения связаны с двумя типовыми ситуациями: описание одежды (*глухой воротник; глухой 'застегнутый на все пуговицы, закрытый (об одежде)'*) и описание препятствования роста растений ('не давать расти, лишая света'), напр., *глушить: Траву мало что глушит, она заглушит любой цветок*).

От прилагательного в данном значении образованы глаголы *глушить* ('препятствовать развитию, проявлению чего-л.; подавлять развитие растений', 'не давать расти, лишая света, простора и т.п. (о растениях)', 'разрастаясь, мешать росту и развитию других растений; подавлять развитие растений': *Зерно заглушала сорная трава*) и *глохнуть* 'сохнуть, вянуть от недостатка ухода'.

В предложенном описании словообразовательного гнезда оно предстает, с одной стороны, как сложная когнитивная структура, а с другой, как база для речевой деятельности говорящего при решении коммуникативных задач общения. Вычленение и описание типовых ситуаций обеспечивают иностранному учащемуся знакомство с русским коммуникативным пространством и позволяют преподавателю методически осмыслить и объяснить функционирование языковых единиц с базовой семой *глухой* в рамках частных ситуаций общения.

Для того чтобы иностранный учащийся смог стать полноценным участником коммуникативной ситуации, важно учитывать, что именно ЛСВ рассматривается в качестве «основной предельно малой двусторонней единицей лексико-семантической системы, реально функционирующей в речи» [Общее языкознание 1972: 413], и, таким образом, «ЛСВ многозначного слова занимает промежуточное положение между словом в языке и словом в речи, он обеспечивает «плавный» переход от языковой системы к её реализации в речи» [Яковлюк 2009: 161].

Коммуникант должен уметь отбирать языковые средства (ЛСВ многозначного слова и его дериваты) в соответствии с речевыми задачами, т. е. уметь употреблять лексические единицы в необходимом лексико-грамматическом и стилистическом контексте.

Мы видим, что в зависимости от значения базового непроизводного слова и его ЛСВ и с учетом системных словообразовательных отношений между производящими и производными формируются отдельные фрагменты словообразовательного гнезда, или подгнезда.

Так, в рассмотренной работе Г.Н. Плотниковой шесть выделяемых ею значений ЛСВ слова *глухой* представлены в трех деривационных схемах. Такое представление словообразовательного материала полезно для иностранных учащихся в качестве лексико-словообразовательной базы для изучения русского языка.

В статье О.Ю. Авдевниной содержится подробный анализ ЛСВ прилагательного *глухой* в русле когнитивного подхода, что представляет интерес для преподавателей русского языка как иностранного, которые могут на него опираться в своей исследовательско-преподавательской деятельности.

Предложенные нами принципы описания словообразовательного гнезда и выделенные на их основе семь когнитивно-коммуникативных подгнезд слова *глухой* с их частными реализациями могут быть, как нам кажется, также использованы в теории и в практике преподавания РКИ.

В анализируемых работах имеются отдельные замечания о лексических, семантических связях ЛСВ слова *глухой*. Так, в статье О.Ю. Авдевниной мы находим интересные наблюдения о возможности словосочетания *глухая тревога*, выражающего негативные эмоции, при невозможности таких сочетаний, как *глухая радость*,

глухой восторг, глухая нежность [Авдевина 2011: 94], хотя и их можно встретить в поэтической речи. Однако современные лингвистические, особенно лингводидактические, исследования должны содержать более системное и методически целесообразное описание синтагматических связей, прежде всего лексической и синтаксической валентности ЛСВ и его дериватов. Эта задача остается актуальной также и для прилагательного *глухой*.

Работа со словообразовательными подгнездами позволяет иностранному учащемуся глубже изучить семантику базового слова и его производных, что сложнее сделать на материале всего словообразовательного гнезда. Использование словообразовательного подгнезда, представленного совокупностью дериватов, как когнитивно-коммуникативного единства в практике преподавания русского языка как иностранного дает возможность познать учащихся с отдельным когнитивным пространством, интерпретирующим определенный фрагмент действительности, а также раскрыть коммуникативный потенциал подгнезд. Но для того, чтобы лексическое наполнение подгнезд могло стать базой для речевой деятельности говорящего при решении коммуникативных задач, т. е. для речевой коммуникации, необходимо дополнять деривационно-когнитивное описание подгнезда указанием на синтагматические связи соответствующих производных.

В работах по описанию семантической парадигмы прилагательного *глухой* имеются отдельные наблюдения над синтагматикой дериватов того или иного подгнезда, но они не отличаются полнотой и системностью. Даже в «аллосемном словаре», предназначенном для иностранных обучающихся, не обговаривается вопрос о синтагматике дериватов от прилагательного *глухой*. Такое дополнение к словарной статье в словообразовательном словаре повысило бы его коммуникативную ценность. Всестороннее описание синтагматических связей дериватов в составе словообразовательного подгнезда остается актуальной задачей.

Литература

Авдевина О.Ю. Слово *глухой*: специфика обозначения неспособности к слуховому восприятию в русском языке // Русский язык за рубежом. 2011. №6. С. 89–97.

Авдеевнина О.Ю. Категория восприятия и средства ее выражения в современном русском языке. Автореферат дисс. на соиск. ученой степени д-ра филол. наук. М.: Московский педагогический государственный университет, 2014. – 48 с.

Гэн Юаньюань, Плотникова Г.Н. К вопросу о деривационно-семантическом пространстве словообразовательных гнезд // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докл. и сообщ. Междунар. науч. конф., посвящ. юбилею заслуж. деят. науки РФ, д-ра филол. наук, проф. Л.Г. Бабенко, 28-30 сент. 2016 г., Екатеринбург, Россия. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. С. 346–355.

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

Красильникова Л.В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся (учебное пособие). М.: Издательство Московского университета, 2001. – 55 с.

Красильникова Л.В., Сапунова А.В. Словообразовательные гнезда и подгнезда с позиции когнитивно-коммуникативного подхода // Stephanos. М.: издательство Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2024, том 64, №2. С. 77–94.

Общее языкознание. Внутренняя структура языка / отв. ред. Б.А. Серебrenников. М., 1972. – 564 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, изд. 18, 1986.

Плотникова Г.Н. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию. 2-е изд. М.: URSS, 2011. – 144 с.

Плотникова Г.Н. Работа со словообразовательными гнездами при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов // Педагогическое образование в России. 2012. №2. С. 148–150.

Тихонов А.Н. Основные понятия русского словообразования // Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. М., 1985. Т. 1. – 864 с.

Трифоновна Н.С. Смысловая корреляция исходной и производной единицы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. №10. Ч.1. С.170–173.

Яковлюк А.Н. Лексико-семантический вариант как связующее звено между многозначным словом в языке и его реализацией в речи // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 34 (172).

Lidia 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*

Alexandra V. Sapunova

*Candidate of Philological Sciences,
Lecturer of the Department of
Russian Language for Foreign Students
of the Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
eeya@mail.ru*

**METHODICAL POTENTIAL
OF COGNITIVE-COMMUNICATIVE SUBNESTS
FOR TEACHING RUSSIAN WORD FORMATION
TO FOREIGN STUDENTS**

Linguists-methodologists pay special attention to complex semantic and word-formation relationships within the word-formation nest. The article describes different approaches to the structure of the word-formation nest, taking into account the needs of foreign students learning Russian.

Keywords: word-formation nest, lexical and word-formation variant, derivative word, polysemy, cognitive and communicative subnests, syntagmatics.

Марков Владимир Тимофеевич

*доктор педагогических наук
профессор кафедры русского языка
для иностранных учащихся гуманитарных факультетов
МГУ имени М. В. Ломоносова
филологический факультет,
v.t.markov@hotmail.com*

РОЛЬ ВЫРАЖЕНИЯ ОБЩЕЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЪЕКТА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ ТЕКСТА

Статья посвящена характеристике свойств и признаков объекта в логико-смысловой структуре текста и закономерностям воспроизведения текста данной семантической разновидности.

Ключевые слова: логико-смысловая структура текста, учебный текст, информативно-целевой подход

Проблемы описания текста и составления системы упражнений являются важнейшими для любого метода обучения речевой деятельности на неродном языке. Это объясняется, с одной стороны, сложностью, многоаспектностью текста как лингвистической единицы; с другой – теми многообразными функциями, которые выполняет текст в системе обучения основным видам речевой деятельности. Текст, как известно, рассматривается как высшая единица связной речи. Понятие «текст» стало собственно лингвистическим в конце 40-х годов, когда оно, правда в ином словесном оформлении («сложное синтаксическое целое», «сверхфразовое единство», «дискурс»), было включено в номенклатуру синтаксических понятий, а текст, наряду с предложением, получил статус коммуникативной единицы и стал рассматриваться как особая единица обучения деятельности общения. К настоящему времени оформилась специальная научная дисциплина – лингвистика текста, основными единицами и объектами изучения которой являются: сверхфразовое единство (микротекст), целое речевое произведение (макротекст). Сверхфразовое единство рассматривается нами как такой микротекст, который состоит из нескольких самостоятельно оформленных предложений, связанных между собой по смыслу и формально-грамматически и раскрывающих со-

держание одной микротемы. Единого понимания микротекста среди исследователей еще не выработано, но наиболее существенные характеристики его представлены в следующем определении И.Р. Гальперина: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющие определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 1981: 7].

Специфику тексту на уроке по обучению русскому языку как иностранному придают многообразные функции, которые выполняет текст в процессе обучения речевой деятельности на неродном языке и которые не свойственны ему в актах естественной коммуникации. Одна из них может быть охарактеризована как использование текста в качестве средства обучения, текст используется как своего рода упражнение, в котором демонстрируется функционирование нового, изучаемого на данном занятии грамматического материала. Текст также служит образцом представления лексического материала на уровне его функционирования в связной речи. Текст выступает почти единственным носителем информации, отвечающей коммуникативным потребностям обучаемых в основных сферах общения: учебно-профессиональной, социально-культурной, обиходно- и социально-бытовой. Практика преподавания русского языка как иностранного и опыт создания учебников и учебных пособий показали, что экстралингвистическая информация в учебных пособиях (и учебном процессе) по русскому языку становится предметом системного, строго дифференцированного отбора и не менее жесткой организации. Предметный (экстралингвистический) компонент содержания обучения организуется, в первую очередь, тематической ориентацией учебного текстового материала.

В методической литературе распространено довольно узкое толкование темы как объекта (предмета) описания, повествования. Представление понятия «тема», предложенное в работе Е.И. Мотиной [Мотина 1988: 13], открывает более широкие воз-

возможности использования этого понятия в лингводидактических целях. Используя понятие «тема», понимаемое как «объект рассмотрения (изучения), содержание которого раскрывается в определенном, социально значимом аспекте», Д.И. Изаренков предложил определение метатемы как совокупности, множества тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов (классов объектов). Именно метатема задает содержательную, семантическую структуру специального текста [Изаренков 1995: 91].

С точки зрения метатемного описания текстов содержание микротекста «Определение характеристик, свойств и признаков объекта» входит в состав логико-семантической структуры текстов, объединяемых метатемой «Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта». Данные микротексты обычно открывают курс изучаемой дисциплины (главы «Предисловие», «Введение», «От автора»). Эти понятия являются самыми частотными в текстах, с которыми встречаются иностранные учащиеся при изучении всех дисциплин. Результаты выборки, проведенной на материале учебной и научной литературы, показали известную близость в процентном соотношении между распределением текстов по дисциплинам, однако чаще всего данный коммуникативный тип текста представлен в учебниках и учебных пособиях по истории философии, которые составляют основной и часто единственный существующий корпус учебной литературы по специальности для изучающего философские дисциплины на 1-2 курсе.

Данный коммуникативный тип текста служит «описанию статического состояния, характеристике предметов, осуществляемой путем перечисления их индивидуальных или видовых качеств, количественных признаков..., создавая цельное представление об этих предметах или явлениях» [Мотина 1988: 20].

Развивая положения В.В. Виноградова о функциях языка, мы исходим из того, что основная целеустановка в профессионально-ориентированных текстах – познавательная и все тексты представлены в основном информативным классом. При этом в данных текстах могут быть представлены следующие разновидности:

- 1) информативно-констатирующие тексты, в которых сообщается очевидная информация, не требующая доказательств;

- 2) информативно-эксplikативные тексты, в которых дается разъяснение или конкретизация приводимого тезиса, приводятся примеры-иллюстрации;
- 3) информативно-аргументативные тексты, в которых истинность приводимого тезиса доказывается допущением противоположного утверждения или приводится вся последовательная цепь логических рассуждений, приведшая к данному тезису;
- 4) информативно-директивные тексты, содержащие инструкцию, предписание к действию [Зо Н.Ч. 1998].

Данный тип текста служит для решения главной в рассматриваемых дисциплинах задачи – сообщении информации об объекте, о событиях биографии лица, дается характеристика лица или группы лиц как выразителей научной или эстетической позиции.

Поэтому по функциональной направленности (авторской целеустановке) представленные тексты могут быть следующих трех типов:

А) в основном:

- информативно-констатирующими:

- 1) *В северо-восточной части Африки, в долине, расположенной по нижнему течению реки Нил, находилось в древности государство Египет, территорию которого занимает в настоящее время Арабская Республика Египет. Ее естественными границами были: на севере – Средиземное море, на юге – первый порог реки Нил, на западе – горные отроги Ливийской пустыни, на востоке – хребты Аравийской, или Восточной пустыни. Эти естественные границы в известной степени превращали Египет в довольно изолированную область древневосточного мира.*
- 2) *В сравнении с раннегреческими философами Климент и Ориген кажутся и более просвещенными, и менее враждебными языческой культуре. Этим они обязаны александрийской школе, из которой они вышли. Катехитическая школа была основана в Александрии в середине II в. и имела целью ввести в курс христианского учения желающих принять христианство. Она была рассчитана на публику достаточно образованную и, следовательно, зажиточную ...*

3) Для идеализма характерен отрыв движения от материи, сведение движения материальных объектов к движению мыслей (все равно божественных, сверхчеловеческих или человеческих). Для метафизического материализма характерен отрыв материи от движения. В этом случае материя выглядит как нечто пассивное, не располагающее собственными внутренними источниками развития.

- информативно-экспликативными:

1) Функция семьи в ходе истории изменяется, как изменяется и сама семья. Так, например, в период, когда семья отличалась примитивной организацией, ее функции не обособлялись резко от общественных, ибо слабо вооруженный технически и слабо защищенный человек не мог жить и трудиться лишь в рамках семьи.

2) Самостоятельный статус приобретает и геологическая форма движения, так как выяснилось, что происходящие в теле Земли процессы крайне специфичны и не вписываются в чисто механические, физические, химические и т.п. законы. Так, зоной нормальной химии является только земная кора (литосфера), на более же глубоких уровнях происходит сжатие и деформирование атомов.

3) Действия животных всегда бессознательны и инстинктивны. В этом смысле еще Маркс писал в «Капитале», что пчела может, пожалуй, сконфузить и хорошего мастера искусным строением сот, которые она создает. Однако самый плохой мастер отличается от лучшей пчелы тем, что своим трудом он добивается достижения заранее поставленной перед собой цели.

Б) ограниченно:

- для философских дисциплин информативно-аргументативными:

1) Афинагор главное внимание уделил опровержению мнимого атеизма христиан. Доводы Афинагора просты и логичны. В целом их можно свести к четырем: (1) христиане являются монотеистами; (2) лучшие из греческих философов были монотеистами; (3) совпадение мнений христиан и наиболее выдающихся греческих мыслителей не случайно, потому что монотеизм – более логичная и более адекватная истинной ре-

лигиозности позиция; (4) если лучшие из греков монотеисты, монотеисты христиане не должны быть преследуемы, как атеисты.

- 2) Некоторые ученые утверждали, что общественные же явления возникают как результат поведения людей по отношению друг к другу, а люди сами определяют свое поведение. Тем самым, отсутствует постоянная, необходимая причинная связь между общественными явлениями, отсутствуют причинные закономерности.
- 3) В интересах развития России было необходимо сокращение сферы действия крепостничества, образование рынка вольнонаемного труда, ограничение и ликвидация сословных привилегий дворянства. Происходило же прямо противоположное. Поэтому развитие промышленности, товарных отношений, укрепление государства сопровождалось резким ростом крепостнической эксплуатации, помещичьего произвола, укреплением власти дворян и чиновничье-бюрократического аппарата.

- для исторических и социологических дисциплин информативно-директивными:

По сравнению с другими странами в Вавилонии 7-6 в. до н.э. рабство достигло наиболее высокого уровня развития. До нашего времени дошло большое количество документов, которые позволяют лучше, чем в какой-либо другой период, представить характер вавилонского рабовладения в 7-6 вв. до н.э. При разработке данной темы необходимо исходить из основных положений классиков ... о постепенном разложении общинных отношений и развитии рабства, распространении рабовладельческих отношений в древних обществах.

Семантические поля объединяют конкретные тексты разных дисциплин одного профиля на уровне микроструктурных образований. Выбранный нами подход опирается на авторитетные теоретические положения в области исследования лингвистики текста. При этом текст представляет собой объект функциональной грамматики, которая рассматривает систему языковых средств на основе семантического принципа их группировки [Бондарко 1978], структура же текста «регулируется

его смыслом, грамматическая же организация должна подчиняться законам его мыслительной организации» [Кривоносов 1986: 34].

Логико-смысловая структура текста находит отражение в формально-грамматической устроенности текстов. Особенностью текстов данного микрополя является жесткая соотнесенность типового значения модели предложения с содержанием данного фрагмента текста и всего текста в целом [Золотова 1973: 15]. Типовое содержание текста может быть передано на уровне основной синтаксической модели или ее вариативной разновидности, а это находит отражение в тождестве предикативных компонентов (глагольных лексем, выступающих в роли предикатов высказываний или их вариантов).

С точки зрения логико-смысловой структуры данных текстов характеристика объекта дается как определение основных и второстепенных черт. «Понятие, – пишет Н.И. Кондаков, – целостная совокупность суждений, т. е. мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта, ядром которого являются суждения о наиболее общих и в то же время существенных признаках этого объекта» [Кондаков 1975: 409].

На уровне отдельного предложения характеристика основных признаков объекта осуществляется:

а) номинативной моделью: N1CopAdjf1/5, N1CopAdjf1/5N1/5(N2), N1CopAdjfN2/5, N2/3CopAdjfN1:

Время объективно.

Пирон был родоначальником полного и крайнего скептицизма.

Многоуровневость бытия связана с его развитием.

Определение предмета социологии тесно связано с его пониманием социального поведения.

Нации присущ единый литературный язык.

б) глагольной конструкцией, с помощью:

- исходной модели N1VfN5:

Пространство обладает всеобщностью и относительностью.

Время обладает абсолютностью.

- глагольной модели N1Vf Adj2/4(N2/4) со значением субъект и его признак (постоянно осуществляемое субъектом действие):

Высшие формы движения материи возникают из низших.

Высшие формы движения материи включают в себя низшие.

Высшие формы движения материи подчиняют себе низшие.

в) авторизацией и субъектом интеллектуальной деятельности:

- модель N1VfN4N5N2, N1VfN4 или синтаксическая трансформация N3Vf-сяN1

Философы считали пространство и время объективными характеристиками бытия.

Аристотель отрицал пустоту.

Природе приписываются противоречивые черты.

г) каузацией:

- модель N1VfN4, N1Vf-сяN5:

Литературный язык обуславливает определенный психический склад ее представителей.

Литературный язык обуславливается определенным психическим складом ее представителей.

Выражение второстепенных признаков объекта осуществляется статуальной глагольной моделью со значением состояния лица – с имперфектной формой глагола, обозначающей фазы развития отдельных элементов:

- модель N1Vf N4/5:

В первобытном обществе занятия соответствовали естественному разделению труда, женщины собирали плоды, поддерживали огонь, воспитывали за детей, делали укрытия, изготавливали одежду, мужчины защищали свою территорию и изготавливали примитивные орудия, старики и дети собирали плоды.

Одни из дикарей искусно владели луком.

Данное рассмотрение характеристики объекта учитывает три стороны описываемого явления: коммуникативную, содержательную и языковую. В лингводидактической традиции сложился подход, при котором текст определяется как «некоторая система смысловых элементов, функционально (т. е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения» [Дридзе 1984: 71]. На основании подхода к тексту как воплощению коммуникативно-познавательного намерения его автора в виде иерархии содержательно-смысловых блоков в практике обучения профессиональному общению можно построить систему упражнений, направленную на развитие умений выделить основные и второстепенные информативные единицы в тексте, осуществлять компрессию текста, обобщить и синтезировать информацию в виде логично-последовательного письменного сообщения и др., на базе которых осуществляется составление плана, конспекта и реферата текста. Примерами конкретных формулировок заданий конструктивно-трансформационных и речевых упражнений с использованием опорных элементов являются:

- 1) Прочитайте текст. Сократите его, опустив второстепенную и дублирующую информацию. Запишите сокращенный вариант текста.
- 2) Упростите и сократите полученные формулировки, используя данные средства. Кратко изложите информацию, раскрывающую каждую подтему, в виде плана.
- 3) Подготовьте краткое сообщение, отвечающее на вопрос «Что такое ...?». При подготовке воспользуйтесь информацией текста «...». Постройте инвариантный по своей структуре текст, для этого: а) дайте определение характеристик объекта; б) приведите информацию, которая содержала бы характеристику объекта; в) приведите информацию, которая дополняла бы характеристику объекта.
- 4) Изложите текст в виде научного сообщения на данную тему [Маркова, Марков 2024].

Литература

- Бондарко А.В.* Грамматическое значение и смысл. М.: Наука, 1978. – 173 с.
- Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 198. – 139 с.
- Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. – 232с. Источник: https://www.isras.ru/pers_about.html?id=382
- Зо Нгуен Чонг.* Теория учебника практического курса русского языка для студентов-филологов. М.: Творчество, 1998. – 144 с.
- Золотова Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973. – 367 с.
- Изаренков Д.И.* Лингвометодическая интерпретация учебного текста. – в журн.: Русский язык за рубежом. М. Русский язык: 1995, № 3. С.89-94
- Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. – 720 с.
- Кривоносов А.Т.* «Лингвистика текста» и исследование взаимоотношения языка и мышления // Вопросы языкознания. – 1986 – Выпуск № 6 С. 23-37. URL: <https://vorjaz.jes.su/s0373-658x0000621-6-1-ru-1047/>
- Маркова В.А., Марков В.Т.* Русский язык в профессиональной сфере общения: пособие для иностранных учащихся-филологов. М.: Издательство «Перо», 2024. – 336 с.
- Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988. – 176 с.

Vladimir T. Markov

*Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology,
Professor of the Department of Russian Language for Foreign Stu-
dents of the Humanities, Doctor of Pedagogical Sciences
v.t.markov@hotmail.com*

**THE ROLE OF EXPRESSING THE GENERAL
CHARACTERISTICS OF AN OBJECT
IN THE LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF A TEXT**

The article is devoted to the characteristics of the properties and attributes of the role object in the logical-semantic structure of the text and the patterns of reproducing the text of this semantic variety

Keywords: logical-semantic structure of the text, educational text, informative-target approach

https://doi.org/10.29003/m4659.WGS_XXIV/89-98

Протасевич Олеся Петровна

*магистрант филологического факультета,
МГУ имени М. В. Ломоносова
pro.olesya01@gmail.com*

СИСТЕМА НАРЕЧИЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ КАК НОСИТЕЛЬ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЧЕРТ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Статья посвящена описанию системы значений русских наречий обусловленности, включающих наречия причины и цели. Исследование проведено в рамках функционально-коммуникативной грамматики и с опорой на принцип дихотомии. В процессе анализа выявлены дифференциальные семантические признаки наречий обусловленности и составлена система их значений, что может оказать положительное влияние на процесс обучения их употреблению на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье также изучены и описаны случаи пересечения функционально-семантических полей обусловленности, темпоральности, локативности и квалитативности (на материале наречий), выделены причины и основания для внимания к наречиям причины и цели на уроках русского языка как иностранного. Статья будет полезна как студентам, так и преподавателям РКИ.

Ключевые слова: наречия обусловленности, систематизация, семантические оппозиции, функционально-коммуникативная грамматика.

При обучении русскому языку как иностранному одной из самых сложных для студентов тем является категория и функционально-семантическое поле (ФСП) обусловленности. Это объясняется тем, что данная категория отражает внеязыковую действительность и основывается на особенностях абстрактного мышления человека, который разделяет мир в соответствии со своим специфическим ментальным устройством и устанавливает различные связи между его элементами. Категория обусловленности помогает отразить влияние явлений друг на друга, устанавливающиеся между ними отношения, а также их упорядоченность. Именно поэтому она считается одной из наиболее национально специфичных и сложных для изучения в контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Функционально-семантическое поле обусловленности включает в себя несколько микрополей: причины, следствия, условия, цели и уступки. Каждое из них выражается с помощью

различных средств, грамматических и лексических, ядерных и периферийных. Как утверждает В.Б. Евтюхин, центральное место в рамках рассматриваемого ФСП занимает поле причины, так как понятие причины является самым широким семантически, а также в связи с тем, что причинно-следственные связи наиболее ярко проявляются в языке и имеют более широкий перечень выразителей. М.В. Всеволодова и Э.С. Котвицкая представляют структуру и набор средств ФСП каузальности как а) неразрывное единство смыслов и средств показателей смысловых отношений (ПСО), т. е. логической соотнесенности порождающей – причинной (C1) и порождаемой – следственной (C2) ситуаций; б) структурированное семантическое пространство, каждый сегмент которого имеет доминанту – специализированное средство в зоне ядра и неспециализированные средства на периферии. В данной структуре наречия причины выступают как специализированные лексические средства выражения причинно-следственных отношений в простом предложении. В таком же иерархическом подчинении находятся и наречия цели, но в рамках уже своего микрополя. Однако они образуют единство с понятием результата, т.к. выражают намерение или стремление к определенному итогу деятельности.

При этом стоит отметить, что в рамках данного исследования мы не обнаружили выделенных наречий, напрямую выражающих условие и уступку. Поэтому в нашем анализе мы объединяем наречия, выражающие обусловленность, в одну группу, включающую наречия причины и цели.

Изучение категории обусловленности в русском языке в нашем исследовании осуществляется в рамках функционального подхода, что позволяет более глубоко понять роль и функционирование этих наречий в структуре языка. Эмпирической базой для исследования послужили различные тексты, как устные, взятые из речи носителей языка, так и письменные. В процессе анализа мы обращались к примерам из повседневной коммуникации, а также к литературным и научным текстам, чтобы рассмотреть, как данные наречия выражают условные, причинно-следственные и целевые отношения в различных контекстах и как проявляются особенности функционирования данных единиц в речи и текстах носителей.

В исследовании мы называем наречиями и включаем в реестр только те лексические единицы, которые соответствуют следующим критериям, установленным в рамках функционально-коммуникативной грамматики: 1) неизменяемость (компаратив и суперлатив составляют отдельные от наречия и прилагательного категориальные классы слов); 2) синтаксическая зависимость не только от глаголов, прилагательных, наречий и существительных, но и от числительных, местоимений и компаративов; 3) синтаксическая функция не только обстоятельства и определения, но и сказуемого, и дополнения, и вводного слова; 4) значение непроцессуального признака предиката, предмета или другого непроцессуального признака.

В нашем исследовании акцент сделан на систематизации наречий, так как это позволяет представить более четкую картину их функционирования в языке. Такой подход способствует выявлению зон переходности, что дает более точное представление о полевой устроенности языка. Результатом систематизации является создание "дерева" бинарных оппозиций, которое помогает не только классифицировать, но и конкретизировать существующие языковые единицы. В отличие от классификации, система наречий может быть продолжена и уточнена в зависимости от дальнейших наблюдений и исследований.

Ф.И. Панков приводит наряду с другими элементами класса наречий опыт систематизации наречий обусловленности. В рамках настоящего исследования предлагается представить самостоятельную, отдельную от других подразрядов систему значений наречий обусловленности.

Для разделения общего числа наречий обусловленности мы опирались на следующие дифференциальные признаки: 1) характер логических отношений, выделяемых и категоризируемых субъектом речи, – так наречия разделяются на причинные или целевые; 2) указание на значимое отсутствие или наличие причины или цели у события – так причинные и целевые наречия разделяются на отрицательные и положительные; 3) зависимость значения наречий от контекста, т.к. в силу абстрактности логических связей наречия, которые формально не

относятся к группе каузальных, способны брать на себя роль носителя значения причины или цели; 4) наличие самостоятельного значения, включённого в семантику наречия, – так наречия разделяются на определённые и неопределённые. Внимание к названным четырём критериям позволило более детально систематизировать наречия причины и цели, разделить их на подгруппы, а также понять, как каждая из них функционирует в различных контекстах.

Обобщим сказанное о системе значений русских наречий причины и цели в виде таблицы (см. таблицу 1).

Таблица 1

Система значений наречий обусловленности

1. Наречия обусловленности	1.2. Наречия цели	1.2.2. Отрицательные наречия цели	1.2.2.2. Контекстуально обусловленные отрицательные наречия цели <i>бесцельно (бродить), слепо (выполнять приказ)</i>	
			1.1.2.1. Собственно отрицательные наречия цели	1.1.2.1.1. Неопределённые <i>незачем</i>
				1.1.2.1.1. Определённые <i>зря (зазря), впустую</i>
		1.2.1. Положительные наречия цели	1.2.1.2. Контекстуально обусловленные положительные наречия цели <i>осмысленно (лгать), осознанно (пренебрегать)</i>	
			1.2.1.1. Собственно положительные наречия цели	1.2.1.1.2. Неопределённые <i>кое-зачем, затем-то</i>
				1.2.1.1.1. Определённые <i>назло, специально</i>

	1.1. Наре- чия при- чины	1.1.2. Отри- цательные наречия причины	1.1.2.2. Контекстуально обу- словленные отрицательные наречия причины <i>сложно (назвать другим)</i>	
			1.1.2.1. Соб- ственно от- рицательные наречия причины	1.1.2.1.1. Неопреде- лённые <i>неотчего</i>
				1.1.2.1.1. Оп- ределённые <i>недаром, неспроста</i>
		1.1.1. Поло- жительные наречия причины	1.1.1.2. Контекстуально обу- словленные положительные наречия причины <i>выгодно (считать), упрямо (вознамериться)</i>	
			1.1.1.1. Собствен- но поло- жительные наречия причины	1.1.1.1.2. Не- определённые <i>почему-то, отчего-нибудь</i>
				1.1.1.1.1. Оп- ределённые <i>сослепу, сдуру</i>

Таким образом, мы видим, что дифференциальные семантические признаки наречий обусловленности обладают своей спецификой. Например, они совсем не пересекаются с дифференциальными сематическими признаками, на которые мы опираемся при выборе именных причинных групп (внутренняя/внешняя причина, наличие/отсутствие контроля со стороны говорящего и пр.), хотя именно из этих сочетаний происходит переход новых единиц в число наречий обусловленности. Также в языках инофонов может не выделяться значимое отсутствие причины и цели в рамках одного слова и без формальных показателей, что, наоборот, есть в русских наречиях типа *зря, напрасно* и пр.

С другой стороны, систематизация полностью не устраняет все сложности, связанные с определением категорийной соотносённости наречий со стороны инофонов. Это связано с тем, что наречия обусловленности в русском языке представлены как микрополя, а подобные языковые структуры имеют свойство пересекаться с другими микрополями (особенно периферийными зонами), что влияет на семантическое наполнение их выразителей. В связи с этим мы также поставили перед собой задачу исследовать, как периферия ФСП обусловленности, где находится объект наших наблюдений, пересекается с другими полями, как это влияет на наречия и какие сложности в изучении данной лексической группы это может повлечь для иностранцев, изучающих русский язык.

Так в ходе нашего исследования были выявлены примеры пересечения группы наречий каузальности с функционально-семантическим полем темпоральности. Это видно на примере предложения *Спьяну он постоянно поет польские песни*. В нём одновременно обозначены как причина действий субъекта, так и временной ориентир, связанный с событием. Подобное пересечение наблюдается и в других предложениях, например:

- *Второных нередко что-то забываешь;*
- *Я сгоряча и не такое говорил ей;*
- *Галя у нас спросонья разговаривает только с помощью гласных и пр.*

Кроме того, в некоторых контекстах, где используется целевое наречие *на люди*, можно проследить не только связь цели и времени, но и указание на место, которое обозначает социальное пространство, где присутствуют люди, оказывающие влияние на поведение субъекта и служащие ориентиром его решений. Например: *Я сказал это на люди, не подумай, что я и правда так думаю!*

А.В. Величко также обращает внимание на пересечение полей обусловленности и квалитативности. Это ярко демонстрируется на примере некоторых наречий причины и цели. С одной стороны, выше уже были описаны случаи пересечения на примере контекстуально обусловленных наречий причины и цели в предложениях типа *Ему было выгодно думать о ней как о*

своей почитательнице или Герой целенаправленно игнорирует моральные устои и показывает их сомнительность. С другой стороны, стоит обратить внимание на группу наречий, образованных приставочно-суффиксальным способом (с помощью морфем *по-* и *-ски*) от существительных, в значении которых содержится семантика социальной роли, родства или другого признака, способного обуславливать ожидаемое поведение личности в обществе. Это могут быть такие наречия, как *по-братски*, *по-человечески*, *по-мужски*, *по-учительски* и т.д. Рассмотрим несколько примеров: (1) *Поступил он по-человечески и в итоге помог им*; (2) *Поговорили бы по-человечески, всё бы выяснили*; (3) *Выслушай же меня по-человечески!*

Можно заметить, что в первых двух примерах значение каузальной обусловленности выявить достаточно сложно, однако в императивной конструкции (3) указание на причину, по которой действие должно быть выполнено, становится очевидным. В противном случае было бы невозможно сказать, что сложно-подчинённое предложение *Выслушай меня, потому что так поступают (близкие/чуткие/настоящие) люди* синонимично предложению *Выслушай меня по-человечески*, поскольку они выражают схожие смыслы и содержат одну и ту же интенцию. Действительно, значения причины наречия из данной группы чаще всего выражают в императивных предложениях, где говорящий указывает на причину, по которой его воля должна быть исполнена, а действие – выполнено. В предложениях, где глагол (предикат) находится в изъявительном или сослагательном наклонении (если это не выражает значение желания или совета, как в примере *Купил бы ей уже эту книгу по-братски, чего ты?*), семантика причины прослеживается слабее, и для выражения схожих значений часто используются такие предложения, как:

- *Я помогу тебе как другу;*
- *Он выслушал его как человек;*
- *Тебе как бывшему однокласснику продам дешевле* и т.д.

Продолжая исследование, стоит обратить внимание на группу этикетных форм, которые часто используются в речи носителей русского языка как реактивные реплики: *На здоровье*;

На счастье; На беду и пр. Можно предположить, что эти выражения являются либо свободными синтаксемами эллиптических предложений, либо дискурсивными формулами, либо наречиями. В рамках нашего исследования мы склоняемся к варианту, предполагающему сочетание первого и третьего вариантов, поскольку эти высказывания можно рассматривать как части предложений, таких как *Посуда бьётся на счастье; Собаки завыли явно на беду; Ты кушай на здоровье*. В.Б. Евтюхин в своих исследованиях утверждал, что в предложениях, выражающих семантику цели, явление-стимул часто представляет собой результат [Евтюхин 1996: 162]. Данные примеры безусловно подтверждают эту тенденцию. Можно утверждать, что некоторые целевые наречия пересекаются со значениями причины и результата.

Таким образом, мы доказали, что относительно малочисленная и периферийная группа наречий обусловленности демонстрирует ряд особенностей, которые могут быть важны в изучении русского языка и культуры иностранцами (например, основания для разделения причины и цели, выделение русскими значимого отсутствия цели или причины как источника события и пр.), но также могут вызвать и сложности в силу различий языковых картин мира и ментального устройства у представителей разных лингвокультур.

На данный момент наречия обусловленности редко выделяются в отдельную тему на уроках русского языка, так что важные знания о русском языке и культуре остаются без внимания иностранцев. Однако данная группа лексических единиц в силу своей неизменяемости может легко усваиваться на любом этапе изучения русского языка, а её представители появляются уже на первых страницах учебников и пособий для начального этапа обучения (например, в пособиях М.Н. Аникиной «Лестница», С.И. Чернышова «Поехали!», Е.В. Михалевой, А.К. Майер, А.А. Фрицлер, Л.И. Ярица, С.И. Шевелевой и А.С. Рустамовой «Русский язык как иностранный: элементарный уровень» и пр.) Действительно, менее насыщенные семантически наречия типа *почему, зачем, поэтому* критически нужны иностранцам в начале изучения русского языка, однако на более продвинутых уровнях внимание к данной языковой группе со стороны состава

вителей пособий снижается. Наше исследование позволяет представить наречия обусловленности как систему, выделить их специфические семантические признаки и обратить внимание на необходимость их целенаправленной интеграции в уроки русского языка как иностранного.

Литература

Аникина М.Н. Лестница. Книга-практикум. Начинаем изучать русский. 7-е изд., стер. Москва: Рус. яз.-медиа, 2008. – 260 с.

Евтюхин В.Б. Группировка полей обусловленности: причина, условие, цель, следствие, уступка // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность / Отв. ред. А.В. Бондарко. СПб.: Наука, 1996. С. 138–175.

Величко А.В. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М.: МГУ, 2009. – 648 с.

Всеволодова М.В., Котвицкая Э.С. О подлежащем и категории причинности в русском языке (К вопросу о некоторых характеристиках русского языкового сознания в концепции А. Вежбицкой) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 1999. № 5. С. 70–83.

Всеволодова М.В. Основания практической функционально-коммуникативной грамматики русского языка // Языковая системность при коммуникативном обучении / под ред. О. А. Лаптевой и др. М.: Русский язык, 1988. С. 26–36.

Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М.: URSS, 2017. – 649 с.

Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная система семантических разрядов наречий (фрагмент лингводидактической модели русской грамматики) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2008. № 4. С. 30–57.

Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2009. – 280 с.

Olesya P. Protasevich

Master's degree, Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

e-mail: pro.olesya01@gmail.com

**HOW THE SYSTEM OF CONDITIONALITY ADVERBS
DEMONSTRATES SPECIFIC FEATURES OF RUSSIAN LINGUISTIC
CULTURE**

The article is dedicated to describing the system of meanings of Russian adverbs of conditionality, including adverbs of cause and purpose. The research was conducted within the framework of functional communicative grammar, with reliance on the principle of dichotomy. During the analysis, differential semantic features of conditionality adverbs were identified, and attention to these features can positively influence the teaching methodology of this topic in Russian as a foreign language courses. Additionally, a comprehensive system of adverbs has been compiled and described. The article also explores and describes the intersections of the functional-semantic fields of conditionality, temporality, locativity, and quantitativity (based on adverbs), highlighting the reasons and justifications for focusing on adverbs of cause and purpose in Russian as a foreign language classes. This article will be useful for students, scholars, and practicing teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: adverbs of conditionality, systematization, semantic oppositions, functional communicative grammar

Сергеева Ольга Михайловна

кандидат филологических наук

*доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова*

barsom@bk.ru

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА И ОПИСАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Рассматриваются принципы отбора фразеологических единиц современного русского языка, предлагаемых для изучения в иностранной аудитории. Выбирая за основу сложившийся в практике преподавания РКИ массив фразеосемантических полей, автор выдвигает дополнительный принцип классификации фразеологизмов по опорным компонентам. В качестве материала выбраны фразеологизмы с растительными компонентами, с геометрическими компонентами и аквакомпонентами. Такой подход позволяет рассматривать фразеологию как культурный феномен, продемонстрировать ряд базовых образов и оппозиций русской культуры и сформировать у учащихся более глубокое понимание их значения, способствуя тем самым лучшему закреплению учебного материала.

Ключевые слова: русские фразеологизмы, культурный феномен, фразеосемантическое поле, систематизация материала, антропоцентрический подход, когнитивный аспект

Ценность фразеологического материала для изучения языка и культуры любого народа не подлежит сомнению. Компактность, выразительность, общеупотребительность и широкая распространенность многих фразеологических единиц – качества, которые делают этот материал чрезвычайно привлекательным для иностранца, поставившего перед собой нелегкую задачу изучать русский язык. Многие исследователи относят фразеологизмы к прецедентным феноменам, и это значительно повышает их статус как необходимого учебного материала.

Традиционно русскую фразеологию принято изучать в структурном, функциональном, семантическом аспектах. В преподавании РКИ особенное внимание уделяется функционально-семантическому подходу, на основании которого строятся определенные фразеосемантические поля.

Важным является вопрос об отборе фразеологического материала для изучения в иностранной аудитории. Большая работа по отбору фразеологических единиц, рекомендуемых для изучения в иностранной аудитории, была проделана в свое время Р.И. Яранцевым. Ему удалось выделить частотные фразеологические единицы, значимые в культурном отношении, семантика которых лежит в пределах фразеосемантических полей «Свойства и качества характера человека» и «Выражение эмоций». В справочниках по русской фразеологии для иностранных учащихся, составленных Р.И. Яранцевым, предлагается классификация фразеологических единиц по тематическим микрополям; при этом за основу отнесения ФЕ к определенному тематическому полю берется прежде всего основная сема каждой из фразеологических единиц. Так, например, фразеосемантическое макрополе «Свойства и качества характера человека» в справочнике Яранцева включает следующие микрополя: «Ум», «Опыт и неопытность», «Целеустремленность» «Ответственность» и др. Фразеосемантическое макрополе «Выражение эмоций» включает следующие микрополя: «Выражение прямоты, искренности, откровенности», «Выражение самообладания, бесстрашия, смелости», «Выражение восхищения, восторга, радости», «Выражение удивления, недоумения, изумления», «Выражение насмешки, пренебрежения, презрения», «Выражение огорчения, досады», «Выражение возмущения, негодования, гнева». При этом внутри каждого микрополя предлагаются фразеологические единицы с различными опорными компонентами.

Изучение функционирования фразеологических единиц в речи осложняется тем обстоятельством, что фразеология в свернутом виде содержит богатейшую фоновую информацию, которой иностранец не владеет, и не всегда ясным пониманием учащимися общей коммуникативной функции этих языковых единиц. Перед преподавателем, работающим с иностранцами, предстает дилемма: изучать фразеологию просто необходимо, но пока еще не выработаны надежные способы преодолеть возникающие при этом трудности. Есть отдельные методические приемы и рекомендации, есть упражнения, предложены варианты отбора и организации учебного материала, позволяющие ввести в некотором объеме изучение фразеологии в практику

преподавания РКИ. В целом же ситуация продолжает привлекать внимание методистов, ищущих наилучшие пути подачи учебного материала такого рода на уроках с иностранными учащимися. Актуальным остается вопрос о системности в изучении фразеологического материала. Это хорошо осознавали раньше и продолжают осознавать специалисты в области преподавания русского языка как иностранного.

В настоящее время в изучении фразеологии активно развивается антропоцентрический подход, предполагающий внимание к коммуникативной функции фразеологизмов и к богатой фоновой информации, заключенной в этих языковых единицах. Главная трудность состоит в том, что такая информация хранится во фразеологических единицах в свернутом виде. В ходе коммуникации эта информация передается говорящим и должна адекватно восприниматься тем, кому она адресована. Перед иностранцем, изучающим русскую фразеологию и активирующим полученные знания в речевой практике, стоит задача правильно и в нужном объеме развернуть ту базовую информацию, которая хранится в свернутом виде в каждой фразеологической единице.

Антропоцентрический подход предполагает изучение фразеологических единиц в когнитивном аспекте, так что фразеология рассматривается как область аккумуляции накопленных в сознании носителей языка знаний о мире и человеке. Познавая окружающий мир, человек осознает свою связь с ним, и понимание этой связи находит отражение в языке.

Изучение фразеологии в когнитивном аспекте дает иностранцу возможность развернуть фоновую информацию, заключенную в отдельных фразеологических единицах, представить себе, как носитель языка воспринимает и структурирует окружающий мир, как познание мира выстраивается на основе наблюдений над его свойствами и происходящими в нем явлениями и как эти наблюдения отражаются в языке, как они, в частности, мотивируют метафоричность фразеологизмов, которая зачастую этноспецифична и потому представляет определенные затруднения для инофонов.

Главной проблемой остается систематизация фразеологических единиц, предлагаемых для изучения. Принципы систематизации фразеологических единиц могут быть различными, но самым плодотворным, на наш взгляд, представляется комплексный вариант, сочетающий в себе разностороннее осмысление изучаемого материала. В частности, полезны, на наш взгляд, систематизация изучаемых единиц по выделенным опорным компонентам и разъяснение особенностей национального восприятия обозначаемых ими реалий. Такой методический прием мог бы продемонстрировать иностранному учащемуся основу, на которой происходит метафоризация, и внутренний образ каждой фразеологической единицы. Опора на образное восприятие значительно облегчает усвоение нового. Предлагаемая нами дополнительная систематизация фразеологического материала выводит на общие концепты и важные оппозиции национальной культуры.

Антропоцентричность фразеологии сказывается прежде всего в том, что в ней предметом внимания и наблюдения оказывается не только окружающий мир, но прежде всего сам человек, его поведение и характер, жизненные ситуации, в которых проявляются его личные качества.

Для примера рассмотрим фразеосемантическое поле «Характер и поведение человека». Построим его, используя три класса фразеологических единиц: с геометрическими компонентами, с растительными компонентами и с компонентом «вода». Каждый из этих классов фразеологических единиц будем рассматривать как важный феномен культуры, выделяя ключевые концепты и оппозиции. Такая общая подготовка будет полезна учащимся при изучении конкретного языкового материала.

I. Фразеологизмы с геометрическими компонентами

По поводу геометризмов в культуре и мышлении русского человека следует заметить, что они получили развитие благодаря классическому школьному образованию, основы которого были заложены еще в Древней Греции. Это наследие широко использовали все европейские народы.

Во фразеосемантическое поле «Характер и поведение человека» предлагается включить следующие ФЕ с геометрическими компонентами: *сбиться с круга, круговая порука, вводить*

кого в круг кого/чего, войти в круг; загнать в угол и припирать в угол, сглаживать острые углы; линия поведения, гнуть свою линию, идти по линии наименьшего сопротивления; идти по кривой дорожке, кривая вывезет, кривить душой, кривить губы, кривая улыбка; бить в одну точку, до точки, расставить точки над i.

Здесь как наиболее значимые выделим концепты «круг» и «угол».

Круг. Образ круга формирует множество фразеологических единиц с разнообразной семантикой. В русской культуре семантика круга двойственная. Круг используется, например, для обозначения замкнутых социальных групп («домашний круг», «привычный круг», «круг друзей» и т.п.). Положение внутри круга оценивается индивидуумом как безопасное и комфортное, однако круг может обозначать и безвыходную ситуацию («заколдованный круг», «порочный круг», «замкнутый круг», «магический круг»). Образ круга также используется при обозначении привычного течения жизни.

Угол. В русской культуре эта форма обладает немалой значимостью, о чем свидетельствует, например, высокая фразеологическая активность существительного *угол*. Внутренний угол, с одной стороны, может восприниматься как синоним дома (*не иметь своего угла, скитаться по чужим углам, ни угла ни при-тулья*). Однако образ внутреннего угла используется также для обозначения трудного, безвыходного положения (*загнать в угол и припирать в угол*). Наружный угол всегда связывается с опасными, разрушительными действиями: *об угол* можно разбить что-либо или удариться, потому что ребро угла острое и твёрдое; также возможно нападение *из-за угла* (*как из-за угла мешком прибитый*). Особенно опасны острые углы; их нужно стремиться *сглаживать*. Семантика этого образа однозначно негативная.

Таким образом, для русских фразеологизмов с компонентом *угол* характерно значительное семантическое разнообразие. Символика угла в этом близка к символике круга.

Линия. Линия – важное понятие в русской культуре. Русский человек мыслит линейно, как и вообще европеец, который, по глубокому замечанию О. Шпенглера, все время куда-то устремлен. Для нас линейно не только пространство, но и время, об

этом говорит тот факт, что существительные со значением времени часто сочетаются с глаголами движения (время летит, бежит и т.п.). В этом одно из существенных различий между европейскими народами и, например, китайцами, в культуре которых активно представление о цикличности жизненных процессов. Приведем примеры фразеологических единиц с компонентом «линия»: *линия жизни, линия поведения, гнуть свою линию, идти по линии наименьшего сопротивления* и др.

Оппозиция прямая/кривая (линия) – одна из важнейших в русской культуре. Прилагательное *кривой* негативно окрашено и означает «неправильный, искаженный, ложный». Такое значение реализуют и фразеологизмы с компонентом *кривой* и глаголом *кривить*, в том числе описывающие поведение и характер человека: *кривое зеркало* (дающее искаженное изображение), *кривая улыбка* (неискренняя), *идти по кривой дорожке*, *кривая вывезет*, *кривить душой*, *кривить губы* (выражая брезгливость, презрение) и др. [Барсукова-Сергеева 2023: 9].

Точка. Точка – еще одно геометрическое понятие, укоренившееся в бытовом сознании русских и определившее значение фразеологизмов с данным компонентом. *Точка зрения, бить в одну точку, до точки, расставить точки над i*.

II. Фразеологизмы с аквакомпонентами

Для изучения фразеосемантического поля «Характер и поведение человека» предлагаются следующие ФЕ с аквакомпонентами: *мутить воду, воды не замутит, в мутной воде рыбку ловить; выводить на чистую воду; как в воду канул, концы в воду; выходить сухим из воды, как воды в рот набрал, как рыба в воде, лить воду на (чью) мельницу, окатить холодной водой; буря в стакане воды, в ложке воды утопить; носить воду решетом и толочь воду в ступе*.

Русские фразеологизмы с компонентом «вода», может быть, не столь многочисленны по сравнению с другими классами фразеологических единиц, но весьма разнообразны по семантике, выразительны и частотны в речи. Следует вспомнить о значении воды как основы жизни любой человеческой цивилизации и о значении, в частности, водного пространства в жизни русского человека, о чем писал В.О. Ключевский: «На реке он оживал и жил с ней душу в душу. <...> Река является даже сво-

его рода воспитательницей чувства порядка и общественного духа в народе» (С. 55). Рассматривая этот класс фразеологизмов, выделим характерные оппозиции и ключевые образы. В сознании русского человека четко противопоставлены чистая и мутная вода (прилагательное «мутный» получило переносное значение). Эта оппозиция проявляет себя во фразеосемантическом поле «Характер и поведение человека». Вода, хотя и иначе воспринималась русским человеком, чем лес, однако образ водного пространства, сформировавшийся в сознании русского человека, имеет нечто общее с образом леса: и лес, и вода – это стихии, способные поглотить, скрыть, спрятать любой объект. Это заложено в семантике фразеологизмов: *как в воду канул*, *концы в воду*.

Следует отметить, что целом массив фразеологических единиц с компонентом «вода» подтверждает высказанную В.О. Ключевским мысль о значении водных пространств в формировании русской ментальности.

Яркие метафоры определяют семантику таких шуточных выражений, как *буря в стакане воды*, *в ложке воды утопить*.

Интересны также сочетания *носить воду решетом* и *толочь воду в ступе*, образно характеризующих глупые, нелепые действия неразумного человека.

Как видим, среди фразеологических единиц с компонентом «вода» немало таких, которые родились в результате наблюдения за жизнью водного пространства и взаимодействия с ним.

III. Фразеологизмы с растительными компонентами

Фразеосемантическое поле «Характер и поведение человека» содержит следующие фразеологические единицы с растительными компонентами: *смотреть в лес*, *прятаться в кусты*, *пристал как банный лист*, *хоть трава не расти*, *трын-трава*; *щёлкать как орехи*; *разделявать под орех*; как *утопающий за соломинку*; *подрубать сук*, на котором *сидишь*; горе *луковое*; *тише воды, ниже травы*; *за деревьями не видеть леса*; *заблудился в трёх соснах*; *в корень*; *врастать корнями*; *прирасти корнями*; *пускать корни*; *вырывать с корнем*; как *осиновый лист* (дрожать).

Фразеологизмы, представленные в данном классе фразеологических единиц, отличаются четко выраженной национальной

спецификой. Частотны в этом классе фразеологизмов такие растительные образы, как корни, дерево, лес, кусты трава, орех, лист. Особенная роль отводится корням, которые символизируют происхождение, причину, основу, глубинную связь вещей и явлений. Лес – образ амбивалентный, это укрытие и убежище, но при этом место таинственное, глухое и опасное. Это отметил русский историк В.О. Ключевский: «Лес оказывал русскому человеку разнообразные услуги - хозяйственные, политические и даже нравственные <...> Несмотря на все такие услуги, лес всегда был тяжел для русского человека. <...> ...он никогда не любил своего леса» [Ключевский 2019: 41].

Деревья, собранные в большой массив, называемый лесом, приобретают новые свойства как целое и этим отличаются от дерева как самостоятельной единицы или небольших групп деревьев. Кусты рассматриваются как укрытие при желании избежать ответственности. Такие представления обусловлены ландшафтом русской равнины и его особенностями.

Как видим, характер и поведение человека нашли разнообразное и многостороннее отражение в семантике русских фразеологизмов с различными опорными компонентами, многие из которых этноспецифичны. Предложенная стратегия отбора и описания фразеологических единиц – лишь одна из многих возможных в практике преподавания РКИ. Идеальным в преподавании будет сочетание различных методических приемов и принципов.

Литература

Барсукова-Сергеева О.М. Геометрические образы в лексике и фразеологии современного русского языка // Мир русского слова. № 3. 2023. С. 4–10.

Ключевский В.О. Курс русской истории. Полное издание в одном томе. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2019. – 1197 с.

Olga M. Sergeeva

Phd, Associate Professor

Department of Russian language for foreign students

The Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia, barsom@bk.ru

**ON THE PRINCIPLES OF SELECTION AND DESCRIPTION OF
PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE PRACTICE OF TEACHING
RUSSIAN FOR FOREIGNERS**

In the article principles of selection of Russian phraseological units offered for study in a foreign audience are considered. Choosing the established in teaching practice array of phraseosemantic fields the author offers an additional classification principle by key components of phraseological units. As a material phraseological units with plant, geometrical and aqua components are chosen. Such approach allows us to consider phraseology as a cultural phenomenon, to demonstrate the main images of Russian culture and to provide students with a deeper understanding of their meaning, contributing to the consolidation of educational material.

Keywords: Russian phraseological units, a cultural phenomenon, phraseosemantic fields, systematization of the material, the anthropocentric approach, the cognitive aspect

Сергеева Ольга Михайловна

кандидат филологических наук

*доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова*

barsom@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С РАСТИТЕЛЬНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ

В статье анализируется семантика русских фразеологизмов с растительными компонентами. В общем массиве фразеологических единиц с фитокомпонентами выявляется ряд фразеосемантических полей и дается их описание. Выделены характерные фитокомпоненты в составе фразеологизмов и обозначена национально-культурная специфика соответствующих растительных образов.

Ключевые слова: русские фразеологизмы с фитокомпонентами, растительные образы, фразеосемантические поля

Территория России простирается на многие тысячи километров, на ее просторах наблюдаются разные виды естественного ландшафта. Богатейший ландшафт оказал значительное влияние на развитие представлений русского человека об окружающем мире. Эти представления нашли многообразные отражения в языке. Природный ландшафт входил в жизнь русского человека прежде всего через освоение растительного мира, который активно формировал его сознание.

Русскую фразеологию можно представить как своеобразную энциклопедию растительного мира средней полосы России. Растительный мир связан с миром человеческим посредством метафор, сравнений и других образных средств.

Русские фразеологизмы с компонентами-фитонимами отличаются чрезвычайным богатством семантики, что обусловлено разнообразием представленной в них растительности русской равнины – деревьев и их частей, трав, кустарников. Содержание этих языковых единиц охватывает различные стороны человеческого бытия, открывая в жизненных явлениях новые стороны.

Анализ семантики русских фразеологизмов с фитоконпонентами позволяет составить их классификацию, выделив наиболее значимые фразеосемантические поля. Ниже представлено их краткое описание.

1. Широко употребляются фразеологические единицы, содержащие более или менее устойчивые **психологические характеристики человека**, составляющие основу его личности и обращающие на себя внимание окружающих: *крепкий орешек; шут гороховый; горе луковое; тепличное растение; тише воды, ниже травы; сердце обросло мохом* и др. Отраженные в них психологические особенности, странности, недостатки человеческой натуры отличаются разнообразием: упрямство, глуповатая странность, несобранность и невезучесть, изнеженность, робость, бездушие и др.

Так же разнообразны и опорные компоненты-фитонимы в этих фразеологических единицах: лук, горох, орех, мох, трава и др. Всем известные свойства этих растений (твердость ореха, мягкость травы, едкость лукового сока и др.) становятся основой для метафоризации.

2. В широком диапазоне представлены в русских фразеологизмах с фитоконпонентами отрицательно оцениваемые в обществе **поступки и поведение человека** в конкретных жизненных ситуациях.

Нарушение моральных норм и правил общения (обман, пьянство, предательство, безответственность и др.) зафиксировано в следующих фразеологических единицах: *на обухе рожь молотить; вертеться, как береста на огне; в кусты* (смотреть, прятаться); *как банный лист пристал; обдирать как липку; продать за чечевичную похлёбку; подрубить под корень; зашибаться хмелем; провести на бобах; фиговый листок* и др.

Поведение, оцениваемое как неразумное, представлено в метафорических выражениях *заблудиться в трёх соснах; гадать на бобах; хвататься за соломинку* (как утопающий за соломинку); *за деревьями не видеть леса; подрубать сук, на котором сидишь; бобы разводить* и др.

Отрицательно оцениваются проявления легкомыслия, недалекого ума, излишняя болтливость и т.п.

В составе данного фразеосемантического поля есть и нейтральные по значению фразеологические единицы: *собрать лавры; пускать корни; встать корнями; вырывать с корнем; прирасти корнями; смотреть в лес; щёлкать как орехи; отделить злаки от плевел* и др. В качестве опорных фитокомпонентов функционируют в основном названия деревьев (липа, береза, осина, сосна) и их частей. Особенная роль отводится корням, которые метафорически обозначают причину, происхождение, связь вещей и явлений.

3. Человек многосторонне представлен в русской фразеологии с растительными составляющими. В этих языковых единицах находит отражение в том числе и его **психологическое и физическое состояние**, по большей части неблагоприятное. Известное выражение *белены объелся* характеризует безумие; состояние тупого безразличия передается сочетаниями с компонентом *пень* (*стоять как пень; пень ннём*), эмоции волнения и страха выражаются сравнением *как осиновый лист* (дрожит), а превышающее все допустимые пределы легкомыслие – выражениями *хоть трава не расти* или *трын-трава*.

Выделяется в данной группе сравнение *как огурчик*, обозначающее самочувствие здорового и бодрого человека.

4. Ряд фразеологизмов в русском языке служит для **обозначения глупости, слабых умственных способностей**. Они эмоционально окрашены и относятся к грубому просторечию. Наши предки полагали, что у дурака *голова соломой набита*, обзывали его *мешком с соломой* или, например, *дубиной стоеросовой, дубовой башкой*, а чрезмерно доверчивого глупца – *лопухом* (*лопух лопухом*). Также употреблялись выражения *пень стоеросовый, пень с глазами, осиновая чурка с глазами*, в которых рисовался образ мертвого дерева, символизировавшего умственную отсталость или возрастную невосприимчивость. Тупая голова уподоблялась твердому дереву (например, дубу) или имела в качестве наполнителя солому, материал рыхлый, бросовый, негодный.

5. Растительные образы в русской фразеологии могут использоваться для **характеристики действия или состояния**. Наиболее продуктивны в этом фразеосемантическом поле такие образы, как *корень* и *лес* (*в корень; в корне; под корень; как в*

тёмном лесу; кто в лес, кто по дрова; с бору по сосенке). Популярны и в наши дни выражения с компонентами *сено, репа* (*иголка в стогу сена; проще пареной репы*).

Действия или состояния в русской фразеологии получают разносторонние характеристики – по скорости, направленности, согласованности или по глубине и полноте и др. В этих языковых единицах выразительны образы корня и леса. Корень приобретает метафорическое значение глубинной основы всего существующего. За образом леса часто стоит таинственное, непонятное, опасное. Отдельные деревья в лесу и лес как целое в этой группе – разные образы.

Редкую живучесть проявляют сочетания *как иголка в стогу сена* и *проще пареной репы*, построенные на ярких представлениях о свойствах растений.

6. Фразеологизмы с растительными компонентами могут содержать **субъективно-оценочные характеристики, приложимые к предметам или явлениям**. Например, при помощи сравнений и метафор оцениваются вкусовые качества пищи (*трава травой*), цвет лица (*как маков цвет*); некоторые метафоры связаны с неприятными вкусовыми ощущениями при употреблении растительной пищи (*как горькая редька; противней горькой редьки*). Для указания на значимость чего-либо употребляется отрицательное сравнение *не картошка*. Сложные для понимания вещи обозначаются как *тёмный лес*.

7. В некоторых случаях фразеологические единицы с компонентом-фитонимом используются для **выражения количества** – как большого, так и очень малого. Эти количественные характеристики соотносятся с различными объектами.

Для выражения малого количества используется образ макового зернышка: *маковой росинки во рту не было; маковой росинки в рот не брать; ни маковой росинки* (не дать, не сделать и т.п.) и *(ни) на маковую росинку* (нет, не было и т. п.).

Фразеологические обозначения большого количества формируются по-разному. Например, широко известны и очень употребительны выражения *как грибы после дождя* и *яблоку негде упасть*; их метафоричность прозрачна и ясна. Иной характер носит сочетание *семь вёрст до небес и всё лесом* (наобещать, наговорить и т. п.), характеризующее многословную и не

очень понятную речь. Образ, лежащий в основе этого выражения, труден для понимания, а заложенная в нем количественная характеристика не так очевидна.

8. В языках многих народов встречаются фразеологические **обозначения неопределенного отдаленного времени**; как правило, они носят иронический характер. В русской фразеологии также есть подобные сочетания: *во дни царя гороха*; *времена царя гороха*; *при царе горохе*; *морковкино заговенье*. Прямое отношение к растительному миру имеет только последнее – *морковкино заговенье*: известно, что морковь – пища постная и для заговенья не подходит. Царь Горох в данном случае – сказочный персонаж, его связь с растительным миром проследить практически невозможно.

9. Ироническую окраску имеет и ряд фразеологизмов, обозначающих **наказание и порицание**. Сочетания *берёзовая каша*; *дать берёзовой каше*; *доставаться на орехи* иносказательно обозначают наказание. Ирония строится на том, что каша (особенно сладкая и с маслом) и орехи – вкусная пища, а обозначенное таким образом наказание преподносится как поощрение.

Выражение *разделять под орех*, обозначающее жесткую критику, произошло из профессионального жаргона столяров-краснодеревщиков и получило широкое распространение. Заключенный в нем смысл сводится к тому, что при изготовлении мебели соответствующая обработка дерева предполагает сильное воздействие на материал, после которого он приобретает нужные свойства. Соответственно, и критика такого рода должна заставить человека кардинально измениться.

10. Некоторые **резкие эмоционально-оценочные выражения** в русском просторечии, применяемые с целью обидеть кого-либо и выразить досаду на чье-либо поведение, также представляют собой фразеологизмы с растительными компонентами. Человека могли назвать *обсевком в поле* или *пугалом гороховым*, обозначив тем самым его никчемность, малую социальную значимость, несостоятельность. Унизительно и грубо обращение *старый пенёк*, характеризующее ослабевшие умственные способности и некоторую эмоциональную тупость глубокого старика. В этих выражениях находим конкретные, на-

глядные растительные образы, напрямую связанные с земледельческой практикой или природным окружением наших предков.

Проведенное нами исследование показывает, что русские фразеологизмы с фитокомпонентами обладают высокой познавательной и культурной ценностью. Они заключают в себе разносторонние представления о реалиях окружающего мира и составляют целостную картину национального мировосприятия. В них прочитывается история нашего народа, отражается его система ценностей, традиции.

Olga M. Sergeeva

Phd, Associate Professor

Department of Russian language for foreign students

The Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia, barsom@bk.ru

FEATURES OF THE SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH PLANT COMPONENTS

In the article the semantics of Russian phraseological units with plant components is analyzed. A number of phraseosemantic fields are identified and their description is given. The characteristic of phytocomponents in the composition of phraseological units are selected and national and cultural characteristics of corresponding plant images are indicated.

Keywords: Russian phraseological units with phytocomponents, plant images, phraseosemantic fields

Сергеева Ольга Михайловна

кандидат филологических наук

*доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова*

barsom@bk.ru

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С АКВАКОМПОНЕНТОМ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Русские фразеологизмы с аквакомпонентами рассматриваются в статье в широком культурном контексте. Показано влияние водного пространства как одной из важнейших составляющих естественного ландшафта русской равнины на формирование национальных особенностей мировосприятия, отраженных в языке.

Ключевые слова: русские фразеологизмы с аквакомпонентами, ключевая оппозиция, фразеосемантическое поле, этноспецифичность, естественный ландшафт

Фразеология представляет собой важнейший культурный феномен, изучение которого дает представление о многих сторонах национальной жизни и национальном миропонимании. Фоновая информация, заключенная в эти языковых единицах, имеет несомненную ценность для иностранца, изучающего русский язык.

Вопрос об отборе и классификации фразеологических единиц, подлежащих изучению в иностранной аудитории, может решаться по-разному. Многие из них так или иначе связаны с природными условиями, в которых развивалась русская культура.

В.О. Ключевский называл лес, степь и реку основными стихиями природы русской равнины. Лес и степь, полагал он, сыграли важную роль в нашей истории, они, по выражению историка, оказывали «разнообразные услуги» русскому человеку – хозяйственные, политические, обустроивали его быт. Однако, отмечает Ключевский, «лес и особенно степь действовали на русского человека двусмысленно. Зато никакой двусмысленности, никаких недоразумений не бывало у него с русской рекой. На реке он оживал и жил с ней душу в душу». <...> В продолжение значительной постной части года она и кормила его» [Ключевский 1994: 55].

Водное пространство, река, как одна из трех важнейших «стихий» природного ландшафта русской равнины, оказала несомненное влияние на формирование русской ментальности, и это обстоятельство нашло естественное отражение в языке – в фольклоре, в лексике, фразеологии.

В.О. Ключевский напоминает о том, что «в Древней Руси расселение шло по рекам, и жилые места особенно сгущались по берегам бойких судоходных рек» [там же]. Хозяйственное значение водного пространства просматривается в ряде фразеологических единиц с аквакомпонентом. Хорошим примером может служить выражение *лить воду на (чью) мельницу*, означающее «косвенно помогать, содействовать кому-либо». Разветвленная речная сеть позволяла жителям русской равнины использовать воду небольших рек для устройства водяных мельниц. По свидетельствам специалистов, водяные мельницы получили широкое распространение в России в VII – VIII веках. Даже в начале XX века энергия воды для хозяйственных целей еще использовалась достаточно широко. К практике прошлого относится и выражение *возить воду*, означающее «обременять кого-либо крайне тяжелой и унижительной работой». Оно напоминает о том, что в отсутствие водопровода в населенных пунктах, особенно в городах, воду приходилось набирать в водоемах и развозить потребителям.

Водоемы, прежде всего реки, служили человеку в любое время года: круглый год производилась рыбная ловля; зимой, при отсутствии постоянных мостов, можно было сократить путь, перейдя реку по льду в любом удобном месте. С таянием льда открывались другие возможности использования реки. Так родилось выражение *лед тронулся* (метафорически: начались давно ожидаемые перемены), связанное с окончанием зимнего сезона и наступлением весны. В теплое время года река могла заменять дорогу, по реке можно было быстро и беспрепятственно, без особенных усилий добраться на лодке до нужного места. Об этом напоминает нам метафора *плыть по течению*, означающая «действовать так, как вынуждают обстоятельства, пассивно подчиняясь им». Река, особенно во время половодья, могла принести в своих водах различные легкие предметы, полезные в хозяйстве. Такое приобретение можно было рассмат-

ривать как подарок со стороны природных сил – ведь древние славяне одухотворяли воду, приписывали ей магические свойства. Отсюда сочетание *в руки плывет*, (т. е. достается легко, без усилий).

Культура древних славян была теснейшим образом связана с природными объектами, которые представлялись им миром сокровенных знаний и магии. Вода была для древних не только источником жизни, не только символом очищения – она скрывала в себе ключи к тайнам жизни. Поэтому у реки часто проводились магические обряды, в том числе гадания. Взаимодействие с водой давало, в представлении древних, возможность увидеть судьбу. Об этом напоминают нам сочетания *как в воду глядел* («как будто предвидел, знал заранее») или *вилами по воде писано*.

Вода, даже в спокойных водоемах, воспринималась и как таинственная, враждебная стихия, гибельная для человека. Особенно опасным представлялся омут – спокойный на первый взгляд участок реки, таящий в глубине, на дне опасный водоворот. Там, по преданию, обитает всякая нечисть, там живет водяной, готовый погубить человека. *В тихом омуте черти водятся*, утверждает народное поверье. Это выражение имеет и переносное значение: так говорят о человеке, с виду тихом и спокойном, но способном на неожиданные поступки. Броситься *в омут с головой* означает безрассудно решиться на какой-либо смелый, отчаянный поступок. Вода была последним и верным средством, к которому мог прибегнуть человек, оказавшийся в таком безвыходном положении, что *хоть в воду бросайся* – иного решения нет.

Человек склонен к рефлексии, он хочет видеть в природе свое отражение, он включает в свои границы и элементы окружающего его природного мира, сопоставляя его с человеческим. А.Н. Веселовский замечает, что сознание человека «... живет в сфере сближений и параллелей, образно усваивая себе явления окружающего мира, вливая в них свое содержание и снова их воспринимая очеловеченными» [Веселовский 1989: 107].

В идиоматике с аквакомпонентом ключевое значение имеет оппозиция «прозрачная (чистая)/мутная (темная)» вода. Эта оппозиция реализуется прежде всего в языковых единицах, при-

надлежащих к фразеосемантическому полю «Личные качества и поведение человека»: *ловить рыбу в мутной воде* (пользуясь неясностью обстановки, разногласиями и т.п., извлекать выгоду из чьих-либо затруднений), *мутить воду* (умышленно запутывать что-л. ясное), *темна вода во облацех* (о чем-л. неясном, непонятном, загадочном), *выводить на чистую воду* (разоблачать кого-то, уличать в дурном поступке, выявлять правду). Помутнение воды ассоциируется с резким, интенсивным движением, нарушающим ее естественную гармонию, поэтому о тихом, смирном, спокойном человеке могут сказать, что он *воды не замутит*.

Русские реки, большие и малые, протекают по равнинной местности, их течение обычно спокойное, тихое водное пространство воспринимается как норма. Поэтому в народе бытует еще одно сравнение, характеризующее тихого, спокойного человека, о нем говорят, что он *тише воды, ниже травы*.

Фразеосемантическое поле «Личные качества и поведение человека» содержит различные по семантике языковые единицы, включающие аквакомпонент. Так, выражения *выходить сухим из воды* (уклоняться от заслуженного наказания) и *в ложке воды утопить* (из-за пустяка причинить большую неприятность кому-л.) обозначают предосудительное поведение, нарушение моральных норм, а иронически окрашенные сочетания *буря в стакане воды* (большое волнение по слишком незначительному поводу), *переливать из пустого в порожнее* (заниматься бессмысленной, бесполезной работой), *носить воду решетом, толочь воду в ступе* – нелепое, неразумное поведение, противоречащее здравому смыслу. Наблюдениями за водоплавающей птицей мотивировано выражение *как с гуся вода*, обозначающее отсутствие реакции на события, способность легко забывать то, что могло бы нарушить душевное равновесие.

Предмет, упавший в воду, мог быть потерян навсегда. Вода способна скрывать следы катастрофы или даже преступления. Такое свойство водного пространства отражено в выражениях *как в воду канул* или *концы в воду*.

С древних времен река щедро кормила русского человека. Артельное и частное рыболовство получило широкое развитие во всех частях страны. Реки русской равнины были богаты са-

мой разнообразной рыбой, рыболовство не прекращалось и в зимнее время. Поэтому «рыба» – частотный компонент в русских идиомах, поговорках и пословицах: *биться как рыба об лёд, как рыба в воде, молчать как рыба* и др.

В наших климатических условиях вода вызывала у человека преимущественно ощущения холода и дискомфорта, о чем говорят сочетания *водой не разольешь*, (готов) *в огонь и в воду* и *пройти огонь и воду*. Замечено, что холодная вода могла производить и психологическое воздействие: *окатить холодной водой* или *вылить ушат холодной воды на человека* означало охладить его пыл или ввести его в замешательство. Подавленное, угнетенное душевное состояние передается выражением *как в воду опущенный*.

Спокойное, плавное течение русских рек вызывало ассоциации с движением времени. Так возникло выражение *Много воды утекло*, означающее: много событий произошло за тот период, о котором идет речь.

Семантика русских фразеологизмов с аквакомпонентом имеет широкий диапазон значений, охватывающих различные стороны частной и общественной жизни и отражающих взаимодействие человека с природным окружением. Эти языковые единицы этноспецифичны и концентрируют в себе опыт многих поколений наших предков.

Литература

Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989.

Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций в трех книгах. Кн. первая. М.: Мысль, 1994.

Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М.: Русский язык, 1987.

Olga M. Sergeeva

Phd, Associate Professor

Department of Russian language for foreign students

The Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia, barsom@bk.ru

RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH AQUACOMPONENTS AS A CULTURAL PHENOMENON

In the article Russian phraseological units with aquacomponents are considered in a broad cultural context. The impact of water space as one of the most important components of the natural landscape on the formation of national peculiarities of world perception reflected in the language is shown.

Keywords: Russian phraseological units with aquacomponents, key opposition, phraseosemantic field, ethnospecificity, the natural landscape

Короткова Ольга Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент филологического факультета
МГУ имени М. В. Ломоносова
korolga@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ СЫЧУАНЬСКОГО ДИАЛЕКТА

При обучении русской фонетике китайских учащихся важно принимать во внимание языковую ситуацию, сложившуюся в Китае, где жители большинства регионов в равной степени владеют родным диалектом и литературным китайским языком (путунхуа). Это значит, что источниками интерференции являются две фонетические системы: диалекта и путунхуа. В данной статье рассматриваются отклонения от произношения русских сонорных согласных в речи сычуаньских студентов, изучающих русский язык, анализируются причины этих отклонений, описывается устойчивость акцента в произношении сонорных согласных.

Ключевые слова: источники интерференции, иностранный акцент, обучение русскому произношению

В Китае сложилась особая языковая ситуация. Наряду с литературным китайским языком (путунхуа), которым владеют все китайцы, в стране насчитывается множество диалектов, на которых говорят в разных регионах. Китайцы одинаково хорошо владеют и путунхуа, и своим родным диалектом, который существенно отличается от литературного китайского языка. При изучении иностранного языка важно учитывать не только влияние литературного китайского языка, но и диалекта, на котором говорят учащиеся. Учет этих двух факторов важен как в теоретическом плане описания интерференции, так и в практике преподавания русского языка носителям различных китайских диалектов. О влиянии родного диалекта при освоении китайскими учащимися русского языка, о важности составления фонетических курсов, учитывающих диалектные особенности носителей китайского языка, писали Е.Л. Бархударова, Дэн Цзэ, Юцзя Чжу и некоторые другие исследователи [Бархударова, Чжу 2017; Цзе 2012].

Данная работа продолжает исследование этой проблемы. Цель статьи – проанализировать китайский акцент в русской звучащей речи носителей сычуаньского диалекта. Материал ис-

следования ограничивается анализом произношения сонорных согласных. Это вызвано тем, что именно разница в произношении некоторых сонорных отличает сычуаньский диалект от путунхуа, поэтому на данном фонетическом отрезке можно описать источники фонетической интерференции. Задача данной статьи – определить, какие отклонения от произношения русских сонорных согласных вызваны влиянием литературного китайского языка, а какие – влиянием сычуаньского диалекта, родного диалекта учащихся.

Для анализа акцента важно определить, какая языковая система является первичной: диалект или литературный язык. Для сычуаньца первичной системой является диалект. Именно на диалекте ребенок начинает говорить, на диалекте он общается дома и в детском саду, и только в школе он начинает учить путунхуа, на котором в дальнейшем ведется весь процесс обучения. При этом в семье ребенок продолжает говорить на родном диалекте. Следует отметить, что явление диглоссии широко распространено во всех провинциях Китая, за исключением северных, а также Пекина, где говорят только на путунхуа. Итак, сычуанец в течение первых лет жизни является монолингвом. Билингвом он становится в школе. Пройдя стадию субординативного билингвизма (в учебной ситуации), коррелятивного билингвизма, характерного для повседневного общения вне дома, он достигает стадии координативного двуязычия, когда в его сознании начинают существовать две автономные языковые системы, и в зависимости от ситуации общения происходит переключение с диалекта на путунхуа и наоборот². Возникает вопрос: какая из этих двух систем оказывает большее влияние на речь билингва при изучении иностранного языка – система родного сычуаньского диалекта или система литературного китайского языка? И той и другой системой студенты, начинающие учить русский язык, владеют в равной степени. На этот вопрос помогут ответить результаты проведенного исследования.

Литературный китайский язык и диалекты имеют общие черты. Это прежде всего иероглифическая письменность. Кроме

² О разграничении типов билингвизма см.: [Щерба 1958: 6-7, Вайнрайх 1979: 35–36].

того, путунхуа и диалекты имеют одинаковую грамматическую структуру. Правила построения предложений, синтаксические конструкции, в основном, тоже одинаковы. Существенные различия между диалектами и литературным языком наблюдаются в лексике и в фонетике.

Рассмотрим отличительные особенности путунхуа и сычуаньского диалекта в области фонетики³.

1. Система тонов

Путунхуа и сычуаньский диалект различаются количеством тонов: в путунхуа – четыре, в сычуаньском диалекте – пять.

2. Система фонем

В путунхуа и в сычуаньском диалекте различный состав фонем. В путунхуа выделяют 21 согласную фонему, в сычуаньском диалекте представлены 20 согласных фонем. В сычуаньском диалекте, в отличие от путунхуа, нет шипящих согласных, что приводит к отсутствию противопоставления шипящих и свистящих согласных. В сычуаньском диалекте нет также переднеязычного [n] и как следствие отсутствует оппозиция латеральных и боковых согласных. Вместе с тем в сычуаньском диалекте есть согласный [v], которого нет в литературном китайском языке, а значит, есть противопоставление губно-зубных согласных по напряженности/ненапряженности. Отличия в инвентаре фонем существенны, но следует подчеркнуть, что принципы выделения фонем, основные дифференциальные признаки фонем и в литературном языке, и в диалекте идентичны.

3. Структура слога

В литературном китайском языке и во всех его диалектах особую роль играет слог. До сих пор среди лингвистов не утихают споры, что же все-таки является минимальной фонетической единицей китайского языка – фонема или слог. И даже те лингвисты, которые отдают предпочтение фонеме, подчеркивают важность изучения фонем в слове. Слог в лите-

³ Описание фонетики литературного китайского языка основывалось на работах А.Н. Алексахина и Н.А. Спешнева [Алексахин 2017; Спешнев 1980], сычуаньского диалекта – на работах Р.Г. Шапиро и Ю. Чжу [Шапиро 2004; Чжу 2023].

ратурном китайском языке и во всех его диалектах имеет четко выраженную структуру. Возможны сочетания CV (согласный + гласный) или CVC (согласный + гласный + согласный), при этом на конце слога в путунхуа встречаются только два согласных [ŋ] и [ɲ]: [ŋ] произносится после [o], [ɲ] – после остальных гласных. В сычуаньском диалекте на конце слога возможен только носовой заднеязычный [ŋ], который произносится после всех гласных: [aŋ] [eŋ] [iŋ] [uŋ] [oŋ]. В инициалах литературного китайского языка представлен переднеязычный согласный [n], в путунхуа противопоставлены такие силлабемы, как [na] – [la], [ni] – [li]. В инициалах сычуаньского диалекта в виду отсутствия согласного [n] перед этими гласными, а также перед [o] и [u] произносится [l]: [la], [lo], [lu], [le], [li]. То же касается и противопоставления шипящих и свистящих в путунхуа. Они противопоставлены в таких силлабемах, как [sha] – [sa], [shi] – [si]. В сычуаньском диалекте в этих позициях будут произноситься свистящие согласные.

Итак, фонетические различия затрагивают структуру слога, правила сочетаемости звуков, инвентарь фонем, а также систему тонов.

Остановимся подробнее на системе сонорных согласных. В русском языке 9 сонорных согласных. Они представлены четырьмя парами твердых и мягких согласных: [м] и [м’], [н] и [н’], [л] и [л’], [р] и [р’] и внепарным согласным [j]. В литературном китайском языке четыре сонорных согласных: [m], [n], [l], [ŋ] и глайд [j]. В сычуаньском диалекте только три сонорных согласных: [m], [l], [ŋ] и глайд [j].

В результате сопоставления артикуляций сонорных согласных в русском языке, путунхуа и сычуаньском диалекте были выявлены следующие особенности.

1. Русские согласные [м – м’], китайский [m], сычуаньский [m]

Образование русского [м], китайского и сычуаньского согласного [m] похоже. Но по сравнению с русским [м], китайский и сычуаньский звуки произносятся с меньшим напряжением губ в момент раскрытия смычки.

2. Русские согласные [н – н’], китайский [n] и сычуаньский [ŋ]

При артикуляции русского [н] и китайского согласного [n] различным будет положение кончика языка. Русский звук [н]

дорсальный, то есть кончик языка касается нижних зубов, а китайский [n] – апикальный, то есть кончик языка касается альвеол. В сычуаньском диалекте переднеязычного носового нет.

3. Русские согласные [л – л'], китайский [l], сычуаньский [l]

По положению языка русское [л] иногда называют ложкообразным: при произношении [л] поднимается задняя часть языка, средняя часть языка опускается, передняя упирается в верхние зубы. Китайский согласный [l] является переднеязычным. От русского [л] его отличают два момента. Во-первых, кончик языка прижат к десенной части альвеол, т. е. отодвинут несколько дальше, чем при произношении русского [л]; во-вторых, несколько ниже опущена спинка языка. Сычуаньский [l] отличается от китайского [l] тем, что при его произнесении кончик языка касается альвеол, то есть этот звук является альвеолярным. Следует отметить, что при произношении и китайского, и сычуаньского [l] язык не принимает ложкообразную форму (он более плоский), задняя часть языка не приподнята, что характерно для русского [л].

При образовании русских парных сонорных происходит дополнительная артикуляция: средняя часть языка поднимается к твердому небу. Этой дополнительной артикуляции нет ни в путунхуа, ни в сычуаньском диалекте, поэтому там незначительное смягчение согласных перед гласными переднего ряда носит лишь позиционный характер и не выполняет смысловозначительную функцию.

4. Русский согласный [j], китайский [j] и сычуаньский [j]

По сравнению с русским [j], при артикуляции которого средняя часть спинки языка поднята к твердому небу, при образовании китайского и сычуаньского [j] язык приподнимается лишь в очень незначительной степени, воздушная струя более слабая, шум практически не слышен. Чэнь Цзюньхуа сравнивает произношение китайского [j] с русским [и] неслоговым, который появляется в конце слова или после гласного перед согласным. Определяя [и] неслоговое как полугласный, она приходит к выводу, что этот русский звук очень похож на китайский [j], который она тоже рассматривает как полугласный [Чэнь Цзюньхуа 1997: 91].

Сопоставляя русские и китайские сонорные, важно отметить наличие согласных, характерных только для китайского

или русского консонантизма. Это китайский и сычуаньский заднеязычный носовой согласный [ŋ] (по своему образованию он является более задним, чем русский [г]), который имеет позиционные ограничения (он употребляется только на конце слога), и русские дрожащие [р] и [р'], которые отсутствуют и в путунхуа, и в сычуаньском диалекте.

5. Русские сонорные [р] и [р'].

При произношении [р] кончик языка слегка загнут и вибрирует, иногда смыкаясь и размыкаясь с альвеолами. Количество вибраций кончика языка в разных положениях неодинаково: в начале слова перед гласным, перед и после согласного оно имеет одну-две вибрации; между гласными – одну вибрацию и только на конце слова – три-четыре вибрации, из которых последние обычно оглушаются. В результате вибрации кончика языка образуется характерный шум. При произношении [р'] средняя часть языка поднимается к твердому небу, в результате чего образуется сужение между передней частью языка и альвеолами: кончик языка вибрирует у нижней части альвеол, на границе с зубами.

В китайском литературном языке и в сычуаньском диалекте дрожащий согласный отсутствует.

При обучении произношению прежде всего обращается внимание на фонологические противопоставления. Источником интерференции могут быть особенности, которые отличают путунхуа и сычуаньский диалект от русского языка. Это отсутствие противопоставления сонорных по твердости / мягкости, отсутствие дрожащих согласных. Источником интерференции являются также отличия, характерные только для диалекта или только для литературного китайского языка. В системе сонорных согласных – это отсутствие переднеязычного [н] в начале слога и наличие заднеязычного [ŋ] на конце слога в сычуаньском диалекте. Источником интерференции, наконец, могут быть артикуляционные различия в образовании русских и китайских звуков, которые в определенных случаях приводят не только к звуковой субституции, но и к неразличению пар согласных. И в путунхуа, и в сычуаньском диалекте присутствует глайд [j], который артикуляционно отличается от русского палатального [j].

Анализ источников интерференции, основанный на сопоставлении русских, китайских и сычуаньских сонорных, позволил предположить, что акцент в звучащей речи носителей сычуаньского диалекта может проявиться 1) в неразличении твёрдых и мягких согласных, 2) в смешении согласных [р] и [л], 3) в неразличении [н] и [л], 4) в появлении носового заднеязычного [ŋ] на конце слога, 5) в смешении [j] и [и].

На основе проведенного сопоставления и выявленных позиций вероятного проявления акцента были составлены материалы для эксперимента. Участники эксперимента были разделены на две группы в зависимости от уровня владения русским языком: первая группа – уровень А-2, вторая группа – уровень В-2. Информанты выполняли три типа заданий: 1) слушали отдельные слоги и слова, поднимая руки, услышав заданный звук, 2) читали слова, словосочетания, предложения, подобранные с учётом ожидаемых явлений фонетической интерференции, 3) пересказывали микротексты, содержащие слова с сонорными согласными. В ходе исследования были проанализированы записи 30 информантов.

Анализ зафиксированных ошибок дал возможность конкретизировать отклонения от русского произношения в речи носителей сычуаньского диалекта, которые обусловлены влиянием и литературного китайского языка, которым владеют все учащиеся, и влиянием родного сычуаньского диалекта.

1. Как и предполагалось, яркой чертой акцента является отсутствие противопоставления твёрдых и мягких согласных. Причём трудности вызывает как сама дополнительная артикуляция, так и фонологическое осмысление данной категории. Это приводит к неразличению слов типа: *мать* – *мять*, *нить* – *нитъ*, *был* – *быль*, *ров* – *рёв*. Данное отклонение объясняется влиянием и китайского языка, и родного сычуаньского диалекта, где отсутствует противопоставление согласных по признаку твердость-мягкость. Однако в китайском языке возможно позиционное смягчение согласных перед гласным [i]. Поэтому позиции, в которых сонорные согласные находятся перед гласным [и] ([н'и] [л'и] [м'и]) не вызывают особых трудностей. В словах *нитка*, *лицо*, *мир* в интерферированной речи носителей сычуаньского диалекта наблюдается небольшое смягчение соглас-

ных. Однако той степени мягкости, которая характерна для русских согласных в этой позиции, достичь все-таки не удастся.

2. При произношении русских [р] и [р'] наблюдаются замена русских дрожащих боковым [л]: **[l]ис – рис, *[l]ожь – рожь*. Данное отклонение вызвано отсутствием в литературном китайском языке и во всех его диалектах звука [г]; кроме того, есть и артикуляционная причина смещения этих согласных: некоторое сходство в форме изгиба языка.

3. Произношение вместо среднеязычного сонорного [j] гласного [и]: **во[u]на – война, *трамва[u] – трамвай*. Данное отклонение вызвано разницей в произношении русского и китайского сонорного согласного [j]. В медиальной позиции и на конце слова появляется вариант [i]. Русский сонорный [j] и китайский [i] близки по месту образования, однако русский звук отличается более высоким подъёмом средней части языка, которая образует с нёбом щель, где создается слабый шум. Интересно, что в китайском языке, по мнению Чэнь Цзюньхуа, медиальный вариант [i] в определённых позициях может произноситься с незначительным шумом, приближаясь, во всяком случае, по своему акустическому впечатлению, к русскому сонорному [j] [Чэнь Цзюньхуа 1997: 91]. Однако, как показывает практика, вместо русского сонорного [j] учащиеся произносят не этот приближенный к нему звук, а китайский медиальный вариант [i].

4. При произношении русского [н] наблюдается замена русского [н] сычуаньским [l]: **[l]оты – ноты, *[l]ить – нить, *ли[l]ия – линия*. Данное отклонение наблюдается перед всеми русскими гласными. Объяснить подобную замену согласных можно влиянием сычуаньского диалекта, в котором отсутствуют силлабемы с начальным носовым [н].

5. При произношении русских [л] и [л'] отмечаются следующие отклонения:

а) замена твердого русского [л] более задним звуком, напоминающим китайский [l] (данное отклонение чаще наблюдается перед гласными заднего ряда): **[l]уна – луна, *[l]ук – лук*.

б) замена мягкого русского [л'] китайским [l], который произносится с поднятым к альвеолам кончиком языка: **[l]юк –*

люк; возможно также произнесение сочетания [л' у] с [и] - образным переходом: *[liu]к – люк.

в) замена русских [л] и [л'] носовым [н]: *[н]андыш – лан-дыш, *[н]одка – лодка. Замена латеральных на носовые в данном случае обусловлена не влиянием родного диалекта: в сычуаньском диалекте инициалью в слогабеме не может быть носовой согласный. В замене латеральных на носовые исследователи видят «своеобразие соотношения литературной и диалектной фонетики в китайском языке» [Чжу Юйцзя 2023: 14]. Носители сычуаньского диалекта, изучая литературный китайский язык, сталкиваются с определенными трудностями и стараются их преодолеть. К этим трудностям, в частности, относится освоение фонологического противопоставления латеральных и носовых, которое есть в путунхуа. Носители диалекта, изучая литературный китайский язык, стремятся «изжить диалектные черты в своем произношении» [Чжу Юйцзя 2023: 15]. Это, по мнению исследователей, приводит к гиперкоррекции, которая проявляется и при изучении иностранного языка. В результате в звучащей речи носителей сычуаньского диалекта наблюдается как замена носовых латеральными, вызванная влиянием родного диалекта, так и замена латеральных носовыми, что объясняется гиперкоррекцией. Эта тенденция приводит к неразличению в речи сычуаньцев слов типа: Алла — Анна, лет — нет.

В речи сычуаньских студентов зафиксировано много ошибок, вызванных наложением нескольких факторов: *т[л]амва[и] – трамвай, *у[л]ожа[и] – урожай, *а[л']ила – Арина, о[н']е[л']и – олени. Эти ошибки наиболее часто встречались в устной речи, когда студенты пересказывали текст. Например, в данном тексте у информанта уровня А-2 были зафиксированы следующие отклонения:

У *А[л']и[л']ы день *л[л]ождения. *П[л']ишли её *под[л]уги: *л'эна], *[нэла], *л'ина, *л'ила, *Ли[н']ия. *н'илия *пода[л']ила белые *ли[н']ии. *Ле[л]а и *л'еля *п[л']инесли *к[л']асные розы. *л'ила *на[л']исовала *по[л]т[л']ет *А[л']ины, а *Ни[л]а спела песню. *А[л']ине *пон[л']авились *пода[л']ки.

(У Арины день рождения. Пришли ее подруги: Неля, Лена, Нина, Нила, Лилия. Лилия подарила белые лилии. Лена и Неля принесли красные розы. Нила нарисовала портрет Арины, а Нина спела песню. Арине понравились подарки).

Выявленные в результате анализа звучащей речи отклонения от произношения русских сонорных обладают разной степенью устойчивости. Описанные отклонения были зафиксированы в звучащей речи на начальной стадии обучения языку (уровень А-2). Учащиеся уровня В-2 в целом усвоили произношение твердых сонорных [н] и [л], хотя в их русской речи иногда наблюдается смешение латеральных и носовых согласных. Вместе с тем по-прежнему возникал акцент при произношении согласного [j] (отмечалось смешение согласного [j] и гласного [и]), наблюдалось смешение твёрдых и мягких согласных перед гласными непяреднего ряда. Обращал на себя внимание тот факт, что учащиеся, научившись на данной стадии артикулировать практически все русские сонорные, тем не менее не овладели фонологической системой русского языка. Об этом говорят ошибки в их речи, которые носят фонологический характер. Это смешение согласных [л] и [р], [л] и [н]. Более того, даже научившись произносить звуки, учащиеся их плохо слышат. А это значит, что интерференция и литературного языка, и родного диалекта сильна. И в ряде случаев влияние диалекта оказывается сильнее. Это наблюдается в конце слога, где в путунхуа возможно произношение и [п], и [п̚], а в сычуаньском диалекте только [п̚]. В русской речи носителей сычуаньского диалекта в этой позиции будет звучать только носовой согласный.

Анализ ошибок выявил самые устойчивые черты акцента в системе сонорных согласных. Это неразличение согласных по признаку «твёрдость – мягкость» и неразличение дрожащих и боковых согласных, а также латеральных и носовых.

Литература

Алексахин А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка. – М.: изд-во ВКН, 2017. – 368 с.

Бархударова Е.Л., Чжу Ю. Анализ фонетики родного диалекта в контексте создания национально-ориентированных методик обучения русскому произношению // Известия Юго-Западного государственного

университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. № 4 (25). – С. 25–34.

Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: «Вища школа», 1979. – 265 с.

Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. Л.: изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 256 с.

Цзе Дэн. Позиционные закономерности русской фонетики «в зеркале» китайского языка. Дисс. на соиск. ученой степени канд. филол. наук. М., 2012. – 215 с.

Чэнь Цзюньхуа. Курс русской фонетики для китайцев. Пекин: изд-во Пекинского ун-та, 1997. – 276 с.

Чжу Юйцзя. Лингводидактические основы обучения китайцев русскому консонантизму. Автореферат дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук. М., 2023. – 27 с.

Olga N. Korotkova

Candidate of Philological Sciences,

Docent, Faculty of Philology,

Lomonosov Moscow State University

e-mai: korolga@mail.ru

PHONETIC INTERFERENCE AND ITS MANIFESTATION IN THE SPOKEN SPEECH OF SICHUAN DIALECT STUDENTS

When teaching Russian phonetics to Chinese students it is important to take into account the fact that in China there is almost full coexistence of the literary language (Mandarin) and dialects. It means that the sources of interference are two phonetic systems: literary and dialect. This article studies the mistakes Sichuan students make when studying Russian sonorous consonants. The author analyses the reasons for these mistakes and describes the strongest features of the Sichuan accent in this field.

Keywords: sources of phonetic interference, foreign accent, Russian pronunciation training.

Интерпретация художественного текста

Лилеева Анна Георгиевна

Кандидат педагогических наук

Доцент филологического факультета,

МГУ им. М. В. Ломоносова

Anna.lileeva2017@yandex.ru

ТРУДНО, НО ИНТЕРЕСНО...

**(ОПЫТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТИХОТВОРЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО
«ЛИЛИЧКА!» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ)**

Данная статья посвящена описанию лингвометодических принципов интерпретации авангардного поэтического текста на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. В статье дается определение понятию «поэтический авангард», выделяется доминирующий художественный прием авангардного художественного текста – «прием поэтического сдвига» и предлагается дидактическая технология чтения и комментирования стихотворения В. Маяковского «Лиличка!».

Ключевые слова: поэтический авангардный текст в иностранной аудитории, Маяковский, «Лиличка!», доминирующий художественный прием, поэтический сдвиг, комментирование лексики, звуковой, лексический и образный уровень интерпретации поэтического текста, интерпретация метафор и окказионализмов, система заданий и вопросов

У Виктора Шкловского есть короткое интервью, которое называется «О заумном языке 70 лет спустя». Подражая Шкловскому, определим тему нашей статьи «О чтении авангардных стихов в иностранной аудитории 25 лет спустя». Первая статья была напечатана в первом выпуске журнала «Слово. Грамматика. Речь» [Лилеева 1999 :118–129].

Очень коротко – определение понятия. Слово «авангард» (Avantgarde – идущий впереди) перешло из военного дискурса в искусствоведение в 1885 году, он был перенесен из сферы политики в область художественной критики в работах Т. Дюре, в художественной критике оно сразу же стало относиться к ради-

кально новым произведениям искусств. Но хотелось бы подчеркнуть, что в широком смысле слова любое подлинное художественное произведение – произведение авангардное по своей сути, оно идет впереди своего времени, отталкиваясь от эстетических привычек своего времени и создавая новую образную систему, эстетику, язык. Так, например, поэзия Пушкина была авангардной, новой, идущей впереди по отношению к поэзии архаистов. Пушкин нарушал старую эстетическую норму и создавал новую. Современники воспринимали новизну поэтической речи Пушкина как нарушение [Тынянов 1929].

В российской традиции термин «авангард» чаще всего используют по отношению к русским поэтическим группам футуристов, изобразительному, театральному и музыкальному искусству 10-20-х годов XX века. Авангардные художественные произведения отличаются единством прагматического задания (отрицание старого и создание нового: нового мира, нового языка, нового человека) и доминирующим художественным приемом («поэтический сдвиг»).

Идея о доминирующем художественном приеме, о доминанте как основе структурирования художественного произведения и развития художественной культуры в целом была разработана в трудах филологов формальной школы и их последователей (Тынянов, Шкловский, Якобсон, Панов и др.).

Для русской культуры и литературы «авангардная модель» является одной из повторяющихся. «Футурологические волны» периодически захлестывают русскую культуру – «мироощущение, в котором присутствует разрыв с прошлым и самоубийственная устремленность в будущее, уже несколько раз встречалось в истории русской культуры» [Паперный 1996: 55].

«Слово новый с назойливостью повторяется в русской культуре» [Лотман 2002]. Историки и культурологи выделяют в истории Руси несколько периодов, когда Россия разрушала прежние основы жизни до основания и создавала заново страну, систему, искусство, нравственные ориентиры. Каждая ломка историко-культурной парадигмы в русской культуре XX века «воскрешала» в духовном сознании культурную модель аван-

гарда, провоцировала интерес к её изучению [Кондаков 1997, Паперный 1996, Лотман 2002].

В своей старой статье я писала: «анализ артефактов современной художественной культуры <...> показал, что конец 20 века реинкарнировал а духовном сознании современной России культуру русского художественного авангарда начала 20 века» [Лилеева 1999: 119]. Прошло 25 лет со дня публикации этой статьи, и мы видим, что авангардная модель культуры, ключевыми чертами которой являются пафос отрицания и прагматическое задание – построение нового мира, вновь актуализирована в России. И в 2025 году, а не только в начале 2000-х годов, тексты, в основе которых лежит художественный прием «поэтического сдвига» занимают большую часть российского пространства современной литературы и масмедиа. Эти современные художественные тексты, а также произведения поэтов начала 20 века (поэзия футуристов – Маяковский, Хлебников, ранний Пастернак; имажинистов – Есенин, Мариенгоф; поэзия обэриутов – Хармс, Введенский, Заболоцкий) вызывают неизменный интерес у иностранных учащихся филологов продвинутого этапа обучения (уровень владения русским языком от В 2).

Художественные особенности поэтического языка авангардной поэзии всесторонне проанализированы, описаны и каталогизированы в работах отечественных и зарубежных исследователей (Панов, Сарабьянов, Ханзен-Лёве, Шапир, Шкловский, Якобсон и др.), в то время как методических работ, направленных на осмысление лингвометодического потенциала авангардных художественных текстов, текстов с усложненной структурой, при обучении русскому языку иностранцев – единицы [Чагина 2008].

В основе авангардной поэтической модели лежит художественный прием «поэтического сдвига» – нарушение нормы словосочетания, словопостроения и словоупотребления. Термин «поэтический сдвиг» широко использовали сами футуристы, так Крученых в 1922 году, обобщая опыт русской новой поэзии, пишет «Трактат обиженный и поучальный. Сдвигология русского стиха». О эстетическом и эмоциональном воздействии этого приема писали члены ОПОЯЗа.

Так что же такое «поэтический сдвиг»? Сдвиг – «неучтенный художественный прием». Как писал М. Панов, «сдвиг — соединение несоединимого. Например, слов: “причешите мне уши”. Сдвиг возможен в словесном строе произведения, в его ритмике, в рифме, в образной системе. В учебных перечнях такой поэтической фигуры нет. Ее можно было бы поместить где-нибудь недалеко от оксюморона. <...> ! Сдвиг — непримиримый, бунтующий оксюморон. Он не сулит успокоения. Сдвиг существует как сдвиг, если он не мотивирован» [Панов 2007: 499].

Сдвиг — это соединение несоединимого в традиционной логике. Важно подчеркнуть, что «поэтический сдвиг» — это не только нарушение, но и сочетание, соединение по воле автора образов, слов, частей слова и даже звуков [Крученых 1922]. «Сдвиг внутренне напряжен. С одной стороны, — он сочетание, целостность. С другой, — в его составе такие части, которые рвутся из этого единства, стремятся врозь» [Панов 2007: 500]. Сдвиг имеет волевой характер, его прагматическое задание — не только провокационное разрушение нормы языка и культуры, но и приглашение читателя к активному сотворчеству. Понимание футуристического текста с усложненной структурой требует от читателя творческого порыва и интеллектуального усилия по декодированию словесной ткани текста.

Чтение и интерпретация авангардной поэзии, в основе которой лежит прием «поэтического сдвига», одновременное присутствие в художественном тексте «канона» и «новизны как отступление от канона» [Якобсон 1996: 125], предоставляет широкие возможности творческого изучения не только поэтического языка, художественной образности стихотворения, но и самой конвенциональной нормы языка, ведь художественный эффект новизны можно понять только в сопоставлении с уже сложившейся нормой. «Чтобы понять новизну взгляда на вещь, необходимо контекстное, внутренне сопоставление привычного старого имени и нового» [Брагина 1986:114]. Поэтому чтение и интерпретация авангардного художественного текста на продвинутом этапе изучения русского языка, декодирование поэтического текста может превратиться в творческий процесс освоения русского языка в целом, во всем его стилистическом и художественном разнообразии.

Основной методический прием интерпретации авангардных поэтических текстов на занятиях РКИ – «медленное чтение», совместное с учащимися описание каждого эстетически значимого для понимания поэтического текста лингвистического и образного «сдвига». В процессе «медленного» чтения возможно показать, как язык, слово, словоформа может создавать самостоятельные смыслы. В романе «Доктор Живаго» Пастернак, описывая процесс поэтического творчества, писал: «Соотношение сил, управляющих творчеством, как бы становится на голову. Первенство получает не человек и состояние его души, которому он ищет выражение, а язык, которым он хочет его выразить. Язык, родина и вместилище красоты и смысла, сам начинает думать и говорить за человека <...> льющаяся речь сама, силой своих законов создаёт по пути, мимоходом, размер и рифму, и тысячи других форм и образований ещё более важных, но до сих пор неузнанных, неучтённых, неназванных» («Доктор Живаго», глава 14 «Опять в Варыкино»).

Предмет, тема, сюжет стихотворения – это его язык. Об этом писали и сами поэты, и исследователи русской поэзии, но если для классической поэзии это утверждение может звучать как метафора, то для авангардной поэзии – художественная реальность.

В нашей статье будет представлен фрагмент учебной интерпретации стихотворения с усложненной структурой на занятиях РКИ на примере анализа стихотворения В. Маяковского «Лиличка!»).

Согласно традиционной методике анализа любого художественного текста на занятиях РКИ мы выделяем три этапа интерпретации: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

1. Предтекстовый этап интерпретации – это введение в тему: введение терминологии, чтение фрагментов автобиографии Маяковского «Я сам» (фрагмент «Рождение русского футуризма»), отрывок лекции Панова об эстетике поэзии футуристов, анализ микротекстов (анализ приемов создания новых слов у Маяковского). На примере анализа микротекстов можно показать учащимся принципы создания новых слов в поэзии Маяковского, при этом подчеркнуть, что «в своей поэтической практике при создании новых слов Маяковский всегда был верен

законам русского языка. Поэт опирался на его словообразовательные возможности <...>. При образовании неологизмов Маяковский использовал старые привычные корни, комбинируя их в новых сочетаниях с приставками, суффиксами, окончаниями» [Чагина 2008: 66].

Пример. Фрагмент из автобиографического повествования Маяковского «Я сам»:

«Костюмов у меня не было никогда. Были две блузы – гнуснейшего вида. Испытанный способ – украшаться галстуком. Нет денег. Взял у сестры кусок жёлтой ленты. Обвязался. Фурор. Значит, самое заметное и красивое в человеке – галстук. Очевидно – увеличишь галстук, увеличится и фурор. А так как размеры галстуков ограничены, я пошёл на хитрость: сделал галстукovou рубашку и рубашковый галстук. Впечатление неотразимое».

Возможный комментарий поэтических лексических единиц в этом фрагменте текста Маяковского: **галстук** (рубашка), **рубашковый** (галстук) (поэт.) – *прилаг.* от слов **галстук** и **рубашка**, *галстук*овая рубашка – это рубашка из галстука, рубашка цвета галстука; *рубашковый* галстук – галстук цвета рубашки; желтая кофта и черный галстук. В русском языке нет таких прилагательных, но есть словообразовательная модель (ср. малин-ов-ое варенье, дуб-ов-ый стол). Можно попросить учащихся самим вспомнить эту модель, а также вспомнить слова, образованные по той же словообразовательной модели. А затем попросить придумать прилагательные от других существительных, например, от слов *лимон*, *абрикос*, *сапог* и др. Как правило, учащиеся с увлечением придумывают (или вспоминают) слова и вступают в языковую игру. Желтая кофта Маяковского стала символом эпохи футуризма.

Я сошью себе чёрные штаны
из бархата голоса моего.
Жёлтую кофту из трех аршин заката.
По Невскому мира, по лощёным полосам его,
профланирую шагом Дон-Жуана и фата.

(В. Маяковский, «Кофта фата», 1914 г.)

Домашнее задание: прочитайте стихотворение В. Маяковского «Лиличка!» дома самостоятельно, переведите непонятные слова, не пользуйтесь нейросетью, она вам не поможет. Читая текст, обращайтесь на комментарии. Ответьте на вопросы в комментариях. Прочитайте перевод стихотворения на родной язык. Послушайте исполнение стихотворения группой «Сплин».

Примеры комментирования слов, которые могут быть непонятны иностранным учащимся. В комментариях дается только то значение, которое актуализировано в стихотворении.

I

¹**выесть** (дым выел воздух) (поэт.) – оживление общеязыковой метафоры *дым ест глаза*. *Как вы понимаете эту метафору?*

²**исступлённый** – страстный

³**обезумиться** (поэт.) – стать безумным

⁴**иссечась** (отчаянием) (поэт.) – *деепр.* от *глагол. иссечься* – ударить, порезать себя со всех сторон чем-н. острым. *Как вы понимаете метафору иссечься отчаянием?*

⁵**выреветь** (поэт.) – необычная форма сов. в. *глагол. реветь* (разг.) – громко плакать. *Ср.: выплакать (выплакать все глаза) – о сильном горе, когда уже нет слёз плакать*

⁶**опожаренный** (поэт.) – горячий, как после пожара

⁷**броситься в пролёт** (лестничной клетки) – кончить жизнь самоубийством, прыгнув с верхней части лестницы подъезда

⁸**нажать на курок** – застрелиться; кончить жизнь самоубийством

⁹**лезвие** (ножа, бритвы) – острая часть (ножа, бритвы)

¹⁰**суетный** (день) – полный мелких неважных дел. *Знаете ли вы другие слова с этим корнем?*

II

Лиличка – стихотворение посвящено **Брик Лиле Юрьевне** (1891–1978), возлюбленной поэта.

Кручёныховский ад – *прилаг.* от фамилии **Кручёных**; имеется в виду поэма «Игра в аду», написанная А. Кручёных и В. Хлебниковым в 1914 году.

2. Притекстовый этап интерпретации стихотворения –

лингвостилистическое комментирование, которое проводится совместно учащимися и преподавателем в аудитории. Преподаватель системой вопросов направляет эвристический поиск учащихся. В целях учебной интерпретации поэтического текста выделяются уровни (ярусы) анализа поэтической речи: звуковой, словесный, образный (см. работы Панова, Гаспарова, Маговедовой, Гореликовой). Традиционно анализ стихотворения начинается со **звукового яруса текста** – чтение вслух преподавателем, расстановка ударений, определение метра и ритма стихотворения. Так как в китайском языке отсутствует ударение, то на чтение стихотворения вслух на занятии в китайской аудитории нужно обратить особое внимание.

Звуковой ярус стихотворения

В основе звуковой организации стиха у Маяковского лежит «борьба» стопного и тактового размеров. «Тактовая организация – это метр, основной принцип организации, стопная – это ритм, подспудный способ организации» стиха [Панов 2017: 387]. Стихотворение делится на длинные и короткие строки, в каждой длинной строке одинаковое количество тактов, ударений (4, редко 3), в короткой – 2 ударения, иногда 1. В ранних стихах Маяковского еще нет графического расположения слов в виде лесенки, но уже появляется выделение в отдельную строку опорного слова. Поэтика Маяковского – это «поэтика обособленного слова, это поэтика рассечения звукового словесного массива» [Панов 2017: 393].

Дым табачный воздух выел.
Комната –
глава в кручёныховском аде.
Вспомни –
за этим окном
впервые
руки твои, исступлённый, гладил.

После описания метрической и ритмической системы стихотворения можно предложить учащимся по очереди по фрагментам прочитать всё стихотворение, обращая внимание на уда-

рения, выделения слов в отдельную строку, изменение традиционного порядка слов в предложении, сохранение интонационного единства строк, которое поддерживается рифмой.

Всё равно
любовь моя –
тяжкая гиля ведь –
висит на тебе,
куда ни бежала б.
Дай в последнем крике вырветь
горечь обиженных жалоб.

В целях учебной интерпретации стихотворения целесообразно попросить учащихся восстановить нейтральный, непозитический порядок слов в предложении (например, *ведь всё равно, моя любовь – тяжкая гиля, висит на тебе, куда б (ты) ни бежала*); подчеркнуть рифмующиеся строки (*ведь/вырветь; бежала б/ жалоб*). Изменение порядка слов, выделение слов в отдельную строку, сложная составная рифма создают необычайно сильное интонационное напряжение строфы и всего стихотворения.

Словесный и образный ярусы стихотворения.

Прочитав вслух стихотворение, мы предлагаем учащимся разделить стихотворение на части и выделить ключевую тему каждого фрагмента, а также подчеркнуть опорные слова, помогающие понять движение / развитие сюжета и тему каждой части:

- I. 1-6 предложения – описание лирического сюжета.
- II. Описание любви, влюбленности через сравнения.
- III. Последние три предложения – слова прощания.

Ниже представлены возможные вопросы на общее понимание стихотворения, его сюжетной структуры и варианты возможных ответов:

1. Кому посвящено стихотворение? (*ответ: Лиле Юрьевне Брик, возлюбленной поэта*)

2. Назовите лирический субъект и лирический адресат стихотворения; выделите слова и словосочетания, которые позволяют определить лирический субъект (обратите внимание на нелексические способы обозначения субъекта – формы глагола,

1л.ед.ч - *выбегу*) и лирический адресат. **Ответ:** *лирический субъект «я» – безумный, иступленный; лирический адресат «ты» – Лиличка, дорогая, хорошая, сердце в железе.*

3. Прочитайте первые 6 предложений и последнее. Где происходит действие? Найдите слова, обозначающие место действия. **Ответ:** *комната, окно, передняя, улица.* Найдите слова обозначающее время действия. **Ответ:** *впервые, сегодня, день еще, завтра, суетные дни.*

4. Найдите слова, глаголы и глагольные формы, выстраивающие лирический сюжет стихотворения. **Ответ:** *в прошлом – руки твои иступлено гладил; сегодня – сидишь, сердце в железе; день ещё – выгонишь, изругав; завтра – забудешь, выбегу, тело в улицу брошу, не надо этого, дай простимся сейчас.*

Вся остальная часть стихотворения – слова любви и слова прощания. Стихотворение – прощальные слова любимой женщине.

Интерпретируя на занятии словесный уровень стихотворения Маяковского «Лиличка!», целесообразно обратить внимание учащихся на неожиданные метафоры и сравнения. Как писал Гаспаров, характеризуя особенности поэтического языка Маяковского, метафоры – «это основное средство всей поэтики Маяковского, сразу замеченное критикой. <...> Функция метафор в идиостиле Маяковского очевидна: они работают на образ мира, делают его нагляднее, вещественнее и осязаемее...<...>» [Гаспаров 1995: 379].

Можно попросить учащихся выделить метафоры и сравнения в предложениях 1-6 (условная первая часть стихотворения) и последовательно во всем стихотворении: *дым выел воздух, сердце в железе, тело в улицу брошу я, сломанная дрожью рука, дикий обезумлюсь, отчаянием иссекась, вырветь горечь ... жалоб, звон имени, карнавал суетных дней, карнавал дней растреплет страницы моих книжек, сухие листья слов, выстелить нежностью уходящий шаг.*

Затем учащиеся вместе с преподавателем на уроке анализируют различные способы создания, оживления конвенциональных языковых метафор и фразеологических единиц, рассматривают способы создания новых слов.

Возможные формы заданий и вопросов:

1. Прочитайте первые две строчки стихотворения:

*Дым табачный воздух выел,
Комната глава в крученоховском аде.*

Подумайте, как создана метафора – *дым табачный воздух выел*. Знаете ли вы выражение «дым ест глаза»?

Маяковский «оживляет» общеязыковую метафору, нарушая привычные словосочетания слов. Чтобы учащийся смог понять силу языковой игры, можно попросить найти в словаре и назвать привычные словосочетания с глаголом «выесть» в прямом значении. Преподаватель может добавить свои примеры, нарисовать/показать картинку или попросить учащихся нарисовать: «червяк выел всю мякоть яблока», «ребенок выел всю середину торта», «собака выела кусочки сала в колбасе». В стихотворении возникает визуальный игровой образ: *Комната без воздуха, один дым, дым табачный, как червяк, выел весь воздух, комната похожа на Ад, описанный в поэме поэта Крученых “Ад”*.

Далее следует последовательно выписать и разобрать все метафоры поэтического текста, а также окказионализмы и поэтические слова, при этом задача преподавателя системой вопросов активизировать творческий потенциал учащихся, показать увлекательный процесс создания новых слов в стихотворении, продемонстрировать, как Маяковский в своей поэтической практике «взломал спаянное ледяное поле слов» и «построил новую осязаемую поэзию» [Шкловский 2017: 229].

2. Проанализируйте выделенные слова:

*Выбегу,
тело в улицу брошу я.*

Знакомо ли вам значение глагола «броситься» в словосочетаниях: *броситься бежать, броситься читать, броситься писать, броситься помогать*? Какую характеристику действию даёт глагол *броситься*? **Ответ:** *быстрота, стремительность совершения действия*.

Глагол «броситься» – возвратный. Вспомните другие возвратные глаголы, как они построены? **Ответ:** *мыться = мыть*

себя; одеваться = одевать себя; краситься = красить себя; броситься = бросить себя.

Вспомните прямое значение глагола *бросить* в словосочетаниях: *бросить мусор на пол, бросить мяч в окно, бросить снежок в окно.*

Используя уже существующие в языке модели и значения, поэт создает поэтическое словосочетание *выбегу, тело в улицу брошу я* – быстро, одним рывком, как бросок мяча, выбегу на улицу.

Футуристы считали, что задача поэта и цель поэтической речи – творческое пересоздание языка. Поэт имеет право на «расширение словаря» «самовитым» словом, на создание новых поэтических и даже заумных слов. Как писал Гаспаров, «<...> неологизмы или, точнее, окказионализмы, – одна из самых ярких примет языка Маяковского. Они значились на первом плане в программах футуристов, начиная с «Пощечины общественному вкусу»: «Мы приказываем чтить права поэтов... на увеличение словаря в его объеме произвольными и производными словами (слово-новшество)...» [Гаспаров 1995: 369].

Обычно учащиеся с интересом выполняют задания, которые помогают им понять слова, которые невозможно найти ни в словарях, ни перевести с помощью электронного автоперевода.

3. Проанализируйте выделенные слова:

Дикий,
обезумлюсь,
отчаянием *иссечась*...

Дай хоть в последнем крике *выречь*
Горечь обиженных жалоб...

Иссечась – Знаете ли вы прямое значение глагола *сечь*? Посмотрите в словаре и назовите привычные словосочетания с этим глаголом. **Ответ:** *сечь – бить (сечь кого чем), сечь (бить) преступника плетью, сечь (бить) ребенка ремнем.*

Дайте возможную интерпретацию метафоры «сечь отчаянием». **Возможный ответ:** *Отчаяние приносит такую же острую боль, как удар плетью, ножом.*

Маяковский не только придумывает красивую поэтическую метафору, подчеркивая силу отчаяния лирического героя, который боится потерять свою любимую, но и вводит в эту метафору новое поэтическое придуманное слово «иссечась». Как и в интерпретации метафор, анализ принципа создания поэтического слова у Маяковского начинается с обращения к языковой норме.

Знаете ли вы значение приставки *ис-/ из-* в глаголах *исписать лист бумаги, использовать весь тюбик крема*? Вспомните другие глаголы с приставкой *ис-*, образуйте глаголы с приставкой *ис-* от глаголов: *ходить, колесить, рисовать*. Какой компонент значения вносит эта приставка в значение слов? **Ответ:** *исчерпанность действия, его предельность*.

Обезумиться (поэт.) – Как образовано данное слово? Знаете ли вы значение прилагательного «безумный»? Знаете ли вы значение глагола «обезуметь»? **Ответ:** *стать безумным, сойти с ума, потерять разум*. Знакомо ли вам значение приставки *о-*? Нарушение привычной формы слова выделяет слово из потока речи и придаёт ему дополнительные оттенки смысла. Какой оттенок значения вносит частица *-ся*? **Ответ:** *Вероятно, подчеркивается направленность действия на субъект, как в любом собственно возвратном глаголе*.

Выречь – необычная форма сов. в. глаг. **реветь** (разг.) – *громко плакать*. Поэт оживляет уже существующее в языке фразеологическое словосочетание, общезыковую метафору – **выплакать все глаза** – *о сильном горе, когда уже нет слёз плакать; сильно и долго оплакивать кого-л.* Как вам кажется, в каких контекстах можно использовать это фразеологическое словосочетание?

Жалоба – назовите однокоренные слова (**ответ:** *жаловаться, жалко, жалеть, жалость*).

Обиженный – назовите однокоренные слова (**ответ:** *обижать, обижаться, обида, обиженный, обидный*).

Как бы вы могли описать художественный смысл этой метафоры?

В процессе учебного анализа стихотворения учащиеся могут увидеть, что Маяковский, создавая новые слова и метафоры, опирается на уже существующие в языке метафоры, фразеоло-

гические единицы и законы словопостроения, что он свободно «тасует» части слова, «перевинчивает слова» [Шкловский 2017: 228] и создает новые слова, чтобы выразить чувства лирического героя в момент наивысшего проявления эмоций, в момент, когда все старые слова кажутся «мертвыми» [Шкловский 2017: 75] и невыразительными. Все поэтические единицы стихотворения имплицитно или эксплицитно содержат компонент значения – «наивысший, самый сильный». Гиперболизм чувств проявляется не только в сравнениях (лирический герой и самые огромные животные (*бык, слон*), и самый великий человек (поэт); любовь – гиря, любовь – море), но и подчеркивается в выборе и создании слов окказионализмов (*обезуметься, иссечься, вырветь* и пр.).

3. Послетекстовый этап интерпретации.

Как итог анализа лексического и образного уровней стихотворения можно предложить учащимся письменно ответить дома на вопросы:

Имеет ли право поэт на поэтический языковой эксперимент? Какую художественную функцию выполняют слова поэтического языка, придуманные поэтом?

Написать сочинение: Образ любви (лирической героини и лирического героя) в стихотворении В. Маяковского «Лиличка!».

Нарисовать ассоциативные образы, которые вызывает это стихотворение. Прокомментировать на уроке свой рисунок.

Послесловие.

Из ответов учащихся:

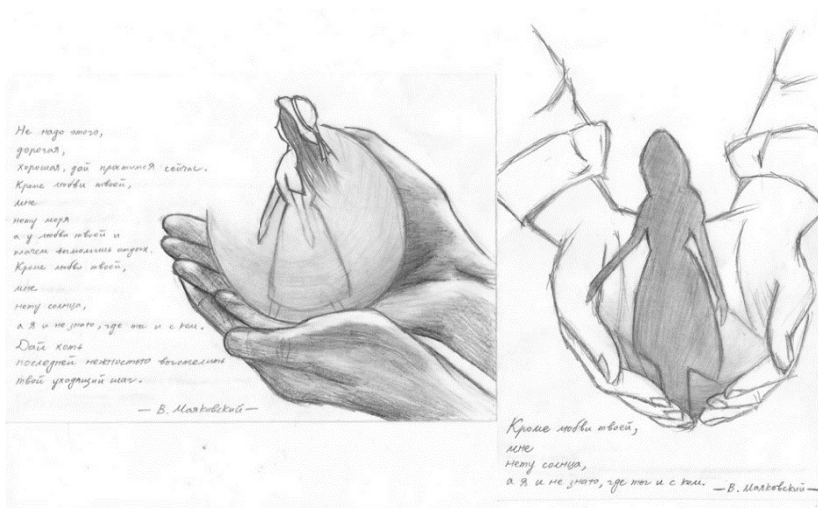
Любовь – страстная, если есть такая любовь, то есть смысл жить, если нет, то и жить незачем;

гранатовая любовь – и, как граната, и как повесть Куприна «Гранатовый браслет»;

черная тишина – почему? – я так чувствую, это сдвиг;

творческая – поэт удивительно тонко и точно выражает смыслы и описывает свои чувства.

Из рисунков учащихся:



Литература

- Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. М., 1996.
- Гаспаров М.Л. «Снова тучи надо мною...» (методика анализа) // Избранные труды. Т. 2. О стихах. М., 1997. С. 9–20.
- Гаспаров М.Л. Владимир Маяковский // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыт описания идиостилей. М., 1995. С. 363–395.
- Гореликова М.И. Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1989. – 152 с.
- Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. М., 1997.
- Крученых А. Кукиш прошыкам. М., 1992.
- Лилеева А.Г. Задачи учебной интерпретации авангардных художественных текстов // Слово. Грамматика. Речь. М., 1999. С. 118–129.
- Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. – 543 с.
- Панов М.В. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 2 М.: Языки славянской культуры. 2007. – 848 с.
- Панов М.В. Язык русской поэзии XVIII – XX веков: Курс лекций. М.: Издательский Дом ЯСК: Языки славянской культуры. 2017. – 584 с.
- Паперный В. Культура два. М.: НЛО, 1996. – 384 с.

Шапир М. И. Эстетический опыт XX века. Авангард и постмодернизм // ж. *Philologica*, 1995, vol. № 3–4.

Шкловский В.Б. О заумном языке. 70 лет спустя// Русский литературный авангард. Материалы и исследования. Университет Тренто. 1990. С. 252–259.

Шкловский В.Б. Самое Шкловский/ Виктор Шкловский. М.: Издательство АСТ, 2017. – 624 с.

Чагина О.В. Маяковский. «Прозаседавшиеся». Опыт прочтения в иностранной аудитории/ Русский язык за рубежом. 2008, № 5

Яacobson P. Язык и бессознательное. М, 1996.

Anna G. Lileeva

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Faculty of Philology,

Lomonosov Moscow State University

anna.lileeva2017@yandex.ru

DIFFICULT, BUT INTERESTING...

(EXPERIENCE OF INTERPRETING V. MAYAKOVSKY'S POEM «LILICHKA!» IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES IN A FOREIGN AUDIENCE)

This article is dedicated to the description of linguistic methodological principles for interpreting an avant-garde poetic text in Russian classes for a foreign audience. It defines the concept of «avant-garde poetry», highlights the dominant technique of avant-garde literature - "poetic shift", and suggests a didactic approach for reading and analyzing V. Mayakovsky's poem «Lilichka!».

Keywords: poetic avant-garde text in a foreign audience, Mayakovsky, «Lilichka!», dominant artistic technique, poetic shift, commenting on vocabulary, sound, lexical and figurative level of interpretation of poetic text, interpretation of metaphors and accidents, system of tasks and questions.

https://doi.org/10.29003/m4665.WGS_XXIV/147-152

Полищук Елена Вацлавовна

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

Суровцева Екатерина Владимировна

*кандидат филологических наук,
профессор Российской академии естествознания, старший науч-
ный сотрудник лаборатории общей и компьютерной
лексикологии и лексикографии,
филологический факультет
МГУ имени М. В. Ломоносова
surovceva-ekaterina@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ПЕРЕВОД КАК СОТВОРЧЕСТВО: К ВОПРОСУ О СЛОЖНОСТЯХ И ОПАСНОСТЯХ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ранее считалось, что вторичность – неотъемлемая часть переводческой деятельности. Сейчас такое понимание уступает иному взгляду. Исследователями выдвигаются новые положения относительно природы перевода – например, утверждается, что перевод следует за оригиналом, однако существует и сильная обратная связь. Эти факторы обуславливают трудности, с которым сталкивается переводчик; одной из этих трудностей является перевод обращений. Обращения будут нами рассмотрены на примере анализа трёх переводов (Л.Виссон, Б. и Л. Литвиновых, А. Эйкен) отрывка из повести А.С.Пушкина «Пиковая дама».

Ключевые слова: перевод, сотворчество, точность перевода, переводческие трудности, А.С. Пушкин

Согласно известной классификации Конфуция, все люди делятся на четыре категории: те, кто знает, что знает; те, кто знает, что не знает; те, кто не знает, что знает; те, кто не знает, что не знает. И переводчиков великий философ отнёс к группе тех, кто знает, что не знает [Конфуций 2026, с. 216]. Действительно, переводчик находится в постоянном поиске, подвергает

сомнению стереотипы, стараясь наиболее полно выразить смысл и стиль оригинала.

Одним из важных для адекватного понимания сути переводческого процесса и достижения правильности (верности, точности) переводного текста вопросов является проблема вторичности перевода. Ведь изначально перевод является эквивалентом, «заменой» текста оригинала. Такой текст существенно отличается от других метатекстов своей тесной связью с оригиналом, позволяющей судить о качестве языка, стиля последнего, а также цитировать текст оригинала.

В лингвистической парадигме, всегда считавшейся доминантной при переводе, перевод традиционно воспринимался как трансформация с одного языка на другой, и, следовательно, справедливым представлялось положение о «несамостоятельности, зависимости текста» вкупе с «невидимостью» переводчика.

Считалось, что вторичность – неотъемлемая часть переводческой деятельности (вторичен перевод, отражающий оригинал, вторична сама деятельность переводчика).

В настоящее время такое понимание уступает место более широкому философскому взгляду, когда переосмысливается парадигма первичности/вторичности; выдвигаются следующие положения.

1. Действительно, перевод следует за оригиналом, но существует и сильная обратная связь.

2. Тема и содержание текста определяются оригиналом, но смысловое развитие часто обеспечивается переводом, позволяющим раскрыть, выразить вербально имплицитные смыслы. По словам Плиния младшего, «Полезно ... переводить ... благодаря упражнениям этого рода вырабатываются точность и блеск в словоупотреблении, обилие фигур, сила изложения, вместе с тем то, что ускользнуло от читателя, не может укрыться от переводчика. От этого приобретается тонкость понимания и правильное суждение» [Плиний Младший 1982, с. 321].

Количество переводов одного текста, в целом, неограниченно, и нет предела их совершенствованию. Об этом свидетельствуют новейшие исследования, посвящённые истории перевода русской литературы на испанский [Оболенская 1980; Оболенская 1998; Оболенская 2019] и английский языки [Але-

вич 2021] и затрагивающий вопрос о множественности перевода одного и того же текста и о необходимости сопоставительного изучения этих переводов, а также появления новых переводов классики на английский [Полищук, Суровцева 2018] и китайский языки [Лю Инь, Чжу Цзывэй, Суровцева 2019]. Один из самых ярких примеров – существование около пятидесяти переводов шекспировского «Гамлета» на русский язык – этим переводам посвящена обширная литература [Алексеев 1965; Бардовский 1923; Гамлет на сценах российских театров 2014; Гамлет 2011; Горбунов 1985: 726; Пешков 2006; Поплавский 2008; Поплавский 2015; Чекалов 1990; Чушкин 1966; Semenenko 2007].

Вышеперечисленные факторы обуславливают трудности, с которым сталкивается переводчик; на пути к адекватному «вторичному» тексту его ожидает множество трудностей, одной из которых, например, является перевод обращений. Рассмотрим это на примере анализа трёх переводов (Л. Виссон, Б. и Л. Литвиновых, А. Эйткен) отрывка из повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» [Пушкин 1937-1957, с. 225 – 252]. Графиня нетерпеливо и раздражённо ожидает Лизу, одевающуюся для прогулки.

– *Наконец-то, мать моя, - сказала графиня. – Что за наряды! Зачем это?.. Кого прельщать?*

Первый перевод:

– *At last you are here, said the Countess. But why such a sophisticated dress?*

Второй перевод:

– *At last, said the Countess. How you are dressed up! What for I wonder...*

Третий перевод:

– *At last, my child, said the Countess. But what dress you are wearing!*

В первых двух переводах переводчики отказались от передачи раздражённого «мать моя», при этом во втором это выражено эксплицитно, за счёт эллиптических конструкций, придающих репликам некоторую отрывистость. Решение третьего переводчика (*my child* – т. е. «дитя моё») представляется сомнительным, так как данной форме свойственно выражение дружеского и нежного отношения.

Следует также указать на такие «подводные камни» перевода, как неточное словоупотребление, перебор синонимов, дословность, лексическая избыточность, оборачивающаяся неприемлемыми оборотами, непонимание фразеологизмов и др. Кроме того, необходимо отметить ещё одну проблему – толкование реалий ушедшей эпохи, которые могут быть непонятны ни иностранцам, ни (увы) нашим русским современникам – в этом нам окажут неоценимую помощь специальные справочники [Федосюк 2010]. Изложенные нами соображения подтверждают правоту К.И. Чуковского, назвавшего перевод высоким искусством [Чуковский 1964]. Работа над преодолением таких трудностей сложна и кропотлива, что с полным правом позволяет говорить о переводчике как о соавторе и о его работе как о сотворчестве.

Литература

Semenenko A. Hamlet the sign: Russian translations of Hamlet and literary canon formation. Stockholm: Stockholm Universitet, 2007. 198 p.

Алевич А.В. Историческая вариативность переводческих решений (на материале переводов поэмы Джона Мильтона «Потерянный рай» XVIII – XX вв.). Дис. ... канд. филол. наук (Специальность 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание). М.: МГУ, 2021. – 208 с.

Алексеев М.П. Шекспир и русская культура. М.; Л.: Наука, 1965. 823 с.

Бардовский А. Русский Гамлет. Восемнадцатый век. Русское прошлое. Исторический сборник, вып. 4, Пгр., 1923.

Гамлет на сценах российских театров / Сост. Л.Гостынская. М.: Галерея, 2014. – 303 с.

Гамлет: учебное пособие / М-во образования и науки РФ, Вологодский гос. пед. ун-т; сост.: Л. В. Егорова, Т.Е.Каратеева. Вологда: ВГПУ, 2011. Ч. 2: История русских переводов: XVIII – середина XX в., 2011.

Горбунов А.Н. К истории русского Гамлета // Шекспир У. Гамлет. Избранные переводы: Сб. Сост., предисл. и коммент. А. Н. Горбунова. М., 1985.

Конфуций. Философия жизни. М.: Просвещение, 2016.

Лю Инь, Чжу Цзывэй, Суровцева Е.В. Рассказы А.П.Чехова по-русски и по-китайски с комментариями / Ответственный редактор – канд. филол. наук Полищук Елена Вацлавовна. Художники иллюстраций – Хэ Вэйци, Литвяков С.А. Редактор иллюстраций – На Чанчжэ. М.: Р.Валент, 2019. – 96 с.

Оболенская Ю.Л. Диалог культур и диалектика перевода. Судьбы произведений русских писателей XIX в. в Испании и Латинской Америке. М.: Издательство МГУ, 1998. – 315 с.

Оболенская Ю.Л. Переводы произведений Ф. М. Достоевского в Испании: исторический обзор и лексико-стилистический анализ. Дис. ... канд. филол. наук (Специальность 10.02.05 - Романские языки). М.: МГУ, 1980. – 184 с.

Оболенская Ю.Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. 6 изд. URSS Москва, 2019. – 264 с.

Пешков И.В. Кто там, или Что случилось со временем в шекспировском Гамлете: Об интертекстуальности в русских переводах Гамлета. К постановке проблемы // Бахтин в Саранске: документы, материалы, исследования. Вып. II – III. Саранск, 2006. С. 74–110.

Плиний Младший. Письма Плиния Младшего: Кн. I – X. М.: Наука, 1982.

Полищук Е.В., Суровцева Е.В. Чехов / Chekhov. Рассказы А.П.Чехова по-русски и по-английски с комментариями. 3-е издание, исправленное. М.: Р.Валент, 2018. – 96 с.

Поплавский В.Р. Гамлет в переводе Пастернака: становление метода // Russian Literature. 2015. Vol. LXXVIII. No. III/IV. С. 787–812.

Поплавский В.Р. Гамлет на русском языке: два века переводческой традиции // Шекспировские штудии VIII: проблемы перевода : материалы заседания Шекспировской комиссии РАН 29 февраля 2008 г. : сб. науч. трудов / Отв. ред. Н.В.Захаров, Вл.А.Луков ; Моск. гуманитар. ун-т, Ин-т гуманитар. исследований М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2008. – 91 с.

Пушкин А.С. Пиковая дама // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 16 т. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1937 – 1959. Т. 8, кн. 1 (Романы и повести. Путешествия). С. 225–252.

Федосюк Ю.А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. М.: Флинта; Наука, 2010. – 272 с.

Чекалов И.И. Переводы Гамлета М. Лозинским, А. Радловой и Б. Пастернаком в оценке советской критики 30-х годов. В сб.: Шекспировские чтения 1990. М.: Наука, 1990. С. 182–183.

Чуковский К.И. Высокое искусство. М.: Искусство, 1964. – 355 с.

Чушкин Н.Н. Гамлет Качалов. Из сценической истории Гамлета Шекспира. М., Искусство, 1966. – 362 с.

Elena V. Polishchuk

*PhD, Associate Professor,
Department of Russian language for foreign students
Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University
e-mai: elenapolishchuk@mail.ru*

Ekaterina V. Surovtseva

*PhD
the Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
surovceva-ekaterina@yandex.ru*

ARTISTIC TEXT AND TRANSLATION AS CO-CREATION: ON THE QUESTION OF THE DIFFICULTIES AND DANGERS OF TRANSLATION ACTIVITY

It was previously believed that secondariness is an integral part of translation activity. Now this understanding is inferior to a different view. Researchers put forward new provisions regarding the nature of translation – for example, it is claimed that the translation follows the original, but there is also a strong feedback. These factors determine the difficulties faced by the translator; one of these difficulties is the translation of appeals. The appeals will be considered by us in the report – on the example of the analysis of three translations (L. Visson, B. and L. Litvinov, A. Aitken) of an excerpt from novel «The Queen of Spades» by A.S.Pushkin.

Keywords: translation, co-creation, translation accuracy, translation difficulties, A.S. Pushkin.

Суровцева Екатерина Владимировна

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

МЕДИЦИНСКАЯ ТЕМА И ТЕМА ЧУДА В РАССКАЗЕ МОНАХИНИ ЕВФИМИИ (ПАЩЕНКО) «ВОПРОКИ СТАТИСТИКЕ»

В современной мировой науке разрабатывается тема «литература и медицина», т. е. изучение медицинской тематики в художественной литературе. Тему медицины затрагивают также и современные авторы – например, монахиня Евфимия (Пашенко), произведения которой вписываются в современную русскую православную прозу. В статье рассматривается рассказ Евфимии «Вопреки статистике» (первое найденное нами издание текста – 2015), посвящённый медицине и чуду, которое происходит в нашей жизни, несмотря на наше неверие в него и вопреки медицинской статистике.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст в иностранной аудитории, современная русская литература, православная проза, литература и медицина, русская история

В 1960-х годах в разных странах мира независимо друг от друга появился интерес медиков и словесников к медицинской тематике в художественной литературе. Можно говорить об особом направлении – «литература и медицина» [Неклюдова 2006] (современный исследователь называет его «современным международным интеллектуальным течением» [Тверская 2024: 61]). Предлагается оперировать понятиями «литературно-медицинское исследование» как «деятельность филолога по изучению текста с медицинской тематикой» и «медико-литературное исследование» как «работа врача над таким текстом» [там же: 60]. В число учёных, изучающих названную тему, входят, например, Е.И. Лихтенштейн [Лихтенштейн 1960],

Дж. Сиссьо Дж [Seccio 1978], Г.С. Руссо [Rousseau 1981], И.М. Гейзер [Гейзер 1954], А.В. Литвинов и И.А. Литвинова [Литвинов, Литвинова 2012], Дж. Траутманн Дж. и К. Полланд [Trautmann, Polland], Ю.В. Ионов и А.Ю. Ионов [Ионов, Ионов 2015], С.С. Тверская (перечень важнейших публикаций данного автора приведён нами в библиографии нашей книги [Тверская, Суровцева 2024]), а также С.С. Тверская и Е.В. Суровцева [Тверская, Суровцева 2024]. Отметим, что создаются также специальные библиографические обзоры подобных исследований [Внутренние болезни в художественной литературе 1975].

К медицинской теме обращаются не только авторы, принадлежащие к золотому фонду классической литературы, в том числе русской (краткий перечень исследований, касающихся отечественной словесности, приведён нами в библиографии нашей книги [Тверская, Суровцева 2024]), но и современные литераторы. В их числе – Евфимия (Пашенко), практикующий врач-невропатолог, писатель, монахиня, автор более 20 книг, номинант Патриаршей премии в области литературы 2016 года. Отметим, что в современной русской словесности исследователи особо выделяют динамично развивающуюся православную прозу и посвящают ей специальные работы – целиком [Леонов 2020] или в качестве одного из аспектов исследования текущей литературы в целом [Моторина 2018]. Как некую «подразновидность» православной прозы правомерно считать иерейскую (приходскую) прозу [Леонов 2020; Горшкова 2023].

Главная сюжетная линия избранного нами для анализа рассказа «Вопреки статистике» (первое найденное нами издание текста относится к 2015 году) [Евфимия (Пашенко) 2015] состоит в описании оперирования и лечения 95-летней Марии Ивановны Анисимовой. Она была доставлена в больницу с гангреной левой стопы и голени. Такая сложная операция (по ампутации) в таком преклонном возрасте – дело практически безнадежное, по статистике после таких операций выживает только 20 процентов больных. К тому же сразу после операции Мария Ивановна простудилась по вине медперсонала и санитарок, праздновавших новый год (Анисимову привезли в больницу за день до праздника), и заболела воспалением лёгких.

Половину рассказа занимает повествование Марии Ивановны о своей жизни. Врач Сергей Окулов, удивлённый жадой жизни этой немолодой женщины, спрашивает её – «А Вы счастливы?», и она в ответ подробно излагает историю своей жизни, «столь же трудной, сколь и долгой». Анисимова пережила репрессии, постигшие родителей, ранее сиротство, нищенство и необходимость работать с 11 лет в чужом городе, войну, скорую смерть любимого мужа (так очень кратко перечисляются важнейшие вехи не только жизни старой пациентки, но и основные моменты трагической истории России XX века с репрессиями и Великой Отечественной войной). Но при этом она утверждает: «Да есть ли кто на свете меня счастливей!» Она считает себя счастливой потому, что встречала на своём пути много хороших людей, у неё был любимый муж (пусть недолго), есть дочь, внуки и правнуки, она хочет выздороветь к весне, чтобы уехать за город – обрабатывать свой огород и нянчиться с правнуками. Врач сначала скептически воспринял желание своей новой пациентки поправиться, но потом решил рискнуть, вопреки своему неверию в чудеса («Но разве врачу пристало верить в чудеса?») и скептическому отношению к этой «затее» со стороны коллег и его учителя – профессора Виктора Петровича Реутова.

Операция прошла успешно – и Сергей поверил, что произошло чудо; когда Анисимова заболела воспалением лёгких – вновь укрепился в мысли о неизбежности летального исхода, о том, что чудес не бывает, а бывает статистика. Однако эти сомнения, это неверие были посрамлены: придя на работу после выходных, Окулов обнаружил, что Реутов уже перевёл пациентку из палаты интенсивной терапии к выздоравливающим, он увидел Марию Ивановну под капельницей – улыбающейся и радостной. Врач «впервые в жизни ... столкнулся с настоящим чудом, не подвластным ни людским расчетам, ни суровой и немолимой статистике, ни даже нашему неверию в чудеса».

Анисимова рассказала Окулову о стареньком священнике из церкви села Вожега, куда она, маленькая, ходила с бабушкой, – священнике, похожем на Святого Николая Чудотворца «с той иконы, что ... дома висела»; и этот же священник, по её словам, приходил её причащать, когда её, почти 12-летнюю, сбил грузовик; он же пришёл её причастить и сейчас, когда она лежала по-

сле операции с воспалением лёгких. Это повествование наталкивает читателя на мысль, что это не священник, а сам Святой Николай на протяжении всей жизни помогал Марии Ивановне. Так вводится в рассказ религиозная тема, связанная с православием. Отметим, что Николай Чудотворец фигурирует в тексте, видимо, потому, что он один из самых почитаемых в России святых.

Так как одна из главных тем анализируемого рассказа – медицина, то в тексте употребляется целый ряд медицинских терминов – это наименования:

- диагнозов (*артрит, гангрена, ниже-долевая пневмония*),
- частей человеческого тела (*голень, стопа, лёгкие*),
- медицинского персонала (*врач-анестезиолог, медсестра, терапевт, хирург*),
- медицинских манипуляций и операций (*операция, рентгенография, спинальная анестезия*)
- лекарств (*антибиотик*).

Думается, эта лексика вызовет затруднения у иностранцев, осваивающих русский язык и изучающих современную русскую литературу, поэтому она должна быть тщательно прокомментирована преподавателем.

Рассказ монахини Евфимии (Пашенко) «Вопреки статистике» дает повод поразмышлять над православными ценностями и над историей России XX века, он посвящён промыслу Божию, медицине и чуду, которое происходит в нашей жизни, несмотря на наше неверие в него и вопреки неумолимой медицинской статистике, несёт большой нравственный заряд и внушает оптимизм и надежду на преодоление трудностей.

Литература

Внутренние болезни в художественной литературе: библиографический обзор / сост. А. Е. Грейсер; Петрозаводский гос. ун-т имени О. В. Куусинена. Петрозаводск, 1975. – 70 с.

Гейзер И. М. Чехов и медицина. Москва: Госмедиздат, 1954. 286 с.

Горшкова С.Е. К вопросу о реализации евангельских мотивов в контексте «приходской прозы» XXI века // Русская литература XX – XXI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения):

Материалы VIII Международной научной конференции (Москва, филологический факультет МГУ, 21–22 декабря 2023 года). М.: Издательство Московского университета, 2023. С. 281–285.

Евфимия (Пащенко), монахиня. Испытание чудом. Житейские истории о вере. М.: Эксмо, 2015. – 320 с.

Ионов Ю.В., Ионов А.Ю. Доктор, кто вы...? (Размышления о «вторых дарованиях» врачей). LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 2-е изд., перераб. и доп. – 354 с.

Леонов И.С. Православная художественная проза XXI века: Типология и поэтика. Дис. ...докт. филол. наук. Волгоград, 2020. – 388 с.

Литвинов А. В., Литвинова И. А. Медицина в литературно-художественном пространстве. М.: МЕДпресс-информ, 2012. – 272 с.

Лихтенштейн Е. И. Медицинские темы в произведениях Л.Н.Толстого: к 50-летию со дня смерти // Клиническая медицина. 1960. № 9. С. 141–148.

Моторина А.А. Русская художественная проза XX – начала XXI века: изображение духовного состояния человека в кризисную эпоху. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. – 168 с.

Неклюдова Е. «Воскрешение Аполлона»: Literature and medicine – генезис, история, методология // Русская литература и медицина. Новые материалы и исследования по истории русской культуры: сб. статей / под ред. К. Богданова, Ю. Мурашова, Р. Николози. Вып. 1. М.: Новое изд-во, 2006. – 13 с.

Тверская С.С. Врачебное прочтение как технология медико-литературного исследования // Актуальные исследования. 2024. № 5 (187). С. 59–62. URL: <https://apni.ru/article/8351-vrachebnoe-prochtenie-kak-tekhnologiya-mediko>

Тверская С.С., Суровцева Е.В. Медицинская тематика и лексика цикла рассказов М.А. Булгакова «Записки юного врача». Казань: Бук, 2024. – 224 с.

Seccio J. Medicine in Literature. N.Y., 1978. = Сиссьо Дж. Медицина в литературе. Нью-Йорк, 1978.

Rousseau G. S. Literature and Medicine; The State of the Field // Isis. 1981. Vol. 72. Issue 3. = Рысцо Г. С. Литература и медицина: область исследования // Журнал Isis. 1981. Том 72. Вып. 3.

Trautmann J., Polland C. Literature and Medicine: An Annotated Bibliography. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1982. = Траутманн Дж., Полланд К. Литература и медицина: аннотированная библиография. Питтсбург (США, Пенсильвания): Изд-во Питтсбургского ун-та, 1982.

Ekaterina V. Surovtseva
PhD
the Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
surovtseva-ekaterina@yandex.ru

**THE MEDICAL THEME AND THE MIRACLE THEME IN
THE STORY OF NUN EUPHEMIA (PASHCHENKO)
«CONTRARY TO STATISTICS»**

In modern world science, the topic of «literature and medicine» is being developed, i.e. the study of medical topics in fiction. The topic of medicine is also touched upon by modern authors, such as the nun Euphemia (Pashchenko), whose works fit into modern Russian Orthodox prose. The article examines Euphemia's story «Contrary to Statistics» (the first edition of the text that we found in 2015), dedicated to medicine and the miracle that occurs in our lives despite our disbelief in it and contrary to medical statistics.

Keywords: Russian as a foreign language, literary text in a foreign audience, modern Russian literature, Orthodox prose, literature and medicine, Russian history

Методика преподавания русского языка как иностранного

Бархударова Елена Леоновна

*доктор филологических наук,
профессор, зав. кафедрой
дидактической лингвистики и
теории преподавания
русского языка как иностранного
Филологический факультет
МГУ имени М. В. Ломоносова
e.barhudarova@mail.ru*

Панков Федор Иванович

*доктор филологических наук,
профессор кафедры
дидактической лингвистики и
теории преподавания
русского языка как иностранного
Филологический факультет
МГУ имени М. В. Ломоносова
pankovf@mail.ru*

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»:

СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена проблемам профессиональной подготовки специалистов по преподаванию русского языка как иностранного, которая в настоящее время является многоплановой и включает циклы лингвистических, лингводидактических и лингвокультурологических дисциплин. В статье показано, что в рамках как традиционной русистики, так и лингводидактической парадигмы анализируется один и тот же объект – русский язык, однако в лингвистике и в лингводидактике этот объект изучается по-разному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология, функционально-коммуникативный, методика, «отрицательный» языковой материал

Минувший век стал веком становления специальности «Русский язык как иностранный». Этот процесс продолжается и

в настоящее время. Преподавание русского языка в иноязычной аудитории имеет длительную историю: первые упоминания о нем относятся к XI веку, а в XII веке в Новгороде существовал «Немецкий двор», где, в частности, дети немецких купцов могли изучать русский язык. Однако отдельной специальностью преподавание русского языка иностранцам стало совсем недавно – в XX веке. Применительно к методике обучения языкам первоначально бытовало мнение, что любой носитель языка может без труда освоить ее на практике непосредственно в процессе преподавания: иными словами, для того, чтобы преподавать язык, якобы достаточно просто хорошо знать его и уметь на нем разговаривать.

В историческом романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка», опубликованном в 1836 году, было убедительно показано, что преподавание языка предполагает обязательную профессиональную подготовку. Плачевные последствия преподавания своего родного языка французом, который «в отечестве своем был парикмахером, потом в Пруссии солдатом, потом приехал в Россию...» (А.С. Пушкин. Сочинения в трех томах. М., 1955. Том третий. С. 32) и решил стать учителем, памятливы всем, кто читал роман.

Тем не менее то, что в основе методики преподавания языков обязательно должны лежать результаты лингвистических исследований и что преподаватель иностранного языка «не только должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но, кроме того, быть лингвистом-теоретиком в полном смысле этого слова» [Щерба 2002: 11], академику Л.В. Щербе пришлось обстоятельно доказывать спустя сто лет, в середине XX века. В изданной впервые в 1947 году книге «Преподавание иностранных языков в средней школе» ученый подчеркивал: «К сожалению, у нас... не только в широких общественных кругах, но даже и в более узком кругу специалистов... часто считается, что, например, природный француз или немец является уже готовым преподавателем французского или немецкого языка, если только он имеет хотя бы некоторое общее образование» (там же). Как следует из этого наблюдения Л.В. Щербы, со времен, описанных в романе «Капитанская дочка», мало что изменилось.

Сказанное отчасти объясняет те сложности, которые пришлось преодолевать в ходе решения вопроса о подготовке квалифицированных кадров для преподавания русского языка в ино-

язычной аудитории. Достаточно вспомнить, как во второй половине XX века постоянно менялись организационные формы обучения специальности «Русский язык как иностранный»: то вводились, то упразднялись соответствующие стажировки (ФПК), студенческое отделение, специализация и т.д. Процесс этот имел, однако, и позитивные стороны, так как заставлял задуматься о качестве программ профессиональной подготовки будущих преподавателей русского языка как иностранного и шире – о принципиальном отличии новой специальности от традиционной русистики.

Важной вехой в становлении специальности «Русский язык как иностранный» стала опубликованная в 2001 году статья Э.И. Амиантовой, Г.А. Битехтиной, М.В. Всеволодовой и Л.П. Клобуковой «Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»)», где было убедительно показано, что теория и практика преподавания русского языка как иностранного «выделились в отдельную область русистики и педагогики» [Амиантова и др. 2001: 216]. Если раньше, во второй половине XX века, мы говорили лишь о начавшемся процессе формирования лингводидактической модели описания русского языка, то в этой программной статье 2001 года был констатирован свершившийся факт: в современной русистике уже сформировалась новая лингводидактическая модель описания русского языка со своим специфическим понятийно-терминологическим аппаратом, собственными целями, задачами, методами анализа и адресатом – преподавателем русского языка как иностранного.

В настоящее время подготовка специалистов в области преподавания русского языка в иноязычной аудитории является многоплановой и включает циклы лингвистических, лингводидактических и лингвокультурологических дисциплин. Курс лингвистических дисциплин призван, во-первых, дать теоретические и практические знания, необходимые для профессиональной подготовки, связанной с преподаванием русского языка как иностранного, по всем аспектам, а во-вторых, «заложить основы функционально-коммуникативного подхода» к исследованию

языковых явлений [Всеволодова и др. 2007: 279]. Лингводидактические дисциплины призваны сформировать необходимую для будущих преподавателей РКИ методическую компетенцию [там же], а лингвокультурологические – дать комплекс знаний по проблемам изучения русского языка в контексте русской национальной культуры и межкультурной коммуникации. Материал лингвистических, лингводидактических и лингвокультурологических курсов закрепляется в ходе нескольких этапов педагогической практики.

Лингвистический цикл дисциплин является самым содержательным и самым важным в системе подготовки специалистов по преподаванию любого языка в иноязычной аудитории. На это обращал особое внимание в своих работах академик Л.В. Щерба, когда писал о принципиальном отличии методики преподавания иностранных языков от методик преподавания других дисциплин, подчеркивая, что она «опирается, в отличие от прочих методик, не только на данные психологии, но и на данные общего или теоретического языкознания» [Щерба 2002: 12]. «Это, – указывал ученый, – сильно повышает, с одной стороны, научный уровень этой методики, а с другой стороны, приводит к тому, что эта последняя в какой-то мере изъёмлется из дидактики и становится прикладной отраслью, техническим приложением общего языкознания. В науке о языке мы рассматриваем вопрос о том, как происходят языковые явления и каковы действующие при этом факторы. В методике, опираясь на это знание, мы рассматриваем вопросы о том, что надо сделать, чтобы вызвать к жизни потребные нам языковые явления» [там же].

Существенно, что цикл лингвистических дисциплин предполагает формирование у будущих преподавателей особого типа языкового мышления, которое отличается от традиционного, свойственного преподавателям русского языка как родного [Всеволодова и др. 2007: 279]. В традиционной русистике и в рамках лингводидактической парадигмы анализируется один и тот же объект – русский язык. Однако объект этот изучается по-разному: в первом случае – изнутри, с точки зрения носителя языка, во втором – извне, с точки зрения (как бы глазами) инофона. Сказанное определяет разный предмет в двух разных на-

учных парадигмах: в целях преподавания русского языка как иностранного исключительно важное значение приобретает его исследование на иноязычном фоне. В рамках каждого из аспектов изучения русского языка (фонетики, лексикологии, словообразования, грамматики, стилистики) огромную роль играет осмысление так называемого «отрицательного» языкового материала – ошибок иностранных учащихся в русской речи.

Значительная роль «лингвистической составляющей» в методике преподавания иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного обуславливает, как представляется, то положение, что свой собственный предмет, отличный от методики преподавания других дисциплин, имеет не только методика преподавания языков в иноязычной аудитории. По сути преподавание каждого из языков предполагает наличие собственного предмета: так, методика преподавания русского языка существенно отличается от методики преподавания французского, немецкого, китайского и любого другого языка, поскольку звуковая, грамматическая и лексическая системы языков не похожи друг на друга.

Одним из способов решения вопроса о поиске оптимального и гармоничного соединения лингвистической и дидактической составляющих в теории и практике преподавания русского языка стала созданная на филологическом факультете в 2024 году программа общенаучного курса «Лингвометодические основы преподавания русского языка в иноязычной аудитории», предназначенная для аспирантов, обучающихся на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (гуманитарные науки, уровни среднего профессионального и высшего образования)». Этот курс рассматривает широкий спектр проблем и тем, связанных с многообразными аспектами обучения иностранцев практическому русскому языку, а также формулирует лингвистические основы методики описания и преподавания русского языка как иностранного. Программа включает три раздела: «Звучащая речь: лингвистические аспекты описания и методика обучения иностранцев русскому произношению» (автор – Е.Л. Бархударова); «Основы описания русской лексико-грамматической системы в лингводидактических целях»

(Ф.И. Панков); «Общие вопросы теории и методики преподавания русского языка как иностранного» (Л.П. Клубукова).

Очевидно, что при подготовке специалистов в области преподавания русского языка как иностранного невозможно обойтись без изучения универсальных, фреквентальных, типологических и специфических черт национальных языковых картин мира. Экстралингвистическая действительность отображается на разных языковых уровнях и включает не только собственно смыслы, но и систему средств их формального выражения. Так, особенности русской языковой картины мира проявляются и в лексике, и в морфологических формах языковых единиц, и в синтаксических моделях, и в интонации, и в речевом этикете, а также в мимике и жестах. Учет этих особенностей не только в теории, но и в практике совершенно необходим – как минимум для того, чтобы избежать коммуникативных ошибок учащихся.

Кроме того, обучение специальности «Русский язык как иностранный» включает обучение способам передачи объективных и субъективных смыслов, которые имеют эксплицитное и имплицитное выражение. Ещё в середине прошлого века объективные смыслы Ш. Балли назвал диктальными, или диктумом, а субъективные – модальными, или модусом. Так, услышав два высказывания – одно нейтральное (*Брат пришел*), а другое стилистически окрашенное (*Брат приперся*), учащийся-инофон должен научиться замечать во втором высказывании модус отрицательного отношения говорящего к факту прихода студента, хотя причина этого негатива может быть и не раскрыта.

Безусловно, будущему специалисту в области преподавания русского языка как иностранного необходимо знакомиться не только с нормативным, но и с «отрицательным» языковым материалом, о котором говорилось выше. Основная причина его появления в речи учащихся – это интерференция. Дело в том, что одно и то же фонетическое, лексическое или грамматическое явление может иметь разные степени дифференцированности в родном и изучаемом языках. Ещё Е.А. Брызгунова показала, что чем выше степень дифференцированности тех или иных явлений в изучаемом языке, тем сложнее овладение этим явлением. Так, для большинства иностранцев, изучающих русский

язык, чрезвычайно трудна тема «Русские предлоги», так как в русском языке предложных единиц не менее семи тысяч.

Подведём итоги. Содержание специальности «Русский язык как иностранный», несомненно, требует внимания и обсуждения. Очевидно, что, во-первых, оно должно включать функционально-коммуникативное описание и предъявление в учебной иноязычной аудитории языкового материала разных уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, – который должен вводиться на занятиях методически целесообразно. Во-вторых, при обучении этой специальности необходим учет универсальных, фреквентальных, типологических и специфических черт родного и изучаемого языков, национальных языковых картин мира, выражения объективных и субъективных смыслов, а также «отрицательного» языкового материала. В-третьих, будущий преподаватель русского языка как иностранного, безусловно, должен учитывать коммуникативные потребности своих учащихся, ставить реальную цель обучения и решать актуальные задачи на пути ее достижения, верно расставляя приоритеты: например, понимать, какому виду речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению или письму он обучает студентов на том или ином уровне владения языком. В-четвертых, на основе глубокого знания структуры родного языка и коммуникативных потребностей учащихся преподаватель помимо использования необходимых учебников и учебных пособий должен научиться составлять стройную систему упражнений и заданий, включая создание материалов для стартового, промежуточного и итогового контроля сформированных знаний, навыков и развития необходимых умений.

Что касается перспектив нашей специальности, то к ним необходимо отнести и учет новейших собственно научных исследований русского языка, их анализ и синтез, и теоретическое обобщение коллективного опыта преподавания русского языка как иностранного, и богатые возможности использования искусственного интеллекта, нейросетей, и новейшие технические средства обучения. Так или иначе нет сомнений в том, что у специальности «Русский язык как иностранный» есть не только прошлое и настоящее, но и прекрасное будущее.

Литература

Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2001. № 6. С. 215–233.

Всеволодова М.В., Рожкова Г.И., Битехтина Г.А., Добровольская В.В. Русский язык как иностранный. Предисловие // Русский язык и его история. Программы кафедры русского языка для студентов филологических факультетов государственных университетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 278–279.

Клобукова Л.П., Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. Рабочая программа дисциплины «Лингвометодические основы преподавания русского языка в иноязычной аудитории». М.: МАКС Пресс, 2024. – 24 с.

Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Elena L. Barkhudarova

*Doctor of Philology, Professor,
Head of the Department of
Didactic Linguistics and
Theory of Teaching
Russian as a Foreign Language
Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
e.barkhudarova@mail.ru*

Fedor Iv. Pankov

*Doctor of Philology,
Professor of the Department of
Didactic Linguistics and
Theory of Teaching
Russian as a Foreign Language
Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
pankovf@mail.ru*

**SPECIALTY «RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»:
CONTENT AND PROSPECTS**

The article is devoted to the problems of professional training of specialists in the field of teaching Russian as a foreign language, which is currently multifaceted and includes cycles of linguistic, linguodidactic and linguoculturology disciplines. The article shows that the same object – the Russian language – is studied in traditional Russian studies and within the framework of the linguodidactic paradigm, but this object is studied in different ways in linguistics and in linguodidactics.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistics, linguodidactics, linguoculturology, functional and communicative, methodology, «negative» linguistic material

Гулидова Екатерина Николаевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка №2
Института русского языка и культуры
МГУ имени М. В. Ломоносова
ekaterina_gulidova@mail.ru

СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОФОНЫХ УПОТРЕБЛЕНИЮ РУССКИХ ТЕМПОРАЛЬНЫХ НАРЕЧИЙ

В статье представлено краткое описание признаков, релевантных для корректного употребления иностранными учащимися (в частности, франкоговорящими) семантически близких темпоральных наречий *давно* и *долго* и их производных, с разработанной автором системой средств контроля (как текущего, так и промежуточного) усвоенности этих единиц инофонами. Приводятся разнообразные конкретные многоцелевые упражнения и задания.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, система упражнений и заданий, контроль, темпоральные наречия

В теории и практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) несомненную актуальность имеет комплексный функционально-коммуникативный подход к представлению языкового материала в иноязычной аудитории. В результате применения указанного подхода нами было составлено интегральное лингводидактическое описание темпоральных наречий *давно*, *долго* и их производных по релевантным параметрам (включающим семантические, прагматические, синтагматические, парадигматические, коммуникативные и другие характеристики этих слов) в курсе русского языка для франкоговорящих учащихся и разработана система соответствующих обучающих упражнений и заданий (см. [Гулидова 2013а, Гулидова 2013б, Гулидова 2016]). Анализ семантики *давно* и *долго* позволил сформулировать следующие лексико-семантические варианты (ЛСВ) этих слов: *давно*₁ ('много времени назад'), *давно*₂ ('с момента в далёком прошлом по настоящий момент'⁴), *долго* ('в течение продолжительного времени' (ограниченный период времени)).

⁴ Настоящий момент может быть моментом речи (в речевом режиме) или моментом в тексте (в нарративном режиме).

Практика работы в иноязычной аудитории показала, что усвоение инофонами ЛСВ *давно*₂ и *долго* представляют трудность. Для их разграничения релевантны следующие признаки, которые рекомендуется использовать в качестве «ориентиров» при выборе наречия²:

1) *долго* указывает на ограниченный временной интервал, занимаемый действием или состоянием, тогда как *давно*₂ подразумевает, что действие или состояние началось в далёком прошлом и продолжается в настоящий момент: *Вчера Саша долго (целый вечер) готовился к контрольной работе; Я знаю Иру давно, с самого детства*; большую роль при этом играет семантизирующий контекст;

2) в отличие от *давно*₂, *долго* может передавать отрицательную оценку при характеристике действия или состояния как излишне долгого, замедленного: *Почему ты так долго пишешь статью? – Нет времени. Я весь в работе*;

3) характер темпоральной оценки: *давно*₂ – абсолютная, *долго* – относительная (см. п. 4);

4) способность к выражению градуируемого признака: *долго* градуируется свободно (*очень / крайне / чрезвычайно / чрезмерно / так / слишком долго*), *давно*₂ – с ограничениями (*очень / так / слишком давно*, ср. невозможность **крайне / чрезмерно / чрезвычайно давно*);

5) как следствие, способность к образованию сравнительной и превосходной степени: *долго* способно: (*по*)*дольше, более, доле* (устар.), *дольше всех / всего, наиболее / наименее долго*; *давно*₂ – нет, ср. невозможность **давнее*;

6) для *давно*₂ характерна сочетаемость с *уже*, для *долго* – с *ещё*: *Мы уже давно живём в Москве; Ты ещё долго будешь в университете?*;

7) *долго* свободно употребляется с отрицательной частицей *не*, *давно*₂ – обычно при наличии наречий степени величины признака, ср.: *не очень давно*;

8) только *долго* может быть предиктирующим (*Писать об этом долго и трудно*) и – реже – предиктируемым (*Долго – это не вечно!*) компонентом в предикативной паре, сочетаться с инфинитивом (*Бабушка не могла долго сердиться на внуку*);

9) *давно*₂ может употребляться при прилагательном (*Мы давно знакомы*), при наречии (*Давно ясно, что всё самое лучшее случается неожиданно*), при связке *быть* в сочетании с именными группами (*Ужин давно на столе*), для *долго* данные позиции нехарактерны;

10) только для *давно*₂ возможны: присубстантивная (*Мы давно не дети*), прикомпаративная (*Гостиницы в Сочи давно уже лучшие турецкого сервиса*) и принумеральная позиция (*Нас давно уже трое*);

11) *долго* сочетается с глаголами в формах прошедшего (*Вчера Петя спал долго*), настоящего⁵ (*Ты уже долго сидишь за компьютером, сделай перерыв*) и будущего времени НСВ (*Мы будем долго вспоминать свой отпуск*), а также с темпорально валентными глаголами СВ с префиксом *про-* (*Я долго прождал автобус; С таким здоровьем он проживёт долго*); *давно*₂ – в первую очередь с формами настоящего (*Я давно пишу стихи*), реже – прошедшего и будущего времени глаголов, только НСВ (см. п. 12);

12) *давно*₂ используется с глаголами в формах будущего и прошедшего времени только по отношению к моменту в нарративном тексте (*Когда мать пришла с работы, Дима давно уже спал*), а в контексте будущего – также в «ситуации предсказания, предвидения» (Т.Е. Янко) в речевом режиме: *К тому времени я давно буду известным артистом*;

13) *давно*₂ употребляется с глаголами в изъявительном и сослагательном наклонениях, но не в императиве, *долго* же сочетается с глаголами в формах всех наклонений;

14) при употреблении наречий в отрицательных модификациях предложений для понимания семантических различий нередко важен расширенный контекст: только наречие *долго* употребляется, если: а) действие отсутствовало до определённого момента в прошлом, но есть указание на то, что это действие в какой-то момент совершилось / возобновилось: *Он долго не рассказывал мне об этой аварии, но однажды всё рассказал*; б) есть указание на период времени в прошлом, когда отсутствовало действие, и действие отсутствовало не всё указанное время: *В прошлом году мы долго не виделись* (о возможностях взаимозамены наречий см. п. 15);

⁵ В настоящем времени *долго* часто используется в контексте повторяющегося действия: *По утрам я долго собираюсь на работу*.

15) взаимозамена наречий возможна: а) при употреблении со словом *уже*: *Поторопись! Я уже давно (долго) жду тебя* – обычно в настоящем времени; б) в отрицательной модификации предложения: в актуальном настоящем при наличии слов *уже*, *что-то* или *так* (*Лена уже давно (долго) не пишет нам*), в прошедшем времени – в речевом режиме, если действие отсутствует (ещё не совершилось) на момент речи (*Мы давно (долго) не видели Игоря*), или в нарративном режиме, если говорится об отсутствии действия до определённого момента в прошлом, при этом есть эксплицитное указание на момент, до которого отсутствовало действие: *Я давно (долго) не ездил за границу, когда произошла наша вторая встреча*.

16) *долго* способно выполнять все коммуникативные роли (Т.Е. Янко) и имеет полную актуализационную парадигму, в отличие от *давно*₂, для которого нехарактерна позиция фокуса темы;

Анализ семантики и особенностей функционирования наречий, образованных от *давно* и *долго*, позволил выделить следующие их характеристики, важные в аспекте преподавания РКИ:

1) ЛСВ анализируемых производных являются стилистически нейтральными: *недавно*₁ ('немного времени назад'), *недавно*₂ ('с момента в недалёком прошлом по настоящий момент'), *недолго* ('в течение непродолжительного времени'), *надолго* ('на продолжительное время');

2) *надолго* сообщает о том, что результат действия сохраняется продолжительное время; для наречия характерно употребление с глаголами движения (*надолго уехать*) и изменения состояния (*надолго забыть*) и в целом с глаголами, выражающими наступление или прекращение определённой ситуации (*надолго взять*, *прекратить(ся)* и др.)

3) сочетаемость с наречиями степени величины признака: *недавно*₁, *недавно*₂ и *недолго* употребляются со словами *совсем*, *сравнительно*, *относительно*, *реже* – с наречиями *довольно*, *достаточно*; сочетаемость с *очень* возможна для *недолго*; употребление *надолго* с указанными лексемами нехарактерно, но возможно в разговорной речи (*очень надолго*);

4) *недолго* может сочетаться с *уже*, а *недавно*₁ – с *ещё*: *Ждать осталось уже недолго, Ещё недавно мы жили в разных городах, а теперь живём в одном доме;*

5) для наречия *недавно* нехарактерно использование в сослагательном и повелительном наклонениях, *недолго* и *надолго* могут использоваться во всех наклонениях (в индикативе и сослагательном наклонении при выражении однократного действия *надолго* используется с глаголами СВ, а при выражении повторяющегося действия – НСВ);

6) *недавно*₁ свойственно употребление с глаголами в форме прошедшего времени как СВ (*Мы недавно переехали*), так и НСВ (*Я недавно ходил в кино*), но несвойственно функционирование в настоящем и будущем времени; *недавно*₂ сочетается с глаголами только НСВ в индикативе, обычно в форме настоящего времени: *Я работаю над этой темой недавно*₂; употребление в прошедшем и будущем времени *недавно*₂ несвойственно;

7) *недолго* обычно употребляется с глаголами НСВ, но может использоваться с глаголами СВ с префиксом *по-* и – *реже* – *про-* в прошедшем и будущем времени при обозначении ограниченного периода времени: *Дети недолго поиграли на компьютере и пошли спать; Я недолго поплаваю и пойду в сауну; Владимир недолго проработал в турфирме;*

8) для всех рассматриваемых производных наиболее характерна коммуникативная роль *ремы*, *недавно*₁ используется также в позиции фокуса темы.

Не вызывает сомнений тезис о том, что в процессе работы над лексикой в иностранной аудитории необходимы организация её повторения и контроль за качеством её усвоения. От своевременного контроля зависит эффективность усвоения пройденного материала. В работах по методике преподавания РКИ отмечается, что контроль позволяет преподавателю не только отслеживать прогресс учащихся, но и анализировать ход своей работы и при необходимости корректировать её. Студентам эффективный и систематичный контроль помогает определить степень овладения изученным материалом, способствует регулярности самомониторинга, положительно влияет на мотивацию обучения.

Цель данной статьи – описать средства контроля в обучении инофонов употреблению в речи указанных лексем и представить фрагмент разработанной системы контрольных заданий. Эта система может быть рекомендована для работы в группах студентов уже на Первом сертификационном уровне, как филологов, так и нефилологов⁶. Задания предназначены прежде всего для франкофонов, но могут применяться и при обучении носителей других языков.

В процессе работы с темпоральными наречиями во франкоязычной аудитории нами использовались, в частности, следующие функции контроля [Щукин 2004: 293; Азимов, Щукин 2009: 112]: обучающая (повторение и закрепление материала), управляющая (управление процессом овладения предлагаемым языковым материалом), результативно-констатирующая (выявление степени успешности обучения), диагностическая (определение уровня сформированности речевых навыков и коммуникативных умений в ходе выполнения упражнений и заданий, оценка качества предлагаемой методики работы), корректирующая (выявление степени соответствия описываемых приёмов работы с языковым материалом и разработанных заданий целям обучения), стимулирующая (повышение мотивации учащихся в результате получения информации о степени овладения ими изученным материалом).

Как известно, в методике преподавания РКИ различают несколько видов контроля [Щукин 2004: 294]: стартовый (предварительный), текущий, промежуточный и итоговый. В ходе исследования нами были разработаны материалы для текущего и промежуточного контроля. Текущий контроль даёт информацию о процессе становления речевых навыков и умений и осуществляется на каждом занятии, промежуточный же проводится по завершении цикла тем и позволяет судить об эффективности овладения материалом концентра. Проведение предварительного контроля не было предусмотрено, поскольку только часть рассматриваемых наречий и их ЛСВ вводится на Элементарном уровне, при этом их разгра-

⁶Система разработанных в [Гулидова 2016] обучающих упражнений и заданий ориентирована в первую очередь на учащихся основного и продвинутого этапов обучения, хотя частично может использоваться и на Первом уровне.

ничество трудностей не вызывает (речь идёт о ЛСВ *давно*₁ ('много времени назад'), *недавно*₁ ('немного времени назад'), *долго* ('в течение продолжительного времени'), *недолго* ('в течение непродолжительного времени')). Освоение же ЛСВ *давно*₂ ('с момента в далёком прошлом по настоящий момент') и *недавно*₂ ('с момента в недалёком прошлом по настоящий момент'), семантически близких лексемам *долго* и *недолго*, мы рекомендуем начинать с Первого сертификационного уровня.

Для того чтобы система контроля соответствовала целям, условиям, этапу и содержанию обучения, а также уровню владения русским языком, мы учитывали ряд предъявляемых к контролю требований [там же: 295-296; Азимов, Щукин 2009: 112], а именно: его регулярность (были разработаны упражнения и задания для текущего контроля), дифференцированный характер (соответствие формы контроля определённому аспекту языка или виду речевой деятельности, которые проверяются), чёткость формулировок заданий, объективность. Главным объектом контроля для нас был уровень сформированности речевых навыков и умений употребления темпоральных наречий в речи, однако оценивалась и степень усвоения собственно языкового материала, представляющего собой основу для формирования коммуникативных умений.

Так, одно из контрольных упражнений проверяет уровень сформированности языковой компетенции, в частности, знаний о семантике, возможностях взаимозамены наречий *давно* и *долго* и их сочетаемости с видо-временными формами глагола:

Выразите мысль, используя наречия давно или долго. Определите их значения в каждом предложении. Есть ли случаи, где возможно употребление и давно, и долго? Назовите эти предложения и объясните, почему это возможно. Определите формы глаголов, с которыми используются данные наречия.

1. Я очень ... объяснял ему, как решать задачу, но, по моему, он так ничего и не понял. 2. Вы уже ... не были у нас. Приходите в гости. И т.д.

Разработанная нами система контроля предполагает переход от рецептивных видов речевой деятельности к репродуктивным и продуктивным.

Чтение при текущем контроле используется, во-первых, в языковых упражнениях, учитывающих разные аспекты функционирования рассматриваемых темпоральных наречий, в частности направленных на усвоение разницы в семантике *давно*₂ и *долго*, во-вторых, в составе комплексных заданий, ориентированных одновременно на несколько видов речевой деятельности (чтение, говорение, письмо). На этапе промежуточного контроля учащиеся также выполняют комплексные задания, см., например, задание № 9 ниже, ориентированное на проверку уровня сформированности рецептивных, репродуктивных и продуктивных навыков: студентам предложено прочесть фрагмент частично адаптированного интервью с известным человеком и составить диалоги согласно описанным ситуациям, активно используя изученные наречия времени.

Заметим, что аудирование не было использовано в системе контроля, поскольку восприятие на слух рассматриваемых темпоральных наречий не вызывает трудностей у учащихся Второго и Третьего, а также Первого сертификационных уровней, на которые ориентировано обучение.

Наибольшие трудности для инофонов представляет корректное употребление темпоральных наречий в речи, поэтому помимо языковых упражнений в системе текущего и промежуточного контроля активно используются предречевые и коммуникативные задания, направленные на проверку уровня сформированности речевых навыков и коммуникативных умений употребления адвербиальных лексем в социально-бытовой и социокультурной сферах общения в рамках тем и ситуаций, предусмотренных стандартами и программами соответствующих уровней владения РКИ. В этом случае речь идёт о продуктивных видах речевой деятельности – говорении и письме. Указанные навыки и умения отрабатываются, в частности, в диалогах, которые нужно разыграть с опорой на ситуацию, ср. речевое задание для текущего контроля:

Работаем в парах! Узнайте у одноклассника (одноклассницы), как прошли его/её последние а) летние каникулы; б) зимние каникулы. Когда они были? Где? Сколько времени он(а) ехал(а)/летел(а) на курорт (в другой город, в другую страну) и обратно? Чем он(а) занимался(-лась) во время каникул и как

долго? Сколько времени длились каникулы? и т.д. Ответьте на его (её) вопросы о своих каникулах.

Степень сформированности коммуникативных умений выявляется и в монологах, которые учащиеся составляют согласно заданной речевой ситуации, ср.:

Представьте себя через десять лет. Вы очень много работаете и очень мало отдыхаете. Расскажите о том, чего вы не делали уже много месяцев/лет (например, не были в отпуске, не катались на велосипеде...), и о том, что начали делать некоторое время назад (например, ездить в командировки, регулярно писать отчёты начальнику...). Расскажите о своём обычном дне и сообщите о том, сколько времени и чем вы занимаетесь на неделе и в выходные.

При промежуточном контроле также проверяются навыки и умения диалогической и монологической речи с использованием изученных наречий времени, ср. коммуникативное задание №5 ниже.

Ряд контрольных заданий позволяет определить уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации и сообщения информации в письменной форме (написание e-mail другу, статьи/заметки в газету и т.п.). Такие задания мы предлагаем использовать для промежуточного контроля, ср., например:

Вы работаете психологом. Вас попросили написать небольшую статью для журнала «Психологические советы» о том, как надолго сохранить отношения с любимым человеком. Напишите статью.

В системе контроля представлены также тесты, позволяющие определить уровень сформированности навыков и умений с помощью специальной шкалы (матрицы). Для такой формы измерения результатов деятельности учащихся характерны объективность (независимость от субъективной оценки преподавателя) и эффективность (сравнительная быстрота и лёгкость проверки). Для промежуточного контроля были составлены тесты, направленные на выявление степени владения пройденным материалом. Так, одно из

заданий проверяет уровень сформированности у студентов навыков взаимозамены наречий *давно* и *долго*:

*Прочитайте предложения и определите, в каких из них возможна взаимозамена наречий **давно** и **долго**. Заполните матрицу, отмечая напротив номера каждого предложения возможность или невозможность замены в нём. Используйте для этого значок галочки (✓).*

*1. Мы так **давно** не виделись! Ты думаешь, я узнаю Веру?*

*2. Ждать пришлось **долго**: была большая очередь. И т.д.*

Взаимозамена наречий *давно* и *долго* в предложениях

№ предложения	Замена возможна	Замена невозможна
1	✓	
2		

В другом задании проверяется знание всего изученного материала и используется техника выбора одного правильного ответа:

Закончите предложения, выбрав правильный вариант из предложенных – А, Б или В. Заполните матрицу, отметив выбранные варианты (знаком ○ или ×).

1. Мы совсем ... переехали в Рязань и ещё плохо знаем город.

А) недолго Б) давно В) недавно И т.д.

1	А	Б	В
2	А	Б	В

Поскольку речь идёт о франкоориентированном обучении, материалы текущего и промежуточного контроля содержат также упражнения на перевод (см., например, №3 и 4): как с русского языка на французский, так и с французского на русский. В последнем случае перевод может рассматриваться как «наиболее верное и эффективное средство контроля усвоения языкового материала» [Вагнер 2001: 28].

Разработанная система контрольных заданий была апробирована на кафедре иностранных языков и культур (ECLA) в Высшей педагогической школе (Ecole Normale Supérieure) в г. Париж (Франция) в процессе обучения студентов-франкофонов, а также

– частично – в Совместном университете МГУ-ППИ в г. Шэньчжэнь (КНР) при работе с китайскими студентами-филологами. Результаты обучения продемонстрировали более свободное и корректное употребление учащимися лексем *давно*, *долго* и их производных. По завершении обучения студенты отметили, что научились различать ЛСВ *давно*₂ и *долго*, идентифицировать ЛСВ этих и других изученных наречий в речи носителей русского языка, в текстах СМИ, стали более уверенно использовать данные темпоральные адвербиальные лексемы в своей речи.

Представим фрагмент разработанной нами системы упражнений и заданий, а именно те, которые предназначены для промежуточного контроля.

ФРАГМЕНТ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ

Упражнение 1. Выразите мысль, используя наречия *давно* или *долго*. Определите их значения в каждом предложении. Есть ли случаи, где возможно употребление и *давно*, и *долго*? Назовите эти предложения и объясните, почему это возможно. Определите формы глаголов, с которыми используются данные наречия.

1. Я очень ... объяснял ему, как решать задачу, но, похожему, он так ничего и не понял. 2. Вы уже ... не были у нас. Приходите в гости. 3. Тебе не кажется, что ты очень ... собираешься в театр? До начала спектакля остался час, мы можем опоздать! 4. Я так ... не видел племянников! Они, наверное, так изменились! 5. Я буду ждать тебя ... Если нужно, всю жизнь. 6. Сколько времени ты будешь в Москве? – ..., три месяца. 7. Думаю, тебе надо взять отпуск. Ты так ... не отдыхал! 8. Когда мы наконец приехали в театр, спектакль ... начался. 9. Я ... читал эту статью, поэтому не помню, о чём она. 10. Ждать лета ещё 11. Ира ... работает бухгалтером: с того времени, как окончила университет. 12. Ты ... знаешь Максима? – Нет, мы познакомились две недели назад. А почему ты спрашиваешь? 13. Последний раз я был на море ..., когда мне было семь лет. 14. Последний раз мы были на море ..., полтора месяца. 15. Виктор ... живёт в Шотландии? – Да, он принял решение уехать за границу, когда у него умерла жена. После его отъезда мы ... ничего не

слышали о нём, но два месяца назад он начал писать нам и даже позвонил несколько раз.

Упражнение 2. Сформулируйте мысль, используя наречия *недавно*, *недолго* или *надолго*. Назовите их значения в каждом предложении. Есть ли случаи, где возможно употребление и *недавно*, и *недолго*? Назовите эти предложения и объясните, почему это возможно. Определите формы глаголов, с которыми используются данные наречия.

1. Мы переехали в Калугу ...: неделю назад. 2. Ты ... уезжаешь в командировку? – Нет, только на три дня. 3. Саша работает там совсем ..., но ему очень нравится. 4. Мы с Иваном ... работали вместе, но у нас сложились дружеские отношения. 5. С понедельника у нас отключают воду. – ...? – На три недели. 6. Не волнуйся: думаю, ответа осталось ждать ... 7. Этот вечер ... останется в моей памяти. Может быть, на всю жизнь. 8. ... дети ходили в кино на «Трансформеров». 9. Владимир начал ездить за границу сравнительно ..., год назад. 10. Галя ... изучает японский язык, всего полгода.

Упражнение 3. Прочитайте предложения. Сравните слова, с которыми сочетаются выделенные наречия. Переведите предложения с русского языка на французский. Назовите французские корреляты выделенных наречий.

1. Мы **долго** ждали автобус, минут сорок. – Мы **долго** прождали автобус, но он так и не пришёл, поэтому нам пришлось ехать на такси. 2. Алексей приехал в Питер **надолго**. – Алексей **долго** ехал в Питер. 3. Я **давно** читаю этот роман. – Я буду **долго** читать этот роман. 4. Мы с Димой **давно** друзья. – Когда-то **давно** мы с Димой были друзьями, но после крупной ссоры перестали общаться. 5. Я уже **давно** перешёл дорогу, когда загорелся красный свет. – Большая группа школьников **долго** переходила дорогу. 6. Саша работает в отделе техподдержки **недавно**. – Вчера я **недолго** поработал на компьютере и поехал к друзьям. 7. **Недавно** мы купили новый телевизор. – Этот телевизор у нас **недавно**.

Упражнение 4. Переведите предложения с французского языка на русский. Запишите полученные предложения.

1. Je les attends depuis déjà longtemps. 2. Je connais Valérie depuis peu. 3. La dernière leçon a duré très longtemps. 4. Nous avons regardé ce film il y a si longtemps que nous ne nous en souvenons presque pas. 5. Vous êtes venus pour longtemps ? 6. Malheureusement, le directeur est parti il n'y a pas longtemps. 7. Elle ne répondit rien pendant longtemps. 8. Cet article est une parodie d'un petit livre qu'on a publié il y a peu de temps. 9. Deux ans – c'est trop long pour moi. 10. Je ne serai pas ici pendant longtemps. 11. Il y a longtemps de cela. 12. Quand est-ce que t'es arrivé à Paris? – Il y a peu, seulement hier. 13. En Bretagne, les japonais investissent pour longtemps. 14. On a cru pendant longtemps que la Terre était plate. 15. Les prix sont en baisse, mais pas pour longtemps.

Упражнение 5⁷. Наконец-то вы в России! У вас уже много русских и иностранных знакомых и друзей. Расскажите им, когда вы приехали в Россию, на сколько времени, зачем и как вы изучаете русский язык, что ещё вы будете делать в России. Сообщите о том, что вам здесь нравится, что не нравится (например, долго стоять в очереди, чтобы получить документы, долго добираться до университета утром...) и т.п.

Упражнение 6 . Ниже описаны различные ситуации. Примите участие в диалогах.

Ситуация 1. Вы стоите на остановке и ждёте автобус. Обычно вы ждёте его немного времени, но сегодня прошло уже полчаса, а он всё не едет. На улице холодно, идёт дождь. К вам обращается молодой человек / девушка с вопросом, давно ли вы ждёте автобус...

Ситуация 2. Сегодня вы идёте к другу на день рождения, но сначала вам нужно заплатить за комнату в общежитии. Вы подходите к кабинету и видите большую очередь. Спросите, кто крайний, сколько примерно времени вам нужно будет ждать, давно ли стоят в очереди другие студенты и т.п., и примите решение, будете ли вы ждать или нет.

⁷ Данное упражнение актуально для студентов, обучающихся в России или проходивших там стажировку.

Ситуация 3. В фитнес-клубе вы знакомитесь с молодым человеком (девушкой). Спросите у него (у неё), давно ли он (она) занимается спортом (плаванием, аэробикой, акробатикой...), где и когда он (она) научился (научилась) так хорошо плавать (танцевать, играть в теннис...), сколько времени он (она) учился (училась) этому, сколько времени он (она) обычно проводит в клубе и долго ли будет заниматься сегодня... Пригласите его (её) в кафе (если у него (у неё) есть планы на вечер, поясните, что это не займёт много времени).

Упражнение 7. Две недели назад вы переехали в другой город, где поступили в университет. Сейчас вы снимаете квартиру, но хотите переехать в общежитие, потому что там жить веселее и дешевле. Напишите e-mail своему другу, который живёт в вашем родном городе. Расскажите о том, как вы устроились, где живёте, чем занимаетесь, как проводите свободное время, какие у вас планы на ближайшее будущее.

Упражнение 8. Вы работаете психологом. Вас попросили написать небольшую статью для журнала «Психологические советы» о том, как надолго сохранить отношения с любимым человеком. Напишите статью.

Упражнение 9. А) Прочитайте фрагмент интервью с Инной Жирковой, супругой известного российского футболиста Юрия Жиркова и экс-обладательницей титула «Миссис Россия-2012». Скажите, какой подарок Юрия очень понравился Инне.

Юрий и Инна женаты уже давно, 8 лет, и являются для поклонников образцом счастливой семьи. Сначала у пары родился сын Дмитрий, спустя два года на свет появилась дочь Милана. Пока Юрий занят на тренировках и сборах, его супруга Инна не сидит без дела. О своей семейной жизни и воспитании детей она рассказала журналу Woman.ru.

Woman.ru: *Где вы с семьёй сейчас живёте?*

И. Ж.: В Москве, недалеко от Ходынки. Мы уже давно не меняем район: нам здесь очень нравится! И недалеко от центра, и много друзей рядом, и спокойно.

Woman.ru: *С чего начинается ваш день?*

И. Ж.: Наше утро всегда начинается с улыбки, потому что Дима с Миланой, едва проснувшись, бегут к нам с Юрой в спальню и будят нас. Дети уже достаточно давно спят в своих комнатах.

Woman.ru: *Кто же готовит завтрак?*

И. Ж.: Обычно я. Но иногда это делает за меня моя мультиварка (*улыбается*). На завтрак у нас с детьми всегда каша, Юру же приходится долго уговаривать: он кашу не особо любит, пытается её заменить на чай с печеньем или бутербродом.

Woman.ru: *Вы строгая мама?*

И. Ж.: Как и все дети, Дима и Милана очень любят всякие гаджеты. Поэтому я стараюсь быть строгой и разрешаю им играть на планшетах недолго, по полчаса в день.

Woman.ru: *Дима и Милана часто ссорятся?*

И. Ж.: Ссоры, конечно, бывают. Но дети у нас друг без друга жить не могут.

Woman.ru: *То есть вам их мирить не приходилось?*

И. Ж.: Приходилось. Но обижаются они друг на друга недолго, полчаса максимум. И сразу о ссорах забывают, продолжают играть дальше.

Woman.ru: *Кто следит за детьми, когда Юрий на сборах, а вам надо уехать по делам?*

И. Ж.: У нас есть няня. Но я долго воспитывала детей сама, не могла их никому доверить. Няня Светлана появилась лишь недавно, пару лет назад, когда дети стали посещать различные секции. Мои мама с папой тоже помогают, но они живут в другом городе и не так часто к нам прилетают.

Woman.ru: *Супруг вас удивляет? Какой подарок от него вам запомнился больше всего?*

И. Ж.: От Юры всегда очень много подарков. Подарок, который я никогда не забуду, муж сделал мне после рождения Миланы. Мы тогда жили в Лондоне, Юра играл за «Челси», но рожать я улетела в Москву. Мы долго не виделись, и я прилетела в Англию уже с новорожденной Милашей. Когда мы ложились спать, я положила руку под подушку и нашла там кольцо. На нем было выгравировано «Спасибо за детей» и инициалы любимого... Меня это так растрогало тогда... Это было давно, но я до сих пор помню свои ощущения...

Б) Работаем в парах! Ваш друг – фанат футболиста Юрия Жиркова, но почти ничего не знает о его семейной жизни. Расскажите ему о том, что вы прочитали в журнале.

В) Работаем в парах! Вы – директор крупной компании, успешно совмещаете карьеру и семейную жизнь. Вы даёте интервью журналу «Итоги». Корреспондент интересуется, как вам всё удаётся.

Упражнение 10. Прочитайте предложения и определите, в каких из них возможна взаимозамена наречий *давно* и *долго*. Заполните матрицу, отмечая напротив номера каждого предложения возможность или невозможность замены в нём. Используйте для этого значок галочки (✓).

1. Мы так **давно** не виделись! Ты думаешь, я узнаю Веру?
 2. Ждать пришлось **долго**: была большая очередь.
 3. Когда я перешёл в этот отдел, Сергей работал там уже **давно**.
 4. Саша **долго** решал задачу, потому что она была очень трудная.
 5. Маша **давно** купила эти туфли.
 6. Холодная война идёт уже **давно** и может перерасти в военный конфликт.
 7. В последнее время у меня очень **долго** загружаются интернет-страницы.
 8. Как **долго** я ждал этого момента!
 9. В нашей семье **давно** уже перешли на электронные книги.
 10. Олег **давно** собирается переехать в другой город: ему не нравится Москва.
 11. Мы **долго** не общались, но потом Виктор позвонил и предложил встретиться.
 12. Я **давно** не отмечал свой день рождения. Может, в этом году пригласить друзей и устроить праздник?
 13. Алло, Света? Я **давно** дома, а ты? Когда придёшь?
 14. В августе меня **долго** не было в городе: я отдыхал на даче.
 15. Мы с Пашей **давно** друзья.

Взаимозамена наречий *давно* и *долго* в предложениях

№ предложения	Замена возможна	Замена невозможна
1	✓	
2		

и т.д.

Упражнение 11. Закончите предложения, выбрав правильный вариант из предложенных – А, Б или В. Заполните матрицу, отметив выбранные варианты (знаком ○ или ×).

1. Мы совсем ... переехали в Рязань и ещё плохо знаем город.

А) недолго Б) давно В) недавно

2. По мнению экспертов, война санкций между странами будет длиться ещё ...

А) долго Б) недолго В) надолго

3. Интернет ... уже стал неотъемлемой частью нашей повседневной жизни.

А) долго Б) недавно В) давно

4. ... я прочитал роман Умберто Эко «Имя розы».

А) давно Б) недавно В) долго

5. Боюсь, мы ... прождём автобуса. Поехали на такси!

А) долго Б) недолго В) надолго

6. ... известно, что смех продлевает жизнь.

А) давно Б) недавно В) долго

7. Похолодание в Севастополе продлится ... К концу недели опять будет жарко.

А) долго Б) недолго В) надолго

8. В прошлом году я жил за границей, и мы с Ирой ... не делились.

А) давно Б) долго В) надолго

9. Многие считают, что миграционный кризис в Европе – это всерьёз и ...

А) долго Б) недолго В) надолго

10. (В очереди.) Ждать осталось уже ... Перед нами только два человека.

А) недавно Б) долго В) недолго

11. Я ... не решался написать отзыв, но потом решил поделиться впечатлениями об отеле.

А) долго Б) недолго В) давно

12. Ещё ... об усадьбе Воронцово почти никто, кроме краеведов, не знал. Сегодня Воронцовский парк – популярное место для прогулок жителей Москвы.

А) давно Б) недавно В) долго

1	А	Б	В
2	А	Б	В

и т.д.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложения, порядок слов. Части речи: Уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по специальности «Филология». М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

Гулидова Е.Н. К вопросу о представлении наречий *давно* и *долго* в иноязычной аудитории: сравнительный анализ // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. № 3. М., ЦМО МГУ, 2013(а). С.42–47.

Гулидова Е.Н. К вопросу о представлении наречий *давно* и *долго* в иноязычной аудитории: система упражнений и заданий // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. № 4. М., ЦМО МГУ, 2013 (б). С.117–121.

Гулидова Е.Н. Семантика и грамматика русских наречий: лингводидактический аспект (на материале работы во франкоязычной аудитории). Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ, 2016. – 414 с.

Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия. Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. – 844 с.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Уч. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

Ekaterina N. Gulidova
*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor, Russian Language Department-2,
Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosov Moscow State University
e-mail: ekaterina_gulidova@mail.ru*

**ASSESSMENT EXERCISES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS
THE USE OF RUSSIAN ADVERBS OF TIME**

The article presents a brief description of the features relevant for the correct use by foreign students (in particular, French speakers) of semantically similar temporal adverbs *давно* and *долго* and their derivatives, with a system of assessment developed by the author (both continuous and mid-point). A variety of specific multi-purpose exercises and tasks are provided.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, system of exercises, assessment, adverbs of time

https://doi.org/10.29003/m4669.WGS_XXIV/187-213

Красильникова Лидия Васильевна

*Докт. пед. наук, заведующий кафедрой русского языка для
иностранных учащихся филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Россия, Москва
likras@mail.ru*

Кузьминова Елена Александровна

*Докт. филол. наук, профессор кафедры русского языка для
иностранных учащихся филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Россия, Москва
elenk2002@mail.ru*

ПРОГРАММА КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Настоящая программа предназначена для подготовки и приема кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному в рамках программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре МГУ имени М.В. Ломоносова на филологическом факультете. Программа содержит основные требования к экзаменуемому, описание структуры экзамена, экзаменационные задания с примерами и критерии оценивания их выполнения. Экзаменационные требования и вопросы настоящей программы определяются основной целью изучения иностранного языка в аспирантуре, состоящей в достижении аспирантами / соискателями практического владения языком, позволяющего использовать его в профессиональной научно-исследовательской и образовательной деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, кандидатский экзамен по русскому языку как иностранному

1.Краткая аннотация

Настоящая программа предназначена для подготовки и приема кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному в рамках программ подготовки научных и научно-педагогических кадров по научным специальностям 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный в общеобразовательной и высшей школе); 5.9.1 Русская литература и литературы народов Российской Федерации;

5.9.2 Литературы народов мира; 5.9.3 Теория литературы; 5.9.4. Фольклористика; 5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран; 5.9.7 Классическая, византийская и новогреческая филология; 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика в аспирантуре МГУ имени М.В.Ломоносова на филологическом факультете.

Программа содержит основные требования к экзаменуемому, описание структуры экзамена, экзаменационные задания с примерами и критерии оценивания их выполнения. Экзаменационные требования и вопросы настоящей программы определяются основной целью изучения иностранного языка в аспирантуре, состоящей в достижении аспирантами / соискателями практического владения языком, позволяющего использовать его в профессиональной научно-исследовательской и образовательной деятельности.

2. Уровень высшего образования: подготовка кадров высшей квалификации.

3. Научная специальность: данная программа применима для подготовки специалистов по научным специальностям 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный в общеобразовательной и высшей школе); 5.9.1 Русская литература и литературы народов Российской Федерации; 5.9.2 Литературы народов мира; 5.9.3 Теория литературы; 5.9.4. Фольклористика; 5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран; 5.9.7 Классическая, византийская и новогреческая филология; 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.

4. Место дисциплины в структуре Программы аспирантуры: относится к части «Кандидатские экзамены», обязателен для освоения во втором семестре первого года обучения.

5. Объем дисциплины (модуля) в зачетных единицах с указанием количества академических или астрономических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) и на самостоятельную работу обучающихся:

Объем дисциплины (модуля) составляет **1 зачетную единицу**, всего **36 часов**, из которых **6 часов** составляет контакт-

ная работа аспиранта с преподавателем (мероприятия промежуточной аттестации), **30 часов** составляет самостоятельная работа аспиранта.

6. Входные требования: допуск к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку.

7. Содержание модуля

Кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (по согласованию со структурным подразделением и профильными кафедрами) определен состав и объем заданий, направленных на достижение установленного уровня знаний и умений в каждом виде речевой коммуникации, являющийся допуском к сдаче кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному.

Требования к речевым умениям

Чтение

Аспирант/соискатель должен уметь:

- использовать в зависимости от коммуникативной установки и характера текста различные виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое (поисковое и реферативное) и их разновидности (ознакомительно-изучающее, ознакомительно-реферативное и другие).

А. При изучающем чтении научного текста

- читать и понимать тексты общепилологической и узкоспециальной тематики, ориентируясь в семантической, композиционной, структурной устроенности и коммуникативной направленности всего текста;

- определять тему, проблему и выводы, представлять логическую схему развертывания текста: тезис, аргументацию тезиса, выводы, гипотетическое допущение, опровержение и др.;

- находить и вычленять в тексте содержательные блоки;

- определять смысловые связи в тексте (причинно-следственные и др.);

- вычленять в содержательных блоках главную, дополнительную (детализирующую, иллюстрирующую, аргументирующую), а также дублирующую (избыточную) информацию;

– различать объективную (фактологическую) и субъективную (модусную) информацию.

Б. При изучающем чтении художественного произведения

– понимать описываемые факты, события, а также действия и поступки персонажей в их развитии;

– устанавливать смысловые связи между фактами, событиями, персонажами;

– определять значимость отдельных фактов, событий, действий, персонажей в содержании произведения;

– понимать авторскую позицию;

– определять стилистические характеристики языковых единиц и объяснять их;

– находить использованные автором образные средства.

В. При ознакомительном чтении научного текста

– понимать общее содержание текста и главные тезисы автора;

– оценивать информацию текста, выделяя главную и второстепенную информацию;

– дать оценку тексту, определяя его место в числе других текстов той же тематики.

Г. При ознакомительном чтении художественного текста

– понимать общее содержание и замысел автора;

– понимать сюжет, место и роль главных персонажей в его развитии;

– выделять яркие художественные детали и приемы.

Д. При просмотровом чтении научного текста

– ориентироваться в логико-смысловой структуре текста;

– определять актуальность текста для работы по данной тематике по названию, первому и последнему абзацу;

– находить информацию в соответствии с коммуникативным заданием.

Е. При просмотровом чтении художественного произведения

– находить заданный фрагмент, цитату, искомый пример.

В качестве форм контроля понимания прочитанного путем воспроизведения информационного содержания текста-источника на кандидатском экзамене используются устный реферат-описание статьи филологической тематики

Аудирование

А. Аудирование монологической речи

Аспирант/соискатель должен уметь:

– понять на слух информацию, необходимую для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере общения;

– понять на слух не менее 80% информации развернутых монологических высказываний объяснительного характера (учебная лекция, объяснение преподавателя, сообщение на семинарском занятии), отделяя основное содержание от дополнительной (детализирующей, иллюстрирующей, аргументирующей) и дублирующей информации,

а) устанавливая границы смысловых частей (содержательных блоков) текста;

б) определяя характер связи смысловых частей текста;

в) прогнозируя содержание последующих частей текста;

г) осознавая ход авторских рассуждений, выводы автора и его отношение к исследуемой проблеме;

– сопоставлять на слух небольшие по своему объему и близкие по содержанию высказывания с целью выделения общей и различающей их информации.

Б. Аудирование диалогической речи

Аспирант/соискатель должен уметь:

– понимать вопросы, тематически связанные с предшествующим монологическим высказыванием;

– понимать и прогнозировать содержание учебного диалога-расспроса, диалога-обсуждения, диалога-унисона, диалога-уточнения, диалога-диссонанса (несогласия);

– сопоставлять и разграничивать точки зрения участников диалога/полилога, понимать на слух полемически выраженную точку зрения в полилоге-обсуждении;

– понимать коммуникативные намерения, речевые стимулы и социально-поведенческие роли участников учебно-научного диалога.

Говорение

А. Монологическая речь

Аспирант/соискатель должен уметь:

- репродуцировать тексты, предъявленные в письменном или звучащем виде, в том числе обобщая и сопоставляя информацию разных научных источников, формулируя сходство и различие двух точек зрения;
- продуцировать монолог на определенную тему, опираясь на информацию двух или нескольких письменно предъявляемых текстов (лингвистических, литературоведческих или художественных);
- продуцировать монолог на грамматическую или лексическую тему с опорой на предъявленный языковой (речевой) материал (монолог объяснительного типа);
- продуцировать собственное монологическое высказывание-рассуждение с элементами описания и повествования по заданной проблематике.

Б. Диалогическая речь

Аспирант/соискатель должен уметь:

- участвовать в диалоге-расспросе, диалоге-обсуждении, диалоге-уточнении, диалоге-унисоне и диалоге-диссонансе;
- участвовать в полилоге-обсуждении, подвести итоги дискуссии, обобщив информацию, предъявленную в ходе обсуждения;
- реализовать тактику речевого поведения, характерную для неподготовленного общения.

В качестве форм контроля аудирования и говорения на кандидатском экзамене используется монолог аргументирующего характера с последующей беседой с членами экзаменационной комиссии.

Письмо

Аспирант/соискатель должен уметь:

- записать основную информацию при прослушивании монологического высказывания (используя принятые сокращения);
- составлять рефераты (монографический и обзорный, информативный и резюме, объективный и оценочный);
- написать научную работу (статью);

– написать рецензию с элементами лингвостилистического анализа на художественное произведение;

– оформлять научный текст в соответствии с требованиями жанра (цитировать источник, ссылаться на источник информации, оформлять справочно-библиографический аппарат научной работы).

В качестве форм контроля письма на кандидатском экзамене используются письменный реферат-обзор двух статей филологической тематики.

Требования к языковому материалу

Объем языкового материала определяется рабочей программой дисциплины, направленной на подготовку к сдаче кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному. Аспирант/соискатель должен уметь правильно понимать и употреблять лексические и грамматические средства, функционирующие в рамках простого, сложного предложений, сверхфразовых единств, а также текстов – научных и художественных – в их жанрово-стилистических разновидностях.

В качестве формы контроля уровня владения лексико-грамматическим материалом на кандидатском экзамене используется контрольная работа.

8. Порядок проведения и вопросы кандидатского экзамена.

Обязательным условием допуска к сдаче кандидатского экзамена является выполнение следующего объема работ.

1. Контрольные работы по грамматике и лексике (не менее 4 контрольных работ за отчетный период в объеме не менее 1,5 стр. х 4; А4) – время выполнения 90 мин.

2. Реферат-описание и реферат-обзор научных статей филологической тематики (не менее 4 за отчетный период в объеме не менее 1,5 стр. х 4; А4) – время выполнения 90 мин.

3. Устный реферат-описание научной статьи филологической тематики (не менее 5 раз по 10 минут за отчетный период).

4. Беседа по теме исследования, статьям по теме исследования и результатам апробации на Днях науки (не менее 5 раз по 10 минут за отчетный период).

5. Беседа по проблеме социально-культурного характера (не менее 5 раз по 10 минут за отчетный период).

Кандидатский экзамен проводится в три этапа.

На первом этапе выполняется контрольная работа по грамматике и лексике (по материалу, предусмотренному рабочей программой дисциплины, направленной на подготовку к сдаче кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному). Объем контрольной работы – 1500–2000 печатных знаков. Время выполнения – 90 минут.

На втором этапе составляется письменный реферат-обзор двух научных статей. Объем текста каждой статьи – 4000–6000 печатных знаков. Время выполнения – 90 минут.

Третий этап экзамена проводится устно и включает в себя следующие задания.

1. Устный реферат-описание научной статьи филологической тематики с последующей беседой с экзаменаторами по теме статьи. Анализ лексических, словообразовательных, грамматических и стилистических особенностей текста статьи. Объем текста – 4000–5000 печатных знаков. Время выполнения – 30 минут.

2. Монолог аргументирующего типа по проблеме социально-культурного характера (объем высказывания – 2000–4000), последующая беседа с экзаменаторами (не менее 10 мин.).

9. Примеры экзаменационных заданий каждого этапа.

Контрольная работа

***Задание 1.** Восстановите текст, используя слов в скобках нужной форме с предлогом или без.*

Язык представляет собой ... (особая знаковая система). Человек принадлежит ... (существа), которые моделируют ... (внешний мир) при помощи ... (разнообразные знаки). ... (Такие знаки) являются ... (математические символы, музыкальные ноты, рисунки, имена и т.д.). ... (Любое человеческое общество) люди реагируют ... (те или иные знаки) в соответствии ... (их культурные традиции), поскольку формирование ... (знаковая картина мира) всегда обусловлено ... (культура).

Слова относятся ... (важнейшие знаки человеческой культуры). Предметы и явления окружающей действительности редко полностью подвластны ... (человек), а слова-знаки, ... (которые) мы ... (они) обозначаем, подчиняются ... (наша воля). Любой язык состоит ... (различные слова), которые служат ... (обозначение различных предметов и процессов). ... (Слова) строятся фразы, с помощью ... (которые) можно описать ... (какая-либо ситуация).

Человек объединяет ... (слова) ... (предложения), пользуясь ... (определенные правила). Предложения служат ... (средство описания окружающего мира). Совокупность ... (слова того или иного языка) образует ... (его сло-

варь). Можно составить неограниченное количество ... (осмысленные фразы), включив ... (они) ... (сотни миллионов текстов).

Задание 2. *Восстановите текст, используя глагол нужного вида.*

Можно ли ... (говорить/сказать) о Михаиле Викторовиче Панове как о лингвисте? Да, можно, поскольку это один из самых оригинальных и глубоких российских исследователей русской фонетики, орфоэпии и орфографии послевоенного периода. Можно ли ... (обсуждать/обсудить) его литературоведческие труды? Несомненно, учитывая его огромный вклад в теорию стиха и изучение историко-эволюционного пути русской поэтической речи. Нельзя не ... (упоминать/упоминуть) и собственное поэтическое творчество М.В. Панова, его верлибр, который он считал самым естественным способом формулирования мысли и выражения чувств.

Социолингвистическое новаторство Панова заключалось в том, что он первым ... (обращать/обратить) внимание на фундаментальные отличия разговорной речи от кодифицированного литературного языка.

В своих литературоведческих исследованиях творчества поэта В. Хлебникова М.В. Панов ... (ориентироваться/сориентироваться) главным образом на формальный метод. Он рано ... (осознавать/осознать) необходимость видеть в стихе соотношение стопной и тактовой организации. Он считал, что ритм может ... (охватывать/охватить) и образ, и композицию стихотворения. Такая типология стиха не могла не ... (развивать/развить) по-своему тыняновскую теорию стихосложения. Она позволила не ... (противопоставлять/противопоставить) «классические» и «неклассические» размеры стиха.

Приходивших к Михаилу Викторовичу гостей ... (поражать/поразить) его библиотека: книги не только ... (занимать/занять) шкафы и полки, но и были сложены высокими стопками на полу. «Никак не могу ... (находить/найти) нужное издание, – сетовал хозяин – видимо, завтра мне ... (идти/пойти) в Ленинку».

Оценивая свой непростой жизненный путь, М.В. Панов вспоминал афоризм Г. Сквороды: «Мир ... (ловить/поймать) меня, но не ... (ловить/поймать)».

Задание 3. *Преобразуйте текст, употребив, где это возможно, причастные обороты вместо придаточных предложений.*

В рамках одного творческого метода возможно различать, например, реализм лирика и реализм сатирика, реализм романтика, бытовой реализм... [1] Думается, что для Василия Шукшина труднее, чем для кого-нибудь из российских писателей, которые пишут о деревне, найти исчерпывающее определение; он не поддаётся классификации, ему невозможно присвоить порядковый номер.

[2] С точки зрения строгого литературоведения, рассказы Шукшина – это не рассказы даже, а именно пересказ разных деревенских историй, которые постоянно происходили, происходят и опять будут происходить с курьёзными, печальными и трагикомическими героями. [3] И в то же самое время мир, в который вводит нас Шукшин, – не сколок с окружающего, не фотография, пусть даже самая талантливая. [4] Мы ясно видим, что перед нами – вторая действительность, реальность, которую создаёт воображение писателя. Да, всё

как в жизни, но такую мы нашу деревню не видели и не могли видеть. Такой её открыл Шукшин. [5] Оказывается, на открытия в наши дни способна не только наука, которая исследует состояние души человеческой.

[6] Необходимо оговориться, что деление его героев, которое предложило литературоведение, на *чудиков* и *античудиков*, носит, конечно же, условный характер, имеет чисто служебное значение. [7] На самом деле герои, которых демонстрирует писатель в своих рассказах, не поддаются классификации. Каждый сам по себе, на свой манер, совершенно индивидуальная фигура. А чудинка – это то, что присуще, убеждён Шукшин, каждому человеку вообще. [8] Отличие одного от всех других, непохожесть – это и есть сущность человеческой природы, семя, которое может дать пышные добрые всходы, а может увянуть или развиться в условиях, которые делают из человека нравственного уродца, пустышку, античудика. [9] Шукшин не коллекционировал чудиков, а просто обнаруживал «чудинку» в каждом человеке, которого встречал на пути.

Задание 4. *Преобразуйте отрывок из устной рецензии на монографию А.А. Дубровина «А.С. Грибоедов и художественная культура его времени» (М., 2003) в аннотацию к этой книге, используя страдательные конструкции.*

Свою монографию автор посвятил отражению в творчестве А.С. Грибоедова эстетических идей и художественных вкусов его эпохи. В результате проведенного исследования А.А. Дубровин выявил параллели между литературными портретами в «Горе от ума» и графикой А.О. Орловского и Ф.П. Толстого. Автор определяет место и характер пейзажных и портретных зарисовок в прозе, поэзии и драматургии А.С. Грибоедова; прослеживает фольклорные мотивы в его произведениях. Исследователь убедительно доказал, что Грибоедов создал новый художественный язык, главным источником которого явился классицизм.

А.А. Дубровин адресовал монографию прежде всего филологам, но она заинтересует и всех почитателей русской классики.

Задание 5. *Замените сложные предложения простыми и наоборот, сохранив характер отношений. Обратите внимание, что сложное предложение может содержать два и более придаточных.*

1. Для того чтобы служить общему благу, нужно сделать это желание неременной потребностью души, условием личного счастья. (А.П. Чехов)

2. В силу наибольшей социальной значимости литературного языка нормы литературного языка обладают наивысшим престижем в обществе.

3. Любительская лингвистика начинается там, где автор заявляет, что он установил истинное происхождение слова. (А.А. Зализняк)

4. Всякое знание остается мертвым, если у учащихся нет инициативы и самостоятельности. (А.И. Герцен)

5. Будучи несовершенными, грамматики XVIII века способствовали распространению филологических знаний.

6. С углублением функциональной дифференциации языковых средств представление говорящих о «правильном» и «ненормативном» в речи усиливается.

7. Полное знание русского языка невозможно без проникновения в его смысловую основу – классические языки – и без сопоставления форм родного языка с формами иностранных языков.

Задание 6. На основе данного материала выразите значение принадлежности предмета к классу подобных.

1. Язык; класс гуманитарных объектов.
2. Проектная методика; наиболее популярные в настоящее время технологии обучения.
3. Ведущие методические принципы обучения; коммуникативный принцип.
4. Невербальные средства общения; социокультурная компетенция.
5. Лексические трудности при аудировании; распознавание омофонов, паронимов, парных понятия (*открывать – закрывать, восток – запад, много – мало*).

Задание 7. На основе следующей таблицы опишите типологические классификации языков а) Ф. Боппа и б) Э. Сепира.

классификационный объект	классификационный признак	классы, выделяемые в результате классификации
языки мира	а) морфологическое строение словоформы	– изолирующие (китайский, вьетнамский и др.) – агглютинативные (корейский, японский, монгольский, тюркские и др.) – флективные (славянские, балтийские, латинский, немецкий и др.)
	б) характер корня и грамматических показателей в словоформе	– аналитические (английский, французский, новоперсидский и др.) – синтетические (русский, немецкий, тюркские, финно-угорские и др.) – полисинтетические (кавказские, индейские, австралийские и др.)

Задание 8. Восстановите предложения, используя данный в скобках глагол с нужной приставкой.

1. Нередко авторы ... (писать) свои произведения разными псевдонимами.
2. Только на вокзале она вдруг ... (помнить), что не попрощалась с Павлом.
3. Мы ... (говорить) его поехать с нами в Сергиев Посад.
4. Мой брат сначала хотел поступать на исторический факультет, но ... (думать) и поступил на филологический факультет.

5. Поэт пишет о том, как трудно бывает ... (брать) точное слово, чтобы выразить чувства лирического героя.

6. Через несколько лет ученый ... (смотреть) свою точку зрения на данную проблему.

7. Новую программу ... (работать) коллектив авторов – сотрудников Научно-исследовательского центра.

Задание 9. *Выразите смысл предложений, используя глаголы **изобразить/изображать, выразить/выражать, отразить/отражать**.*

1. На картине художника мы видим вечерний пейзаж.

2. По произведениям писателя можно судить об особенностях эпохи.

3. В этом стихотворении поэт передает свое настроение, свои внутренние переживания.

4. Этот талантливый пародист может показать, как говорят и двигаются известные актеры.

5. Рассказать о своих чувствах легко, нарисовать чувства других труднее, но всего сложнее запечатлеть жизнь целой эпохи и целого поколения.

Реферат-обзор научных статей

Статья 1

Д.С. Лихачев

Художественное время словесного произведения

Люди замечают то, что движется, и не видят неподвижного. Заметить движения – это значит заметить и движущийся объект. Это же касается и изменений во времени.

Если мы присмотримся к тому, как понимался мир в античности или в средневековье, то заметим, что современники много не замечали в этом мире, и это происходило потому, что представления об изменяемости мира во времени были сужены, социальное и политическое устройство мира, быт, нравы людей и многое другое казались неизменными, навеки установленными. Поэтому современники их не замечали и их не описывали в литературных и исторических сочинениях. Летописцы и хроникеры отмечают лишь события, происшествия в широком смысле слова. Остального они не видят.

Категория времени имеет все большее и большее значение в современном понимании мира и в современном отражении этого мира в искусстве.

Развитие представлений о времени – одно из самых важных достижений новой литературы. Постепенно все стороны существования оказались изменяемыми: человеческий мир, мир животных, растительный, мир «мертвой природы» – геологическое строение земли и мир звезд. Историческое понимание материального и духовного мира захватывает собой науку, философию и все формы искусства. «Историчность» распространяется на все более широкий круг явлений. В литературе все сильнее сказывается осознание многообразия форм движения и одновременно его единства во всем мире.

Историчность понимания действительности проникает во все формы и звенья художественного творчества. Но дело не только в историчности, а и в стремлении весь мир воспринимать через время и во времени. Литература в

большей мере, чем любое другое искусство, становится искусством времени. Время – его объект, субъект и орудие изображения. Сознание и ощущение движения и изменчивости мира в многообразных формах времени пронизывает собой литературу.

За последние годы появились многие работы, посвященные времени в литературе. Ко времени в литературе может быть несколько подходов. Можно изучать грамматическое время в литературе. И этот подход очень плодотворен, особенно по отношению к лирической поэзии. Этому посвящены отдельные работы Р.О. Якобсона. Но можно изучать и воззрения писателей на проблему времени. Этому посвящены работы Пуле и Мейергоффа. Книга Г. Мейергоффа «Время в литературе» посвящена философской проблеме времени – как она ставится и решается в произведениях литературы у писателей XX в.: Марселя Пруста, Джеймса Джойса, Вирджинии Вулф, Ф. Скотта Фитцджеральда, Томаса Манна и Томаса Вулфа. Г. Мейергофф анализирует проявления понимания времени в литературе и науке, устанавливает постепенное нарастание интереса к проблеме времени в современной литературе, в науке, в философии и т.д.

Наиболее существенны для изучения литературы исследования художественного времени: времени, как оно воспроизводится в литературных произведениях, времени как художественного фактора литературы. Художественное время – это не взгляд на проблему времени, а само время, как оно воспроизводится и изображается в художественном произведении.

Художественное время в русской литературе исследовалось эпизодически. Исследовалось художественное время в романах Достоевского, в «Пиковой даме» Пушкина, в «Деле Артамонова» Горького, в ранних произведениях Л. Толстого.

Что же такое художественно время произведения в отличие от грамматического времени и философского понимания времени отдельными авторами? Художественно время – явление самой художественной ткани произведения, подчиняющее своим художественным задачам и грамматическое время и философское его понимание писателем.

Произведение искусства слова развертывается во времени. Время нужно для его восприятия и для его написания. Вот почему художник-творец учитывает это «естественное», фактическое время произведения. Но время и изображается. Оно объект изображения. Автор может изобразить короткий или длинный промежуток времени, может заставить время протекать медленно или быстро, может изобразить его протекающим непрерывно или прерывисто, последовательно или непоследовательно. Он может изобразить время произведения в тесной связи с историческим временем или в отрыве от него – замкнуть в себе; может изобразить прошлое, настоящее и будущее в различных сочетаниях.

Художественно время, в отличие от времени объективно данного, использует многообразие субъективного восприятия времени. Ощущение времени у человека, как известно, крайне субъективно. Оно может «тянуться» и может «бежать». Художественно произведение делает это субъективное восприятие времени одной из форм изображения действительности. Однако одновременно используется и объективное время: то соблюдая правило единства времени действия и читателя-зрителя во французской классической драматур-

гии, то отказываясь от этого единства, подчеркивая различия, ведя повествование по преимуществу в субъективном аспекте времени.

Именно исследования этого художественного времени в произведениях имеют наибольшее значение для понимания эстетической природы словесного искусства.

Статья 2

З.Я. Тураева

Грамматическое и художественное время

Художественное и грамматическое время есть различные временные формы. И та, и другая форма времени синтезирует свойства объективного, перцептуального и индивидуального времени. Не существует однозначного соответствия между художественным временем и грамматическими средствами его выражения. Инвентарь средств, участвующих в моделировании временных отношений в художественном произведении очень богат. В него включаются средства различных уровней, образная система языка, композиция произведения и т.д. Одни и те же видо-временные формы в зависимости от всех этих факторов принимают участие в выражении различных по своей структуре временных отношений.

Между художественным и грамматическим временем существует определенная иерархия. Художественное время есть категория более высокого ранга. Оно подчиняет себе грамматическое время как одно из средств своего выражения. Участие видо-временных форм в создании художественного времени обуславливает их многозначность. Подчиненность грамматического времени художественному отражается в реляционном характере всей видо-временной системы на уровне текста.

Художественное и грамматическое время обладают рядом общих черт. И художественное, и грамматическое время есть прежде всего установление соотносительности событий, установление отношений порядка. И художественное, и грамматическое время отражают в непрямой, незеркальной форме как свойства объективного, так и перцептуального времени. И художественное, и грамматическое время многомерно. Для определения движения во временном континууме описываемых в художественном произведении событий могут быть необходимы не одни, а n способов упорядочения. Для исчерпывающей характеристики членов грамматических категорий, выражающих положение действия во времени, также необходимо несколько координат. Грамматическому времени соответствует многомерное концептуальное пространство-время.

Художественное время есть единство непрерывности и прерывистости. Грамматические формы времени могут передавать как непрерывность временного потока, так и дискретность времени, выражая отдельные действия. Художественное время обратимо. Грамматическое время также характеризуется обратимостью.

Художественное и грамматическое время обладают и рядом различий. Одно из них затрагивает структуру этих временных форм. Для видо-временной системы точкой отсчета является векторный нуль оси ориентации настоящего времени. Для художественного времени такая точка отсчета не

обязательна. Скорее вся временная система того или иного художественного текста ориентирована на какой-то условный момент в прошлом.

Художественное время может передавать количественную протяженность событий. Грамматические формы времени и смежных категорий нейтральны к выражению количественной протяженности действия. Они способны передавать лишь длительность как таковую. Количественную сторону действия передают в языке лексическая система выражения временных отношений.

Художественное время включает в себя понятие плотности действия. Грамматическое время нейтрально к выражению плотности действия. В художественном времени могут происходить сдвиги при оценке длительности временных сегментов. Для грамматического времени это невозможно, так как эту функцию оно вообще не выполняет.

Для художественного времени свойство временной упорядоченности инвариантно. Оно не обязательно подчиняется отношениям асимметрии и транзитивности. Нарушение временного порядка, временные сдвиги, невозможность в ряде случаев определить иерархию событий во времени характерны для художественного времени. В силу многообразия средств выражения художественного времени отсутствуют средства, за которыми было бы закреплено выражение структурных различий между отношениями «раньше чем» и его конверсией «позже чем». Грамматическое время обязательно предполагает существование структурного различия между формами прошедшего времени и формами будущего времени, передающими отношения «раньше чем» и «позже чем». В пределах грамматической системы существует одна точка отсчета, на которую ориентируются все другие видо-временные формы, связанные с ней непосредственно или опосредованно. В пределах системы художественного времени может быть множество точек отсчета и не обязательно реализуются отношения асимметрии и транзитивности.

Художественное время рассматривается как: а) форма бытия идеального мира эстетической действительности; б) особая форма познания мира, сочетающая в себе особенности реального, перцептуального и индивидуального времени; в) форма времени, актуализирующаяся в перцептуальном времени воспринимающего субъекта.

Грамматическое время рассматривается как: а) форма отражения времени в языке; б) особая форма познания мира, сочетающая в себе особенности реального, перцептуального и индивидуального времени; в) одно из средств выражения художественного времени.

Выводы об особенностях художественного и грамматического времени, сформулированные в настоящей работе, делались на основе синтеза данных лингвистической науки, эстетики и философии.

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ БИЛЕТ № 1.

1. Сделайте устный реферат статьи. Выполните задания к тексту. Объем текста 4900 знаков, время выполнения 30 минут.

О языке Интернета

Так называемый язык Интернета – явление разнородное, имеющее множество проявлений. Один из его ярких аспектов – лексический; распространение персональных компьютеров и новых коммуникационных технологий привели к активным неологическим процессам в современном русском языке. При этом жаргон Интернета достаточно сложно противопоставить жаргону компьютерному, поскольку любое сетевое общение «техногенно» и требует наличия компьютера. В результате компьютерный жаргон становится своеобразным идиолектом, невладение которым имеет негативную маркированность среди участников Интернет-коммуникации. Распространение Интернета ускорило процесс проникновения в русскоязычный дискурс огромного количества «компьютерных» англицизмов. Их адаптация часто демонстрирует игровое отношение к исходному английскому наименованию в его звучании или написании латиницей: *эксплорер* (Internet Explorer); *гамовёр* (game over); *Басик* (Basic); *девица* (device). Адаптационные процессы идут достаточно активно, о чем свидетельствует словообразовательная продуктивность: *файл* – *файлец*, *файлить*, *файлогонство*. Еще одним источником компьютерного жаргона является развитие новых значений у уже существующих слов: *блин* – «компакт-диск, диск винчестера»; *карлсон* – «вентилятор-охладитель процессора»; *доска* – «клавиатура», при этом могут возникать синонимические ряды: *зверь*, *бацилла* – «вирус»; *камни*, *мозги* – «оперативная память компьютера». Некоторые семантические неологизмы выходят за пределы компьютерного жаргона и становятся общеупотребительными (хотя и не лишаются при этом оттенка разговорности): *зайти на сайт*, *висеть / сидеть в Интернете*, *скачивать (информацию) из Интернета* и т. д.

Русскоязычный Интернет, или Рунет, претерпел бурное развитие за последние годы. Он утратил первоначальную «элитарность» и стал вполне обыденной коммуникационной сферой. В результате этого в Рунете постепенно складываются специфические нормы стилистической вариативности. Общение в чатах, форумах, блогах (сетевых дневниках), социальных сетях имеет как общие, так и несовпадающие черты. Формирование норм речевого поведения в новых «речевых жанрах» тоже можно рассматривать как этап становления языка Интернета.

Сетевая стилистика, реагируя на новые технические возможности хранения и распространения информации, изменяет соотношение между массовой и межличностной коммуникацией, между письменным текстом и устной речью, между монологом и диалогом. Интернет, позволяющий молниеносно обмениваться письменными репликами, стремится воспроизвести такие характеристики звучащей речи, как интонация и акцентное выделение. Для этого вырабатывается система особых средств: так называемые *смайлики* (сочетания знаков препинания, иногда букв и цифр, воспроизводящие человеческую мимику и эмоции), графическое выделение коммуникативно значимых отрезков высказывания и т. д. Тенденция к сближению письма и звучащей речи привела к развитию преднамеренной, демонстративной неграмотности, или антиорфографии. В отличие от современной орфографической системы, здесь ведущим

принципом становится фонетический. Последовательно фиксируются наиболее «слышимые» явления русской фонетики: качественная редукция гласных, оглушение звонких шумных на конце слова, ассимиляция согласных и др.

Развитие сетевой антиорфографии отражает такую черту языка Интернета, как стремление к ненормативности и стилистической сниженности. Наиболее ярко эта тенденция воплотилась в так называемом языке подонков (*языке падонкаф*), где, помимо последовательного нарушения орфографических правил, отражаются черты просторечия, широко используется нецензурная лексика, снимаются все тематические табу. В своей наиболее радикальной форме язык подонков постепенно теряет свою популярность, но некоторые его явления, например антиорфография, выходят за пределы маргинальных сайтов.

Однако было бы ошибочным видеть в языке Интернета лишь тенденцию к эпатажному нарушению разноразличных норм. Процессы, спровоцированные трансформацией текстового носителя и каналов коммуникации, во многом оказываются более глубинными. Здесь идет активное стилистическое освоение новых текстовых технологий. Изменяются композиционные принципы построения текста, смещаются границы между текстом и «не-текстом»: иллюстрациями и различного рода графическими образами, – что приводит к постепенному формированию нового эстетического языка. Воплощением последнего является так называемая *сетература* – художественная литература, создаваемая и воспринимаемая исключительно в пределах интернет-дискурса.

Итак, понятие *интернет-язык* (*язык Интернета*) может рассматриваться как совокупное обозначение специфических языковых явлений, обусловленных распространением электронной сетевой коммуникации. Данное понятие, несмотря на свою возрастающую популярность, является достаточно условным (в основе любого Интернет-общения – использование национальных языков), вместе с тем оно подчеркивает масштаб происходящих перемен.

Выполните задания к тексту.

1. Как вы понимаете следующие термины: *неологические процессы*, *семантические неологизмы*, *стилистическая вариативность*, *идиолект*, *текстовый носитель*, *сетература*.

2. Замените выделенные слова синонимичными. При необходимости измените структуру предложения.

◇ Процессы, спровоцированные трансформацией текстового носителя и каналов коммуникации, во многом оказываются более глубинными.

◇ Интернет, позволяющий молниеносно обмениваться письменными репликами...

◇ Однако было бы ошибочным видеть в языке Интернета лишь тенденцию к эпатажному нарушению разноразличных норм.

3. Подберите антонимы к выделенным словам: *ускорить процесс*, *исходное* наименование, *сближение* письма и звучащей речи, *глубинные* процессы, *разнородные* явления.

4. Найдите корень в словах *смещаться*, *наличие*, *освоение*, *воспринимаемый*. Назовите несколько однокоренных слов.

5. Как вы понимаете следующие высказывания? Передайте их содержание, используя другие языковые средства.

◇ *В результате компьютерный жаргон становится своеобразным диалектом, владение которым имеет негативную маркированность среди участников Интернет-коммуникации.*

◇ *Русскоязычный Интернет <...> утратил первоначальную «элитарность» и стал вполне обыденной коммуникационной сферой.*

◇ *Сетевая стилистика, реагируя на новые технические возможности хранения и распространения информации, изменяет соотношение между массовой и межличностной коммуникацией, между письменным текстом и устной речью, между монологом и диалогом.*

2. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Прокомментируйте их. Выразите своё отношение к поставленной проблеме. Аргументируйте свою точку зрения, опираясь на свой читательский и жизненный опыт. Время подготовки – 10 минут. Примите участие в обсуждении данной проблемы с экзаменаторами.

◇ *Культура человека держится на двух ногах: на науке и на искусстве. И на какую бы ногу человек ни хромал, ему всегда трудно идти. И допускать это в области воспитания, образования человека нельзя! (Дмитрий Кабаковский)*

◇ *Наука превращает человека в специалиста, а искусство делает из специалиста человека.*

10. Процедура и критерии оценивания.

Кандидатский экзамен проходит в три этапа. Уровень знаний аспиранта / соискателя на каждом этапе оценивается отдельно на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». По результатам выполнения всех заданий каждого этапа выводится общая оценка как среднее арифметическое всех полученных оценок.

Контрольная работа по грамматике и лексике.

Оценка «отлично» (5 баллов). Правильно выполнено не менее 90% заданий. Допускаются отдельные стилистические неточности, орфографические и пунктуационные ошибки.

Оценка «хорошо» (4 балла). Правильно выполнено не менее 80% заданий.

Оценка «удовлетворительно» (3 балла). Правильно выполнено не менее 60% заданий.

Оценка «неудовлетворительно» (2 балла). Правильно выполнено менее 60% заданий.

Письменный реферат-обзор двух научных статей филологической тематики.

Оценка «отлично» (5 баллов). Экзаменуемый продемонстрировал высокий уровень навыков и умений продуцирования письменного научного метатекста на русском языке. А) Содержательный компонент: предельно точно передана информация двух текстов-источников; правильно выделена главная, общая для первоисточников тема/проблема; полно раскрыты концептуальные положения исходных статей. Б) Формальный компонент: полностью соблюдена структура реферата-обзора, продемонстрировано уверенное владение приемами компрессии информации, перекомпоновки блоков информации разных первоисточников; продемонстрировано уверенное владение языковыми средствами научного стиля. Допускаются незначительные ошибки, не нарушающие общую логику изложения.

Оценка «хорошо» (4 балла). Экзаменуемый продемонстрировал в целом хорошие навыки и умения продуцирования письменного научного метатекста на русском языке. А) Содержательный компонент: с достаточной точностью передана информация двух текстов-источников; в целом корректно выделена главная, общая для первоисточников тема/проблема; с достаточной полнотой раскрыты концептуальные положения исходных статей. Допущены отдельные недочеты, не нарушающие общий смысл. Б) Формальный компонент: структура реферата-обзора в целом соблюдена, но с незначительными отступлениями; владение приемами компрессии информации и перекомпоновки блоков информации разных первоисточников сформировано, но имеются отдельные недочеты; уровень владения языковыми средствами научного стиля в целом достаточный, но допущены отдельные грамматические и лексические ошибки, не нарушающие общий смысл и логику изложения.

Оценка «удовлетворительно» (3 балла). Экзаменуемый продемонстрировал в целом достаточные, но лишь частично сформированные навыки и умения продуцировать письменный научный метатекст на русском языке. А) Содержательный компонент: информация двух текстов-источников передана неточно; главная, общая для первоисточников тема/проблема выделена, но частично искажена; концептуальные положения

исходных статей раскрыты неполно; допущены лакуны и фактические ошибки. Б) Формальный компонент: структура реферата-обзора имеет серьезные недостатки (пропуски и/или перестановки обязательных структурных частей); умение использовать приемы компрессии информации и перекомпоновки блоков информации разных первоисточников сформировано лишь частично; уровень владения языковыми средствами научного стиля достаточный, но с серьезными пробелами. Допущены грубые грамматические и лексические ошибки.

Оценка «неудовлетворительно» (2 балла). Экзаменуемый продемонстрировал несформированность навыков и умений продуцировать письменный научный метатекст на русском языке. А) Содержательный компонент: информация двух текстов-источников передана неверно; главная, общая для первоисточников тема/проблема не выделена или искажена; концептуальные положения исходных статей не раскрыты. Б) Формальный компонент: не соблюдена структура реферата-обзора; продемонстрировано невладение приемами компрессии информации и перекомпоновки блоков информации разных первоисточников; продемонстрировано невладение языковыми средствами научного стиля. Допущены многочисленные грубые грамматические и лексические ошибки.

Устный реферат-описание научной статьи филологической тематики.

Оценка «отлично» (5 баллов). Экзаменуемый продемонстрировал высокий уровень навыков и умений продуцирования устного научного метатекста на русском языке. А) Содержательный компонент: правильно выделена и точно передана главная информация текста-источника; с исчерпывающей полнотой раскрыты его концептуальные положения. Б) Формальный компонент: полностью соблюдена структура реферата-описания; продемонстрировано уверенное владение реферативными клише; продемонстрирован высокий уровень владения устной научной речью. Допускаются незначительные ошибки, не нарушающие общую логику изложения.

Оценка «хорошо» (4 балла). Экзаменуемый продемонстрировал в целом хорошие навыки и умения продуцирования устного научного метатекста на русском языке. А) Содержа-

тельный компонент: в целом корректно выделена и с достаточной точностью передана главная информация текста-источника, с достаточной полнотой раскрыты его концептуальные положения. Допущены отдельные недочеты и лакуны, не нарушающие общий смысл. Б) Формальный компонент: структура реферата-описания в целом соблюдена, но с незначительными отступлениями; уровень владения реферативными клише достаточный, но имеются отдельные недочеты; продемонстрировано в целом успешное, но содержащее отдельные пробелы умение следовать основным нормам устной научной речи. Допущены отдельные грамматические и лексические ошибки, не нарушающие общий смысл и логику изложения. Не допущены фонологические ошибки, нарушающие понимание.

Оценка «удовлетворительно» (3 балла). Экзаменуемый продемонстрировал в целом достаточные, но лишь частично сформированные навыки и умения продуцировать устный научный метатекст на русском языке. А) Содержательный компонент: главная информация выделена, но передана неточно, частично искажена; концептуальные положения исходной статьи раскрыты неполно; допущены значительные лакуны и фактические ошибки. Б) Формальный компонент: структура реферата-описания имеет серьезные недостатки; уровень владения реферативными клише в целом достаточный, но содержит существенные пробелы; умение следовать основным нормам устной научной речи освоено лишь частично. Допущены многочисленные грубые грамматические и лексические ошибки. Допущены фонологические ошибки. Во время ответа экзаменуемый пытается зачитывать текст, а не говорить.

Оценка «неудовлетворительно» (2 балла). Экзаменуемый продемонстрировал отсутствие или несформированность навыков и умений продуцировать устный научный метатекст на русском языке. А) Содержательный компонент: главная информация текста-источника не выделена или искажена, его концептуальные положения не раскрыты. Б) Формальный компонент: отсутствие умения или недостаточно сформированное умение следовать основным нормам устной научной речи. Допущены многочисленные грубые грамматические и лексические ошибки. Допущены фонетические ошибки, нарушающие пони-

мание. Во время ответа экзаменуемый зачитывает текст, а не говорит.

Монолог аргументирующего типа по проблеме социально-культурного характера, последующая беседа с экзаменаторами

Оценка «отлично» (5 баллов). А) Экзаменуемый продемонстрировал высокий уровень умений продуцирования монолога-рассуждения. Проблема, поставленная в исходных микро-текстах, и позиции их авторов по данной проблеме сформулированы правильно и с исчерпывающей полнотой. Четко сформулирована и убедительно обоснована собственная позиция по данной проблеме, приведены примеры-аргументы (не менее 3). Б) Экзаменуемый продемонстрировал высокий уровень умения вести беседу с учётом статуса участников коммуникации, воспринимать реплики-вопросы и быстро и адекватно на них реагировать, давал развёрнутые и содержательные ответы на вопросы экзаменаторов. Экзаменуемый продемонстрировал уверенное владение нормами современного русского языка, включая общепринятые и социально обусловленные нормы речевого этикета. Допускаются отдельные недочёты, не препятствующие коммуникации.

Оценка «хорошо» (4 баллов). А) Экзаменуемый продемонстрировал хороший уровень умений продуцирования монолога-рассуждения. Проблема, поставленная в исходных микро-текстах, и позиции их авторов по данной проблеме в основном сформулированы с отдельными несущественными отступлениями. Собственная позиция по данной проблеме в целом сформулирована и обоснована, но допущены отдельные недочёты. Приведено не менее 2 примеров-аргументов. Б) Экзаменуемый продемонстрировал умение вести беседу, однако ответил не на все вопросы экзаменаторов либо отвечал лаконично, односложно, не продемонстрировал умения строить развёрнутое спонтанное высказывание. Экзаменуемый продемонстрировал в целом достаточное владение нормами современного русского языка, включая общепринятые и социально обусловленные нормы речевого этикета. Допущены отдельные грамматические и лексические ошибки, не нарушающие общий смысл и логику изложения. Не допущены фонологические ошибки, нарушающие понимание.

Оценка «удовлетворительно» (3 балла). А) Экзаменуемый продемонстрировал в целом достаточные, но лишь частично сформированные умения продуцировать монолог-рассуждение. Проблема, поставленная в исходных микротекстах, и позиции их авторов по данной проблеме сформулированы неточно и неполно. Собственная позиция по данной проблеме в целом сформулирована, но недостаточно обоснована. Б) Экзаменуемый не продемонстрировал умения строить развёрнутое спонтанное высказывание и вести беседу, на вопросы экзаменационной комиссии отвечал правильно, но односложно. Экзаменуемый продемонстрировал лишь частичное владение нормами современного русского языка, Допущены отдельные грубые грамматические и лексические ошибки. Допущены отдельные фонологические ошибки.

Оценка «неудовлетворительно» (2 балла). Экзаменуемый продемонстрировал отсутствие или несформированность навыков и умений продуцировать монолог рассуждение. Проблема, поставленная в исходных микротекстах, не сформулирована или сформулирована ошибочно, позиции их авторов по данной проблеме интерпретированы неверно или не сформулированы. Собственная позиция по данной проблеме сформулирована, но не обоснована или не сформулирована и не обоснована. Экзаменуемый не продемонстрировал умения вести беседу, на вопросы экзаменационной комиссии отвечал односложно или затруднялся с ответом. Допустил в ответе многочисленные грубые грамматические и лексические ошибки, продемонстрировал произношение с большим количеством фонологических ошибок, нарушающих понимание.

11. Ресурсное обеспечение:

• Перечень основной литературы

Государственные образовательные стандарты по РКИ

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. М.; СПб., 1999.

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология». М.; СПб., 1999.

Учебники и учебные пособия

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Горбачик А.Л., Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Лексика. Сборник упражнений. М.: Флинта: Наука, 2010.
2. Величко А.В., Юдина Л.П. Русский язык в текстах о филологии: Пособие для иностранных учащихся. М.: Русский язык, 2019.
3. Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат: Учебное пособие / Под ред. О.К.Грековой. 8-е изд. М.: Флинта: Наука, 2020.
4. Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Я слышу и понимаю: Учебное пособие по аудированию с CD-MP3. М.: Флинта: Наука, 2010.
5. Книга о грамматике. Лингводидактические основы преподавания русского языка как иностранного: коллективная монография / Под ред. А.В. Величко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2024.
6. Коммуникативный синтаксис русского языка: Учебное пособие / Под ред. О.К. Грековой, Л.В. Красильниковой, И.В. Одинцовой. 4-е изд. М.: МАКС Пресс, 2024.
7. Красильникова Л.В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся: Учебное пособие. М., 2001.

• Перечень дополнительной литературы

1. Баско Н.В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику: Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. 9-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2019.
2. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: Учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. 4-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2018.

3. *Башлакова О.Н., Булгакова Л.Н., Красильникова Л.В., Нестерская Л.А.* Пособие по обучению профессиональной научной речи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
4. *Величко А.В., Башлакова О.Н.* Какой падеж? Какой предлог? (Глагольное и именное управление в таблицах и упражнениях): Учебное пособие. М.: Русский язык, 2020.
5. *Маркова В.А.* Выражение обстоятельственных отношений в русском языке. Причина, следствие, цель, условие, уступка, время. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2021.
6. *Одинцова И.В.* Звуки. Ритмика. Интонация: Учебное пособие. 9-е изд. М.: Флинта: Наука, 2020.
7. *Одинцова И.В., Малащенко Н.М., Бархударова Е.Л.* Русская грамматика в упражнениях. Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся) / Под ред. И.В. Одинцовой. 5-е изд. М. Русский язык Курсы, 2019.
8. *Сергеева О.М.* Знакомые глаголы. Пособие по лексике. М.: Флинта: Наука, 2016.
9. Синтаксис современного русского языка: Практическое пособие для иностранных учащихся филологических факультетов. Комментарии и упражнения / Под ред. А.В. Величко. СПб.: Златоуст, 2015.
10. *Скворцова Г.Л.* Употребление видов глаголы в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык (любое издание).
11. Словарь-справочник по русскому языку для иностранцев / Под ред. И.П. Слесаревой. М.: Русский язык. Курсы, 2011.
12. Слушаем лекции по теории литературы: Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся / Под ред. Е.А. Кузьминовой. М.: МАКС Пресс, 2020.
13. Слушаем лекции по истории литературы: Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся / Под ред. Е.А. Кузьминовой. М.: МАКС Пресс, 2020.
14. *Туманова Ю.А., Бойко В.Г.* Упражнения и тексты для обучения профессиональной научной речи. М., 1997.
15. *Химик В.В., Шкурина Н.В.* 10 уроков по языку специальности: Учебное пособие. СПб., 2000.

16. Химик В.В. Практический синтаксис русского языка: Учебно-методическое пособие для иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2001.
17. Юдина Л.П. Идти или ходить? Глаголы движения в речи: Учебное пособие. М., 2010.

• Профессиональные базы данных и информационно-справочные системы

Каталог Российской государственной библиотеки
<https://www.rsl.ru/ru/4readers/catalogues/>

Каталог Научной библиотеки МГУ <https://www.msu.ru/libraries/>
Интернет-сайт кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова <https://rkiff.philol.msu.ru/>

Национальный корпус русского языка: <http://www.ruscorpora.ru>
Образовательный портал Национального корпуса русского языка: <http://studiorum.ruscorpora.ru/>

Справочно-информационный портал о русском языке Грамота.ру: www.gramota.ru

Культура письменной речи: <http://www.grammar.ru/>

Справочная служба русского языка: <http://www.rusyaz.ru/>

Русский филологический портал: www.philology.ru/

• Описание материально-технической базы.

Экзамен проводится в аудиториях, предоставляемых структурными подразделениями, организующими прием кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному языку.

12. Язык преподавания: русский язык.

Lidia V. Krasilnikova

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language for Foreign Students,
Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University;
Moscow, Russia
likras@mail.ru*

Elena A. Kuzminova

*Prof. Dr., Department of Russian Language for Foreign Students,
Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University;
Moscow, Russia
elenk2002@mail.ru*

CANDIDATE EXAMINATION PROGRAMME IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This program is designed for preparation and administration of the candidate examination in Russian as a foreign language within the framework of the programs for training scientific and scientific-pedagogical personnel in the postgraduate program of Lomonosov Moscow State University in the Faculty of Philology. The program contains the main requirements for examinees, a description of the exam structure, exam tasks with examples and criteria for assessing their performance. The exam requirements and questions of this program are determined by the main goal of studying a foreign language in postgraduate study, which consists in achieving practical proficiency in the language by postgraduate students / applicants, allowing them to use it in professional research and educational activities.

Keywords: Russian as a foreign language, candidate examination in Russian as a foreign language

Маркова Валентина Алексеевна

*кандидат филологических наук,
доцент филологического факультета
МГУ имени М. В. Ломоносова
v.a.markova@hotmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Статья посвящена проблеме перехода от репродуктивной речевой деятельности к продуктивной в профессионально ориентированном курсе русского языка, адресованном иностранным студентам-филологам. В статье обосновывается целесообразность использования специальных коммуникативных опор, способствующих автоматизации навыков использования языковых средств, что является необходимой предпосылкой обучения формулированию мысли на иностранном языке (русском языке как иностранном).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная сфера общения, продуктивная речевая деятельность, монологическое высказывание, корректировочный курс, коммуникативные опоры

Одной из важных задач обучения иностранных студентов общению в профессиональной сфере является развитие навыков и умений, необходимых для построения монологического высказывания, поскольку монолог в научном стиле является преобладающим видом речи [Кожина 2006: 246].

Традиционно обучение построению монологического высказывания ведется на основе текста, который прочитывается (прослушивается), обсуждается, запоминается, воспроизводится в той или иной форме. Итогом работы с текстом профессиональной тематики чаще всего является пересказ [Шукин 2012: 424]. Преимуществом описанного типа работы с текстом по специальности является то, что последовательность действий в данном случае соответствует реальной коммуникативной практике обучающихся: чтение учебника или прослушивание лекций – ответ на семинаре или экзамене, воспроизводящий получен-

ную информацию. Недостатки же заключаются в том, что возникает дополнительная трудность (информацию нужно не только уметь сформулировать, но и предварительно запомнить), а также в том, что при пересказе часто имеет место воспроизведение выученных наизусть фрагментов, то есть не осуществляется обучение собственно формулированию, развертыванию высказывания, оформлению его в соответствии с нормами изучаемого языка [Зимняя 1985 : 78]. Между тем без умения формулировать мысль невозможна продуктивная речевая деятельность, которая является конечной целью обучения любого контингента, и в особенности студентов-филологов, которые, согласно программе, должны владеть русским языком на уровне, приближающемся к уровню носителя русского языка [Программа ... 2011: 5–6]. Таким образом, пересказ может использоваться как базовое упражнение только в начале обучения для набора лексических средств (терминологии, структур и клише научного текста), а также для получения опыта изложения научной информации (пусть даже путем воспроизведения по памяти). В дальнейшем потребуются другие типы упражнений, нацеленные на обучение построения высказывания репродуктивно-продуктивного характера и обеспечивающие переход от репродукции к продукции. На этом промежуточном этапе обучения очень важно, на наш взгляд, «оторвать» студентов от текста-источника, продемонстрировать, что в основе речевой деятельности лежит замысел, необходимость выразить какой-то смысл. Вместе с тем студенты еще не готовы самостоятельно формировать этот замысел, поскольку речь идет о знаниях профессионального характера, которыми они не обладают пока в полной мере. Поэтому целесообразно предложить обучающимся опорные записи, кодирующие заданную, готовую научную информацию, которую им предстоит самостоятельно воплотить в речевое произведение – сформулировать, развернуть в высказывание. Такие опорные записи фактически будут имитировать фазу смыслообразования, которая, по словам И.А. Зимней, «может быть уподоблена устройству, программирующему грамматическое оформление свернутых, опорных форм слов» [Зимняя 1985: 78]. Заданность фазы смыслообразования позволяет сделать особый акцент на фазе формулирования, граммати-

ческого развертывания высказывания (обе фазы, по мысли И.А. Зимней, относятся к уровню формирования мысли посредством языка – важному уровню процесса речепорождения) [Зимняя 1985: 73].

Такой вид работы обеспечивает автоматизацию языковых умений и навыков, что является необходимой предпосылкой перехода к продуктивной речевой деятельности: как отмечает В.Т. Марков, производство высказываний продуктивного характера «требует от говорящего владения языком на уровне сознательного контроля, а лучше – на уровне автоматизации» [Марков 2019: 268].

Каким образом может быть «закодирована», доведена до сведения студента информация, подлежащая выражению? Полагая, опорные записи должны носить поликодовый характер, то есть содержать информацию выраженную как вербальными, так и невербальными средствами [Большакова 2008: 22]: последние служат импульсом для поиска нужных лексем. Поликодовые тексты активно используются в практических курсах иностранного языка, в том числе русского как иностранного: [Кузьмина 2019; Шмалько-Затинацкая 2023 и др.]. Это вполне оправданно: вербально-невербальное представление информации не только является емким и наглядным, но и соответствует экранному сознанию сегодняшних студентов, их ориентации на визуальное восприятие. Вместе с тем следует заметить, что в силу абстрактности содержания научного текста возможности его кодирования невербальными средствами ограничены, в частности, невозможно применять картинки. В качестве опорных компонентов могут быть использованы символы (например, стрелка) и графика. Вербальные компоненты могут представлять собой слова, словосочетания и более объемные речевые фрагменты.

Какую именно информацию должна содержать опорная запись? Если ставится задача восстановления содержания, то опорные материалы должны содержать исходную и новую информацию (состав темы и состав ремы). И тематический, и рематический компоненты будут представлены по большей части (хотя и не всегда) именами существительными (или субстантивными словосочетаниями), которые, как известно, выполняют

«номинативную, номенклатурную функцию» [Норман 2011: 110], являются «ярлыками» предметов, признаков, событий и благодаря этому способны передать самую разную информацию. Тематическая и рематическая части могут быть представлены не только в линейной форме, но и в какой-либо другой, например табличной, поскольку в таблице заложена идея темарематического членения [Таблица...]. При необходимости эксплицировать цель высказывания целесообразно использовать вопросительные наречия (*Зачем?*). Опоры, содержащие информацию о характере темы и ремы и о коммуникативной цели, назовем коммуникативными опорами.

Главным требованием к коммуникативным опорам является унификация в кодировании тех или иных смыслов: студенты должны привыкнуть к коду, быстро понимать, какую именно мысль следует выразить, какова цель запланированного высказывания.

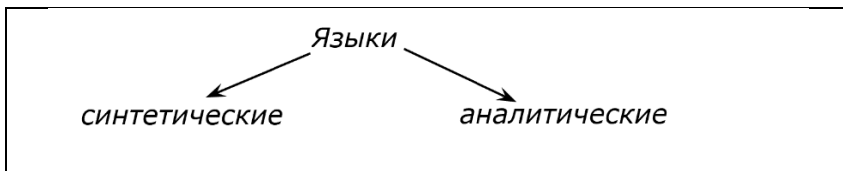
Коммуникативные опоры могут иметь разный вид: это могут быть опоры линейного, схематического и табличного типа. Приведем примеры.

1. Коммуникативная опора линейного типа.

Термин «экономия речевых усилий»: Андре Мартине (французский лингвист).

Ожидаемая формулировка: *Термин «экономия речевых усилий» ввел французский лингвист Андре Мартине.*

2. Коммуникативная опора схематического типа.



Ожидаемая формулировка: *Языки делятся на синтетические и аналитические.*

3. Коммуникативная опора табличного типа.

Эмотивные средства	средства, которые не только обозначают предмет, но и выражают к нему эмоциональное отношение – ласковое, ироничное, неодобрительное и т.п.	<i>Жадина</i> : неодобрительное отношение
--------------------	--	---

Ожидаемая формулировка: *Эмотивные средства – это средства, которые не только обозначают предмет, но и выражают к нему эмоциональное отношение – ласковое, ироничное, неодобрительное и т.п. (например, слово **жадина** выражает неодобрительное отношение).*

Задача студента, работающего по коммуникативным опорам, как видно из вышесказанного, сводится к формулированию предложения, что предполагает вовлечение компонентов, репрезентирующих исходную и новую информацию, в единую синтаксическую структуру с помощью носителя предикативности, сказуемого (глагола или предикативного наречия), которое является организующим центром предложения [Норман 2011: 142] и может являться фрагментом темы или – чаще – фрагментом ремы. Носитель предикативности является величиной искомой, именно его характер и положение будут кодироваться невербальным средством (стрелкой, знаком двоеточия и т.п.). Отрабатывая использование носителей предикативности – глаголов и предикативных наречий, мы фактически работаем над употреблением так называемых структур языка науки, поскольку такие структуры как раз и включают носитель предикативности с распространителями (для чего *характерно что, что отличается чем* и т.п.).

Алгоритм работы студента по формулированию мысли может быть представлен следующим образом:

- знакомство с коммуникативной опорой, осознание смысла, который должен быть выражен: о чем нужно построить сообщение и что нужно сообщить;

- активизация в памяти нужной лексемы-носителя предикативности (глагол, наречие и др.);
- активизация в памяти информации о валентностях лексемы-носителя предикативности: о типах актантов (и других семантических распространителей), о падежных формах имен, замещающих позиции актантов при глаголе или наречии;
- выстраивание предложения путем заполнения позиций актантов словами и словосочетаниями, данными в коммуникативной опоре, а также координации форм подлежащего и сказуемого.

Выше были даны примеры коммуникативных схем для построения единичного высказывания. Однако нашей целью является обучение построению связного монологического текста. Поэтому приведенные выше типы опор должны использоваться не изолированно, а в составе комплексной коммуникативной опоры. Приведем пример.

4. Коммуникативная опора для построения монологического высказывания.

Фонетическая компрессия		
Разговорная речь: упрощение и сокращение произношения фонетического слова, его сжатие. Такое упрощение и сокращение произношения: фонетическая компрессия.		
Фонетическая компрессия	Выпадение интервокальных согласных	[б'уиш] <i>будешь</i>
	Упрощение групп согласных	[ск'окъ] <i>сколько</i>
	Редукция гласных до нуля	пожа[лс]та - <i>пожалуйста</i>
В частотных словах: <u>сильная</u> компрессия слова. [с'он', ш'ас]: <i>сегодня, сейчас</i>		
(Зачем?) Компрессия: достигается экономия речевых усилий.		

Ожидаемое монологическое высказывание: *В разговорной речи наблюдается упрощение и сокращение произношения фонетического слова, его сжатие. Такое упрощение и сокращение произношения называется фонетической компрессией. Фонетическая компрессия проявляется в выпадении интервокальных согласных, упрощении групп согласных, редукции гласных до нуля. Например [б'уиш] будешь, [ск'окъ] сколько, пожа[лс]та – пожалуйста. В частотных словах наблюдается сильная ком-*

прессия слова, например [с'он', ш'ас]: сегодня, сейчас. Благодаря компрессии достигается экономия речевых усилий.

В начале работы с коммуникативными опорами целесообразно давать список носителей предикативности (с обозначенными валентностями) и средств связи, которые должны использоваться при развертывании. Например, для коммуникативной опоры 4 список будет иметь следующий вид:

где наблюдается **что**;

что называется **чем**;

что проявляется **в чем**;

например;

где наблюдается **что**;

например;

благодаря **чему**.

Позже студенты должны будут подобрать сказуемое самостоятельно. Работа будет выстраиваться, таким образом, по принципу возрастающей сложности и иметь следующую последовательность.

1. Даются все конструкции в порядке следования информации, количество конструкций соответствует количеству предложений. Задача студента – правильно использовать конструкцию при построении предложения.

2. Конструкции даются в произвольном порядке, не повторяются (поэтому количество конструкций может быть меньше, чем заложенное в коммуникативной опоре количество предложений), задача студента – выбрать конструкцию и правильно ее использовать.

3. Конструкции не даются: они подбираются студентами.

Таким образом, предлагаемые учащимся материалы должны включать в начале курса опорные записи и приложения к ним списки языковых средств и конструкций, в конце курса – только опорные записи. По мере освоения учебного материала важно вводить в активное употребление структуры и средства, синонимичные уже изученным (*так = например* и т.п.).

Важным является вопрос о том, какие именно смыслы должны быть заложены в коммуникативные опоры, что должно стать содержанием монологического высказывания. В решении

этого вопроса следует, на наш взгляд, исходить из места данного вида работы в курсе практического русского языка для иностранных студентов-филологов. Переходу от репродуктивного высказывания к высказыванию продуктивному отводится «середина» обучения (на первом курсе еще преобладает репродукция, в конце выпускного курса – уже продукция). Думается, работу с коммуникативными опорами целесообразно ввести на 3–4 курсах, когда уже имеется значительный опыт чтения и воспроизведения текстов по специальности, накоплен определенный багаж знаний, и студенты могут работать именно с информацией, а не с конкретным исходным текстом. Эта работа, очевидно, будет иметь статус корректировочного курса, закрепляющего и автоматизирующего навыки использования языковых средств, подготавливающего переход к продуктивной речевой деятельности. Такой корректировочный курс удобно привязать к теоретико-практическому курсу стилистики, который студенты-филологи согласно программе по русскому языку как иностранному [Программа 2011] получают на завершающем этапе обучения и целями которого являются как формирование знаний, помогающих корректно использовать языковые единицы, так и совершенствование умений построения монологического высказывания на материале языка специальности. Курс предьявляется и в форме устных объяснений преподавателя, и в форме работы с учебным пособием, которое содержит теоретическую часть и практические задания [Маркова 2016]. Фрагмент этого курса (например, первая тема – «Разговорная речь») может быть использован для автоматизации навыков использования языковых средств, характерных для профессиональной сферы общения. Преимущество использования данного курса в указанных целях состоит в том, что материал хорошо усваивается студентами благодаря работе с заданиями учебного пособия (формируется лингвистическая компетенция, необходимая для построения монологического высказывания на профессиональную тему). Иными словами, студент хорошо понимает то, о чем он говорит, владеет материалом, но не имеет единственного исходного текста, который он мог бы механически воспроизвести. Таким образом, отрабатываемые в ходе корректировочного курса средства будут связываться в сознании студентов с потребностью выразить именно смысл, а не с необходимостью передать со-

держание конкретного текста (или его фрагмента). Желательно, чтобы работа велась на уровне целого цикла монологических высказываний, что позволило бы эксплицировать и логику движения мысли в рамках одного научного текста (определение понятия – авторство термина – характеристика объекта и т.п.), и логику изложения научной дисциплины от темы к теме (характеристика объекта – происхождение объекта – изменение объекта и т.п.), то есть продемонстрировать процесс постепенного приращения знания путем добавления аспектов рассмотрения.

Работа с коммуникативными опорами, результатом которой является построение монологического высказывания репродуктивно-продуктивного типа, способствует переходу от репродуктивной речевой деятельности к продуктивной, оказывает иностранным студентам-филологам помощь в создании собственных научных произведений – квалификационных работ, в которых они будут идти от замысла к реализации, используя уже хорошо знакомые языковые средства.

Литература

Большакова Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 4 (63). С. 19–24.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

Кожина М.Н. Научный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожиной. М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.

Кузьмина Е.О. Использование поликодовых текстов в обучении РКИ на начальном этапе. Наука и школа. 2019. №1. С. 118–123.

Марков В.Т. Учебно-научный текст в лингводидактическом освещении М.: Перо, 2019. – 326 с.

Маркова В.А. Стилистика русского языка: Теоретико-практический курс. М.: ЛЕНАНД, 2016. – 200 с.

Норман Б.Ю. Грамматика говорящего: От замысла к высказыванию. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 232 с.

Программа по русскому языку для иностранных студентов-филологов: Практический курс /Под редакцией В.А. Марковой. М.: МАКС Пресс, 2011. – 160 с.

Таблица

https://publishing_dictionary.academic.ru/479/%D0%A2%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0. Дата обращения: 28.01.2025.

Шмалько-Затиная С.А. Методика использования поликодовых текстов в обучении монологическому высказыванию на русском языке студентов иероглифического культурного типа. Дисс. ... канд. пед. наук, Санкт-Петербург, 2023. – 213 с.

Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

Valentina A. Markova

*Candidate of Philological Sciences,
Docent, Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University
v.a.markova@hotmail.com*

**USING COMMUNICATIVE SUPPORTS IN TEACHING FOREIGN
STUDENTS-PHILOLOGISTS PROFESSIONAL MONOLOGUE
SPEECH**

The article is devoted to the problem of transition from reproductive speech activity to productive one in a professionally oriented Russian language course addressed to foreign students-philologists. The article substantiates the expediency of using special communicative supports that facilitate the automation of skills in using language tools, which is a necessary prerequisite for teaching the formulation of thoughts in a foreign language (Russian as a foreign language).

Keywords: Russian as a foreign language, professional sphere of communication, productive speech activity, monologue, remedial course, communication supports

Поляков Владимир Николаевич

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка,
Институт русского языка и культуры,
МГУ имени М. В. Ломоносова;
Москва, Россия
vladpol51@mail.ru*

Правила и логика русской грамматики на занятиях по русскому языку как иностранному

В статье рассматривается проблема формирования устойчивых языковых и речевых навыков на практических занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения, в основе которого лежит логический подход к обучению.

Ключевые слова: логика русского языка, логика грамматики, «общая ситуация», «конкретная ситуация», индуктивный способ объяснения нового языкового материала

Статья, представленная на ваше рассмотрение, посвящена значению развития логического мышления у студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку на начальном этапе. Без всякого сомнения, в обучении иностранных учащихся русскому языку самым трудным аспектом является грамматика. Перед методистами и преподавателями РКИ всегда стояла задача повысить эффективность усвоения и устойчивость сформированных языковых навыков, в том числе и грамматических, сократить время их формирования и закрепления на занятиях.

Не секрет, что язык имеет самое прямое отношение к логике. Логика активно работает во всех языках. Нет логики без языка, как нет языка без логики. Одной из основных задач логики является определить, как прийти к выводу из определенных предпосылок и получить истинное знание о предмете размышлений. Любые правила в языке (и не только), в конечном счете, являются результатом определенных логических умозаключений, в основе которых лежит индуктивный способ познания действительности. В русском языке, как и во многих других, логика реализуется, прежде всего, в грамматике, в ее правилах.

Следует отметить, что в настоящее время весь учебный материал школьной программы (и по русскому языку также) базируется на категориях логики, логических взаимосвязях, логическом мышлении. Об этом говорится в объяснительных записках к учебным программам, об этом пишут в методической литературе для учителей.

В обучении русскому языку как иностранному на научно-методическом уровне самого понятия «логика русского языка» практически не существуют. Хотя в последние годы появилось некоторое внимание к этой теме.

Что же, по нашему мнению, представляет собой логика русского языка (грамматики, в частности) и каким образом можно было бы практически «привлечь» логику к формированию устойчивых грамматических навыков на занятиях по русскому языку как иностранному? Отметим, что «логический взгляд» на грамматику русского языка не противопоставляется традиционному функциональному подходу к формированию навыков употребления какого-либо грамматического явления на занятиях по РКИ.

С нашей точки зрения, могут быть представлены и объяснены логически следующие темы, например,

- правила произношения русских звуков;
- употребление вида русского глагола;
- употребление глаголов движения;
- употребление прилагательных русского языка;
- правописание форм окончаний прилагательных и притяжательных местоимений;
- употребление неопределенно-личных местоимений с частицами: -то, -либо, -нибудь, кое-;
- сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (условные, причинно-следственные, цели, времени и т.п.);
- прямая и косвенная речь;
- порядок слов в русском языке;
- понятие известного и нового (темы и ремы) в предложении.

Несомненно, этот список можно было бы продолжить и далее. Но думаем, что и этого вполне достаточно, чтобы привлечь внимание к данной проблеме.

Постараемся раскрыть некоторые языковые темы из этого списка «с точки зрения» логики.

Практически любое правило в языке может быть представлено по следующей логической схеме:

- необходимое условие реализации какого-либо действия;
- его результат при выполнении этого условия.

И учить наших учащихся понимать логику грамматики, правописания и т.д., формулировать языковые правила нужно с самого начала обучения русскому языку как иностранному.

1. Правило произношения (чтения) ударной и редуцированной гласной «О»

Вот, например, очень важное правило произношения (чтения) ударной и редуцированной гласной «О»

Под ударением буква О произносится (читается) как [ó], без ударения почти как [a].

На начальном этапе это правило дается в готовом виде. Студенты обязаны запомнить и выполнять. Но почему-то в течение нескольких месяцев делают ошибки. Как их исправить, чтобы они запомнили и больше не делали эти ошибки?

Можно предложить учащимся на этом этапе самим вывести это правило фонетики на основе логики. К этому времени они уже знают о причинно-следственных отношениях (почему? – потому что). Слово «ударение» они тоже знают.

Пишем на доске слова, где есть буква О под ударением и без ударения: *молоко́, хорошó, плохó*. Просим поставить ударение. Просим прочитать. А потом спрашиваем, как вы думаете почему одни буквы О мы читаем как [o], а другие почти как [a]. И получаем ответ: Потому что...

Правило почти готово. Нужно только его записать. Опытные русисты-практики знают, что выведенное самими студентами индуктивным способом правило запоминается лучше и крепче, чем представленное дедуктивно и формально преподавателем.

При формулировании правил можно просить использовать причинно-следственные, условные, целевые и т. д. сложные предложения.

Главное, что мы делаем на уроке при объяснении грамматического и другого языкового материала, – учим наших учащихся логически мыслить по-русски, включать в работу логику, а не только память.

2. Категория вида русского глагола

Как известно, одной из наиболее трудных тем для усвоения иностранцами русской грамматики, на которую в аудитории приходится тратить значительный объём времени, является категория вида русского глагола.

Некоторые методисты считают, что проблему усвоения вида можно решить путем запоминания большого количества правил употребления несовершенного и совершенного вида в различных ситуациях общения. С увеличением количества правил, которые должны усвоить учащиеся, растет количество ситуаций, в которых следует применять эти правила, а вместе с ними растут трудности понимания этих правил иностранными учащимися и количество возникающих ошибок.

Многие из нас, вероятно, знакомы с пособием А. Караванова «Виды русского глагола: значение и употребление» [2], в котором представлено, ни много ни мало, целых 70 правил употребления видов русского глагола. Носители русского языка усваивают их на «интуитивно-логическом» уровне. Однако для иностранцев этот способ различения вида не может работать. Обязательным условием для них является, прежде всего, запоминание видовых пар глаголов. Конечно, учащимся помогает в этом знание способов образования глаголов совершенного вида от глаголов несовершенного вида (префиксального, суффиксального и супплетивного) и образования глаголов несовершенного вида от глаголов совершенного вида с помощью суффиксов -ыва-/-ива-, -ва-.

При функциональном подходе к обучению грамматике РКИ уже на начальном этапе учащихся знакомят с основными значениями видов русского глагола. Однако, иногда даже запоминание этих значений представляет для инофонов большую проблему. Преподавателю сложно сформировать устойчивые

навыки использования видов глагола в практике общения на ограниченном материале и за ограниченное время.

Мы не устаем повторять нашим учащимся, что употребление вида глагола зависит от ситуации общения. Однако само понятие ситуации, с нашей точки зрения, иностранцам при этом не объясняется или объясняется недостаточно четко. В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина под речевой ситуацией понимается: «Совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [Азимов, Щукин 2018: 252].

Априори считается, что и обстоятельства, и система речевых и неречевых условий являются понятиями интернациональными, и их интерпретация не требует какого-либо объяснения. Однако, реально, это не всегда так. Часто одни и те же ситуации воспринимаются носителями разных языков абсолютно по-разному. Большое количество времени тратится только на то, чтобы научить учащихся правильно понимать эти обстоятельства и условия, и употреблять соответствующий им вид глагола, не являющийся универсальным языковым явлением.

В процессе обучения РКИ перед преподавателем стоят две взаимосвязанные задачи: с одной стороны, научить учащихся распознавать вид глагола и в соответствии с ним определять ситуацию и значение вида при аудировании и чтении, а с другой стороны, употреблять правильный вид глагола, чтобы передать нужное значение в соответствии с ситуацией при говорении и письме. Следовательно, для того, чтобы научить правильно узнавать или выбирать тот или иной вид глагола, надо с самого начала учить определять тип ситуации общения.

Итак, что же мы понимаем под ситуациями общения, когда говорим о видах глагола? Попробуем уточнить общее определение ситуации с точки зрения логики.

По нашему мнению, ситуации, в которых употребляется НСВ (значения действия как факта, обозначающие процесс, повторяющиеся, не имеющие результата действия или когда результат аннулирован), можно определить, как *«общие ситуации»* (то есть ситуации в которых даются только самые общие сведения о процессе или предмете общения), а те, в которых

употребляется СВ (где речь идет о законченности, завершенности действия, однократности, сохранении результата в момент действия) можно назвать **«конкретными»** (ситуации, где запрашивается или сообщается более «точная» информация, например, о результате данного процесса или его отсутствии).

Незнание учащимися данных двух «типов ситуаций», во многом, как нам кажется, затрудняет формирование начальных устойчивых навыков и развития умений употребления, как видов глагола, так и глаголов движения в русском языке.

Правила грамматики часто могут и реально имеют под собой логическое обоснование. И что интересно, многие «логические» правила лежат на поверхности. Что мы имеем в виду?

Поскольку объем статьи ограничен, остановимся только на некоторых, ярких и понятных без особого объяснения моментах.

Например, как объяснить учащимся, от чего зависит вид глагола в вопросе – опорной реплике диалога, так, чтобы они поняли это почти моментально. Чтобы научить этому, надо познакомить учащихся с логикой мышления русских. Что это значит?

– *Что ты делал вчера? Ты читал?* Это общая ситуация, здесь нужен глагол НСВ, потому что вопрос стоит о действии вообще, о том, было ли оно вообще. И это действие только называется. А когда мы так спрашиваем? Когда ничего не знаем, не имеем представления, о чем спрашиваем. Поэтому ответ: *Да, читал. / Нет, не читал.*

Другая ситуация. Вопрос: *Ты сделал домашнее задание?* Предполагает, что речь идет о конкретном действии, используем глагол СВ. Мы знаем, что преподаватель дал домашнее задание. Ответ: *Да, сделал. / Нет, не сделал.*

А теперь логический вывод:

Правило 1. Если вы ничего не знаете, о чём спрашиваете, в вопросе будет глагол

НСВ. Если вы знаете или предполагаете, то глагол СВ.

И как следствие первого правила:

Правило 2. Если вас спрашивают о чём-то вообще, зачем отвечать конкретно, то есть – если в вопросе глагол НСВ, то и в ответе тоже НСВ, а если в вопросе глагол СВ, то в ответе глагол такого же вида.

Конечно, у многих правил есть исключения, действуют другие правила (Возможный ответ: *Я делал, но не сделал до конца.*). Но, как минимум 90 процентов ошибок у дебютантов в этой ситуации просто не появится.

3. Употребление неопределенно личных местоимений с частицами -ТО, -ЛИБО, -НИБУДЬ и КОЕ-

Правило 1. Частица -ТО употребляется, когда говорящий не знает точно или не помнит КТО, ЧТО, ГДЕ и КОГДА это было.

Например:

Я где-то тебя уже видела (не знаю или не помню где).

Правило 2. Частица -нибудь употребляется, когда говорящему не важно кто, что или где делает или делал что-либо.

Например:

Дай мне что-нибудь поесть. (Мне не важно, что).

Правило 3. Частица КОЕ- употребляется когда говорящий знает, но не хочет рассказывать сейчас кто, что или где делает или делал что-либо, но позже, возможно, расскажет.

Например:

- *Я кое-что тебе купил?*

- *Что?*

- *Потом скажу.*

Правило 4. Частица - ЛИБО – это синоним частицы «-нибудь» и используется в официальных ситуациях (в письменной речи). Например, в словарях: указано управление глаголов: *говорить о ком-л., о чём –л.*

В этих объяснениях обнаруживается присутствие логики.

4. Правописание окончаний прилагательных и притяжательных местоимений

Еще одной грамматической проблемой, которую достаточно успешно можно было бы решать с помощью логических умозаключений, является формирование навыков употребления падежных окончаний прилагательных в различных падежах.

Как мы знаем, большую трудность для запоминания в иностранной аудитории представляют окончания прилагатель-

ных перед одушевленными существительными мужского рода в единственном и множественном числе.

Напишем такое предложение, в котором все прилагательные находятся в именительном падеже (подлежащее одушевленное существительное мужского рода).

И.п. (1) Это мой старый большóй хорóший друг (1) Друг = ОН.

Напоминаем учащимся, как изменяется по падежам личное местоимение ОН.

И.п. ОН

Р.п. ЕГО (у нЕГО)

Д.п. ЕМУ (к нЕМУ)

В.п. ЕГО

Тв. ИМ (с нИМ)

П.п. о нЁМ (в нЁМ)

А теперь запишем это предложение так, чтобы существительное *друг*, было употреблено в другом падеже (зд. в Родительном):

Кого здесь нет? Здесь нет **ЕГО**.

Значит.

Здесь нет моЕГО старОГО большОГО хорóшЕГО друга.

Анализируем вместе со студентами эти окончания, и выясняем, чем они отличаются.

Обращаем внимание на место ударения в этих прилагательных и просим объяснить, почему в одном случае в окончании буква «О», а в другом «Е». Если не очень понятно, пишем на доске предложения этого типа с другими прилагательными как с шипящими в корне, так и без них (с твердой и мягкой основой). Выводим правило:

- после Ж, Ш, Ч, Щ под ударением в окончаниях прилагательных будет «О». Без ударения «Е».

- после других согласных всегда «О». Исключение: «Е» в окончаниях прилагательных с мягкой основой на Н (*синий, летний, зимний...*).

И это правило работает во всех падежах.

Таким образом, учащиеся подготовлены к пониманию правописания окончаний прилагательных и в других падежах.

Окончания прилагательных в разных падежах во множественном числе практически совпадают с окончаниями личного местоимения ОНИ в этих же падежах. В женском роде есть некоторые несовпадения.

5. Порядок слов в предложении

Как утверждают лингвисты, порядок слов в русском языке не связанный, но и не свободный, в отличие от многих европейских языков. Очень часто он зависит от понимания темы (известного, данного) и ремы (нового; того, что сообщается о данном). Приведем несколько примеров.

Два, казалось бы, одинаковых предложения.

(1) *Виктор читает вечером.*

(2) *Вечером Виктор читает.*

Молодые преподаватели часто говорят на занятиях о допустимости обоих вариантов, но с точки зрения понимания логики сообщения, это разные предложения, потому что нужно учитывать, что является новой информацией, а что уже известно. Посмотрим, когда и то, и другое предложение не является первым предложением в тексте.

(1) *Виктор любит читать. Обычно он читает вечером.*

(2) *Виктор днем много работает. Вечером он читает.*

Во втором предложении новая информация содержится в словах, которые находятся в конце предложения. Зададим вопросы к обоим предложениям: (1) «*Когда он читает?*», (2) «*Что он делает вечером?*». Как видно, это далеко не синонимичные фразы.

Анализ фактов и языковых явлений, предложенный в статье, позволяет нам говорить о необходимости опираться на «логику» языка, языковых конструкций, грамматического оформления речи, свойственной носителям русского языка.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

Караванов А.А. Виды русского глагола : значение и употребление : учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 239 с.

Поляков В.Н. Логика грамматики (к проблеме обучения иностранцев употреблению видов глагола русского языка). В Сб.: X Международная научно-практическая конференция «Современные концепции научных исследований». (30-31 января 2015 г.) М.: «Евразийский союз ученых», №1, 2015. С. 103–104.

Поляков В.Н. Правила грамматики и логика русского языка. В сборнике. Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 138–143.

Поляков В.Н. Правила и логика русской грамматики (к проблеме эффективности обучения РКИ). В сборнике Международная научно-практическая конференция «Стратегии развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов» (20-21 марта 2015 г.) М., МГПУ. С. 15.

Vladimir N. Polyakov

*Candidate of Pedagogy,
Russian Language Department,
Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosov Moscow State University:
vladpol51@mail.ru*

RUSSIAN GRAMMAR RULES AND LOGIC IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines the problem of developing stable language and speech skills in practical classes in Russian as a foreign language at the initial stage of learning, which is based on a logical approach to learning.

Keywords: logic of the Russian language, grammar logic, «general situation», «concrete situation», an inductive way of explaining new linguistic material

Шувалова Ольга Олеговна

кандидат филологических наук,

доцент Института русского языка и культуры

МГУ имени М. В. Ломоносова

Shuvalova@irlc.msu.ru

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РКИ

В статье рассматриваются проблемы обучения письму и письменной речи студентов, изучающих русский язык как иностранный на начальном этапе. В работе показаны особенности письменной речи как вида речевой деятельности, которые делают её важнейшим аспектом обучения русскому языку. Также здесь приводятся примеры заданий, которые можно использовать в практике преподавания для развития аналитических способностей студентов. Представленные типы упражнений направлены на повышение мотивации к обучению у студентов и способствуют формированию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: обучение письменной монологической речи, русский как иностранный, упражнение, коммуникативная компетенция.

Обучение письму и письменной речи является одной из важнейших задач начального этапа обучения РКИ. Л.С. Выгодский отмечал, что «письменная речь – осознанный психический процесс очень сложного порядка». [1] Письменная речь – это вид речевой деятельности, связанный с такими психическими процессами, как мышление, память, внимание. При продуцировании и восприятии письменной речи оказываются задействованы различные анализаторы: зрительные, речедвигательные, мышечные, моторные. Письменная речь очень информативна для оценки и контроля знаний учащихся, так как показывает, насколько студентами освоены грамматические конструкции, структура предложения, как усвоена лексика. Более того, написанный учащимся текст позволяет оценить не только знание языка, но и умение студента анализировать, логически мыслить, поэтому письмо часто используется в качестве экзаменационной работы. О связи письменной речи и мышления писал А.Р. Лурия: «Письменная речь используется не только для того,

чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль. Известно, что для уяснения мысли лучше всего попытаться написать, выразить эту мысль письменно». [2;123]. Таким образом, работа над письменной речью развивает способности учащихся к порождению устной и письменной речи, учит выражать мысли на изучаемом языке и представляет собой важнейший аспект преподавания РКИ.

Однако в последнее время в результате цифровизации образования у студентов часто отсутствует мотивация к обучению письменной речи. При создании письменных учебных работ учащиеся активно используют современные технологии, начиная с автоматических переводчиков и заканчивая нейросетями. Письменные домашние задания выполняются студентами бездумно, механически, так как не воспринимаются ими как что-то действительно необходимое для коммуникации. Кроме того, часто предлагаемые студентам задания представляют собой языковые подстановочные упражнения, необходимые для отработки грамматики, но недостаточные для развития речи учащихся.

Чтобы повысить мотивацию к обучению письменной речи, важно предлагать учащимся решать коммуникативные задачи, с которыми они встречаются в повседневной жизни, учитывать коммуникативные потребности учеников и реальное функционирование письменных жанров. Демонстрировать студентам реальную жизнь текста — это значит знакомить их не только с такими традиционными жанрами, как бытовое письмо, сочинение, дневник, но и с современными жанрами письменной речи, которые имеют свои особенности. Так, современное общение в чатах представляет собой вариант диалогической письменной речи, в которой сохраняются многие черты речи устной, её краткость, контекстуальность. Вместо невербальных знаков общения, которые присутствуют в устной речи (жестов, мимики), на письме используются эмодзи. Эмодзи представляют собой некий вид инфографики, которая помогает передавать эмоции и другие образы без слов, что облегчает понимание текста, а, следовательно, может использоваться при изучении иностранного языка. Для обучения иностранцев письменной

речи можно использовать такие современные письменные жанры, как переписка в чате, блог, которые интересны студентам, так как они понимают коммуникативное назначение данных текстов, что повышает мотивацию к обучению. Как отмечает И.Е. Пассов: «Любое высказывание, речевое действие обучающегося должно побуждаться внутренней потребностью, а не внешним стимулом».[3;116] С первых уроков рекомендуется использовать речевые задания, где студенту нужно ответить на сообщение или задать свой вопрос в чате, сделать подпись под фотографией, как это показано в упражнениях пособия «Пишем по-русски» (A1+), которое может использоваться на начальном этапе обучения РКИ для формирования коммуникативной компетенции в области письменной речи учащихся.[4].

20 Вы получили на смартфон фото от друга. Узнайте, кто и что на фото.

 _____ ?   Да, это мой брат. _____ ?   Да, он музыкант.	 Это _____ ?   Да, это Псков. _____ ?   Да, это мой город.
--	---

Такие задания, имитирующие реальную речевую ситуацию, ближе и понятнее студентам, чем упражнение без коммуникативной задачи. Переписка затем может быть продолжена в реальном чате группы. Однако важно сохранить при обучении практику письма от руки, не заменяя её печатной формой. Процесс письма обеспечивается совместной работой ряда участков мозговой коры, каждый из которых имеет свою функцию. Рукописный текст создается комбинацией двигательной-моторной деятельности пальцев в сочетании с опорой на логический образ ассоциативного мышления. Эти особенности письменной речи делают её важной частью освоения языка. Именно письмо закрепляет новые умения и навыки в области языка и речи, служит формированию прочных знаний грамматики и лексики.

Языковые и речевые навыки в области письма формируются на основе моделей предложения, микротекстов, текстов. Как отмечает И.А.Зимняя: «Для формирования речевых навыков и вторичного творческого речевого умения существенным является создание речевого образца (зрительной опоры), облегчающего порождение высказывание, его понимание» [5;105]. На начальном этапе обучения особенно важно опираться на различные виды наглядности при работе с моделью предложения. Например, с помощью пазлов возможно показать студентам структуру простого предложения, обратить внимание на связь субъекта и предиката, как это представлено в задании 13. Упражнения с пиктограммами (см. задание 15) помогают запоминать лексику, формируют связь слова и понятия. Также на практике можно использовать цепочки слов, упражнения на составление предложений, микротекстов и другие задания, которые формируют зрительный образ слова и предложения, учат видеть логику изложения. Такие задания содержат элементы игры, логического ребуса, что представляет интерес для студентов.

13) а) Соберите пазлы.

15) а) Замените символы словами и напишите, что делает Пётр и Анна утром, днём, вечером и ночью.

Образец: Пётр — инженер. Утром он завтракает, потом он работает и слушает песни. Днём...

☼ — работать	☼ — завтракать, обедать, ужинать
☼ — гулять	☼ — читать
☼ — отдыхать	☼ — играть в футбол
☼ — слушать песни	☼ — играть в автоматы

Утром	Пётр — инженер.	Анна — дизайнер.
Днём	☼ ☼ ☼	☼ ☼ ☼ ☼
Вечером	☼ ☼ ☼	☼ ☼ ☼
Ночью	☼	☼

6) Разделите запись на слова, напишите предложения.

ВОТДОМИСАДТАМВОАИННАИВАНИАННА.

САШАИМАШАДРУГИПОДРУГА.

3) Напишите предложения.

1. мiма, и, što, пiпа	1. што, и, Антон, Анна	1. фонтiн, вот
2. мiма, дома, и, пiпа	2. Анна, там, Антон, а, тут	2. водiй, там

6) Напишите, что вы делаете утром, днём, вечером, ночью.

Особенно важны задания с графической составляющей для студентов с дисграфией, дислексией, так как они развивают периферийное зрение.

В современной коммуникации большую роль играет умение работать с информацией, представленной в разных формах: резюмировать содержание объявления, статьи, сообщения, заполнять документы и пр. На формирование умения развёрты-

вать и свёртывать информацию направлены задания заполнить анкету или, наоборот, используя данные анкеты, написать текст рассказа, блога и т. п. В этих заданиях используется инфографика: схемы, пазлы, таблицы. Такой вид работы развивает аналитические способности студента, учит извлекать информацию и переводить её в письменную речь. Например, проанализировав данные анкеты (задание 8), где используется инфографика, и дополнив их, студенты могут составить собственные микротексты по образцу, или создать собственный пост для блога (в задании 25).

Пишем микротексты

8. а) Социологи провели опрос на тему «Что вы любите делать в свободное время?» Посмотрите анкету. Что вы узнали? Ответьте на вопросы о себе.

Отметьте информацию о себе:

х — никогда
* — редко
** — иногда
*** — часто, обычно
**** — каждый день (каждое утро, каждый вечер), всегда

Имя, фамилия	Виктор Иванов	Ирина Денисова	Антон Смирнов	Вы
Что вы любите?	спорт	литература	математика	
Как часто вы смотрите...				
спорт: футбол, хоккей ...	****	х	***	
сериалы	х	****	**	
мультфильмы	**	*	****	
Как часто вы слушаете...				
— рэп	****	х	**	
— джаз	*	**	****	
— классику	х	****	****	
— поп-музыку	**	****	*	
— рок-музыку?	**	*	х	
Вы любите читать?	нет	да	да	
Как часто вы читаете				
романы, рассказы	*	****	***	
стихи	х	****	*	
детективы	**	*	х	
спортивные журналы	***	х	**	
Что ещё вы любите делать в свободное время?	играть в футбол	готовить торты	гулять	

9) Напишите микротексты.

Образец: Виктор Иванов любит спорт. Он часто смотрит хоккей и футбол по Интернету. Иногда он смотрит мультфильмы и никогда не смотрит сериалы. Каждый день он слушает рэп. Иногда он слушает рок-музыку или поп-музыку. Викто никогда не слушает классику

Пишем рассказ

25. а) Вы решили начать вести блог. Вам нужно написать о себе. Ответьте на вопросы:

Как вас зовут?

Какие языки вы знаете?

Вы уже хорошо говорите по-русски?

Что вы хорошо знаете?

Что вы любите?

Что вы любите делать в свободное время?

6) Напишите о себе небольшой рассказ в блоге, как это сделала Каталина (см. 24 а)).

10) Напишите, какие языки и как знают иностранные туристы.



Образец: Франческо

Франческо отлично говорит по-итальянски и чуть-чуть по-русски. Он неплохо знает английский язык.

Италия

Россия

Англия

Ма Чен



Китай

Россия

Ганс



Германия

Англия

Швейцария

Натали



Франция

Россия

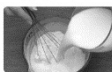
Англия

При обучении письменной речи важно помнить о принципе взаимосвязанного обучения. «Параллельное и сбалансированное формирование четырех видов речевой деятельности на основе общего языкового материала» позволяет сформировать прочные знания и умения в области речи. [6;116] Данный принцип работает в заданиях, где требуется создать письменный

238

текст на основе текста-образца. Созданный студентами письменный текст также может стать опорой для развития навыков говорения. Так, задание № 10, представленное выше в таблице, может стать основой для речевой игры в детектива, когда ведущий играет роль одного из героев, а другие студенты должны отгадать, кто он, с помощью вопросов типа: «Ты знаешь русский язык? Ты говоришь по-немецки? ...»

Обучение письменной речи строится от работы с малыми письменными жанрами к большим: от реплики, подписи, сообщения к микротексту, тексту (письмо, изложение, сочинение и др.) При обучении письменной речи с первых уроков учащиеся знакомятся с правилами написания имен собственных, орфографическими особенностями слов, первыми пунктуационными правилами, речевым этикетом. Для создания письменного монологического высказывания рекомендуется использовать задания, направленные на анализ структуры текста: придумать название, составить текст с опорой на план; восстановить порядок предложений, написать ответ на письмо. Помимо традиционных заданий можно использовать комиксы с сюжетами из жизни молодёжи, рецепты, блоги. Например, большой интерес у студентов вызвало задание записать рецепт блинов, которые они попробовали во время празднования Масленицы.

6) Вы хотите научиться готовить русские блюда? Прочитайте рецепт русских блинов кулинарного блогера Матвея Поварова. Рецепт русских блинов Друзья! Сегодня, я научу вас готовить традиционное русское блюдо — блины. Если вы хотите приготовить тонкие блины, для теста вам нужно взять 500 граммов муки, 3 яйца, два стакана (примерно пол-литра) молока, две большие ложки сахара (30 граммов), половину чайной ложки соли (3 грамма), масло. Вы можете добавить сахар, если вам нравятся более сладкие блины. Яйца и молоко не должны быть холодными. Возьмите яйца, соль, сахар и перемешайте. Вы можете работать блендером. Продолжайте работать блендером. Добавьте молоко. Продолжайте мешать. Положите муку. Не спешите! Добавляйте по чуть-чуть. Когда вы закончите мешать, добавьте тёплое масло. Блины надо готовить на горячей сковороде. Когда вы закончите делать тесто, возьмите сковородку и положите на неё немного масла. Жарьте блин с одной стороны примерно одну минуту, а потом ещё минуту с другой стороны. Приятного аппетита! Ешьте блины со сметаной, джемом или вареньем.	а) Запишите рецепт приготовления блинов. Используйте слова и словосочетания: <i>мешать, добавить, должно быть, надо / нужно, начать / продолжать / закончить / что / сделать.</i>   1. Чтобы приготовить блины, взять муку, яйца, молоко, сахар и соль. 2. Яйца и молоко <u>использовать</u>.   3. Яйца, соль и сахар <u>перемешать</u>, вы <u>работаете</u> блендером. Добавьте молоко и муку. 4. Когда вы <u>закончите</u> делать тесто, <u>возьмите</u> сковородку.   5. Блины <u>готовятся</u> на горячей сковороде. Вам <u>надо</u> жарить блины одну минуту с одной стороны. 6. Блины <u>есть</u> со сметаной, джемом или вареньем.
--	--

Таким образом, в реалиях современности важно сохранить традиционную методику обучения письменной речи, дополнив её знакомством с новыми письменными жанрами, актуальными

для современного общения в онлайн-формате. Демонстрируя учащимся настоящую жизнь письменного текста, преподаватель способен заинтересовать студентов, уйти от механических языковых упражнений, повысить мотивацию к обучению. А.А. Леонтьев отмечал, что «обучение видам речевой деятельности – это обучение различным видам речевых навыков и речевых умений для решения коммуникативных задач». [7] При обучении письменной речи, необходимо использовать задания коммуникативной направленности, учить студентов понимать речевую ситуацию, определять адресата, цели и задачи общения. Последовательная работа по созданию собственного письменного высказывания с опорой на речевой образец, инфографику развивает умения и навыки, мыслительные и творческие способности студентов и способствует формированию коммуникативной компетенции.

Литература

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2003.

Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 325с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М., 1985.

Пишем по-русски: Элементарный уровень+ (A1+): Учебник для иностранных учащихся, A1+ / Г. В. Беляева, О.О. Шувалова и др. М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 208 с.

Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: «Русский язык», 1989. – 219 с.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др. М.: Рус. яз., 1985.

Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М.: Издательство Московского университета, 1970. – 88 с.

Olga. O. Shuvalova

*Candidate of Philology Sciences,
Docent, Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosov Moscow State University*

**THE TEACHING OF WRITTEN SPEECH AS A MEANS OF ACHIEVING
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF RUSSIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE**

This article considers the challenges associated with teaching written speech to foreign students studying Russian as a foreign language at an elementary level. The article draws attention to the peculiarities of the written form of language as a means of communicative activities, thus establishing it as a significant aspect of the teaching of Russian as a foreign language. It provides several practical exercises designed to develop students' analytical skills. The exercises are intended to enhance student motivation to study and contribute to the development of communicative competence.

Keywords: the study of written speech, Russian as a Foreign Language, exercise, communicative competence

Теория и практика межкультурной коммуникации и лингвокультурология

Павел Юрьевич Гуревич

кандидат филологических наук, доцент,

доцент факультета журналистики

МГУ имени М. В. Ломоносова,

Москва, Россия

gurevichpavel@mail.ru

ОБРАЩЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Обращение регулирует человеческое общение, являясь языковым коррелятом, соотнесённым с социальным строением общества. В статье рассматривается феномен выбора формы обращения как социолингвистической переменной, а также вопросы игнорирования норм речевого поведения в практике массовой коммуникации.

Ключевые слова: обращение, межкультурная коммуникация, культура речи, лингвокультурология

По словам Ю.М. Лотмана, коммуникация даже двух людей есть процесс столкновения кодов. Знаковые качества культурных объектов символичны, их постижение открыто носителю культуры, знающего культурные и социальные системы, частью которых являются указанные объекты.

Обращение является одним из главных средств регуляции человеческого общения, оно обладает функцией социальных символов, прежде всего функцией принадлежности говорящего к определенной социальной группе. Интернет-коммуникация стала нормой для большинства россиян: интернет-аудитория России в 2022 году составила 98,6 миллионов человек, около 81% численности страны, а уже в начале 2024 года количество интернет-пользователей достигло 130,4 миллиона человек, или 90,4% от общего населения. Причем, бурный рост интернет-аудитории сразу отличал этот вид коммуникации от других: через пять лет после появления количество интернет-пользователей составило 50 миллионов, радио достигло схожих

показателей только через 39 лет, а телевидение через 13 лет [Трофимова 2004: 361–362]. Г.Н. Трофимова называет Интернет новым средством массовой информации, хотя, строго говоря, Интернет является не средством массовой информации, а скорее коммуникативным пространством, в котором располагаются средства массовой информации [Кутюгин 2009: 7–8]. Это пространство не отличается терминологической четкостью, безусловным является обращение к повседневному незаметному языку, составляющему основную часть социальной коммуникативной практики. «Наиболее важные для нас аспекты вещей скрыты из-за своей простоты и повседневности», они незаметны, потому что «всегда перед глазами» [Витгенштейн 1994: 129]. Эта динамичная организация коммуникативных систем внутри социума, отражает речевое поведение и мышление, характерное для данной социальной общности, а также формирует новые формы коммуникации в социокультурной реальности [Иссерс 2011: 58]. Современная медиасистема, отличается нестабильной сложной структурой, соединением различных акторов, вместо традиционных участников медиасистемы XX века, появились блогеры, пользователи социальных сетей, не следующие никаким жанровым рамкам и нормам [Нигматуллина 2021].

Обращение зависит от языковых традиций и социальных отношений. Так, система статусных вокативов в церковной среде существует столетиями, она очень устойчивая. В отличие от нее, казалось бы, всем знакомое, официальное скучное светское обращение сильно эволюционировало под воздействием социальных факторов. Примером может служить фраза Хлестакова в гоголевском «Ревизоре»: «Мне даже на пакетах пишут: ваше превосходительство». Эта фраза так напугала городничего, что он стал заикаться. Столь эмоциональную реакцию Ю.М. Лотман объяснял установленными формами обращений к чиновникам в соответствии с их классом. То есть Хлестаков, чиновник низшего XIV класса, присвоил себе обращение чиновника III или IV класса, возможно обер-прокурора сената, посланного раскрыть должностные злодеяния [Лотман 2001: 29–30].

Дискурсивная практика является речевым подобием социальной практики, поскольку предполагает «целенаправленное

использование языковых средств не только для передачи смысла, но и для трансляции определенных социальных отношений» [Шилихина 2014: 177].

Обращение является коррелятом социальной и гендерной структуры общества: *дамы и господа, братья и сестры, товарищи, граждане, коллеги, подписчики, клиенты, мужики, пацаны* и т.д. В интернет-коммуникации обращение служит элементом дискурсивной практики репрезентации бинарной оппозиции «свой» — «чужой», отражающим дискурсивную идентичность.

В России с петровских времен форма обращения являлась социолингвистической переменной. Люди разных сословий обращались друг к другу по-разному, обращение к крестьянам не содержало отчества: «Иван Филиппов, а не Филиппович» [Лотман 2005: 415]. Запись Петром I купцов с суффиксом -ич понималась как оказанная честь, за которую купцы были готовы идти на серьезные финансовые траты [Лотман 2005: 415].

Другим вопросом является выбор формы обращения в отечественном Интернете: на «ты» или на «Вы». «Вы» предпочтительно использовать при обращении к людям незнакомым или старшим по возрасту. Но в Интернете пользователи могут создать новый личностный паттерн, представившись кем угодно. Д. Кристал видел сложность языка Интернета как объекта исследования в большом объеме данных, их репрезентативности, а также анонимном характере интернет-коммуникации, затрудняющем верификацию возраста, пола, социального статуса, этнической принадлежности [Crystal 2011].

В интернет-коммуникации европейских стран с похожей языковой спецификой (Франция, Италия и т.п.) «Вы» постепенно исчезает, уступая место обращению на «ты». Безусловно, многое зависит от личных предпочтений пользователя социальных сетей. Если обращение на «ты» непозволительно, человек будет избегать обсуждений на интернет-форумах, защищать себя настройками приватности, поскольку вряд ли стоит ждать обращения на «Вы» от всех интернет-пользователей. Э. Бессон видел в обращении на «ты» мировую тенденцию лингвистического равенства всех участников Интернета. «Обращаясь к кому-то на «Вы» и ожидая такого же отношения к себе, вы строите иерархию, противоречащую сетевой культуре» [Сивкова]. Об-

ращение на «Вы» после знакомства в сети, обычно сменяется неформальным обращением на «ты». Обсуждение на форумах, если позиции коммуникантов близки, также приводит к эксплицитному предложению общения на «ты» и использованию неформальных обращений: *люди, друзья, други, дружочки, ребятки* и т.д.

Анализ дискурсивной практики направлен на проблему создания и восприятия текста. В системе кодирования и декодирования сообщений реципиент информации играет важную роль не только «в дальнейшем распространении сообщения, но и в самом конструировании содержания будущих сообщений» [Лукьянова 2010: 147]. Поэтому важно понимать аудиторию, общность ее информационных интересов и потребностей. Д. МакКуэйл делил потребителей информации по следующим критериям: место проживания, социально-демографические характеристики (пол, возраст, финансовое положение, политические убеждения) [McQuail 1997: 2].

Анализ дискурсивной практики интернет-коммуникации подразумевает изучение коммуникативного процесса: условий употребления обращений, какой аудитории они адресованы, какую картину мира моделируют, какие факторы влияют на выбор формы обращения.

Социальный статус, речевая культура, возраст и пол коммуникантов безусловно оказывают влияние на дифференциацию обращений вне сети. Но общение в Интернете похоже на маскарад, следствием такой коммуникации является стирание возрастных и социальных различий и определенная свобода от социальных обязательств. Хотя и в социальных сетях существуют определенные стереотипы желательного социомедийного поведения, и многие пользователи пытаются представить себя в поощряемом интернет-сообществом свете.

Неофициальное интернет-общение обладает признаками, сближающими его с устной речью. В.И. Коньков в необратимости актуальной медиаречи также видел ее сближение с устной речью [Коньков 2016: 58–63]. Потребность в кинесических элементах устной речи привела к появлению дополнительных сетевых инструментов интернет-коммуникации, помогающих отразить эмоции в обращениях. Графические изображения, ставшие

частью повседневного общения, эволюционировали от первого «смайлика» С. Фалмана, появившегося 19 сентября 1982 года. Использование смайликов, эмодзи, эмотиконов говорит о визуализации на уровне языковой системы, когда знаки мультимедиа-льности «включаются в традиционные пунктуационные знаки» [Иванова, Клушина 2021: 371]. Доминирование инфографики, фотографий в средствах массовой коммуникации свидетельствует о новом поликодовом медиатексте: взаимодействии вербального и визуального [Чернявская 2020: 7–13].

В речи подростков, при обращении к коммуникантам обыкновенно используются измененные вариации имени с оценочными суффиксами: *Пахан, Диман, Петровищиц* и т.п. Речь идет об именах, не о прозвищах: «Если именем зовут и призывают, то прозвищем скорее прогоняют, пуская его вслед, как ругательство» [Бахтин 1992: 147]. Для эмоционального воздействия также используются короткие усилительные слова: «*ня*», «*мяф*», «*фи*» и другие, схожие с междометиями устной речи.

Своеобразным маркером женских текстов зачастую являются диминутивы: *подруженьки, котики, зайчики, друзяшки, солнышки, подписечники* (в значении: подписчики). Кроме уменьшительно-ласкательных суффиксов, средствами эмотивизации служит большое количество восклицательных и вопросительных знаков «для выражения интенсивности эмоционального переживания» [Колпакова 2018: 64].

При исследовании постов и комментариев в социальных сетях и форумах начала 2000-х годов трудно не заметить нарочитое пренебрежение нормами речевого поведения. «Падонкафский», «олбанский» язык, «карнавализация языка» [Костомаров, Бурвикова 2001: 6], «дух травестирования и пародийного отстранения» [Айзенберг 1997: 214] отличался влечением к умышленным эрративам. Применительно к обращениям период рубежа 2000-х годов он оставил в русском языке транслитерацию заимствованных слов, например, таких: *хай, хэллоу, типл, гайз, бро, систер*.

Особую роль в современной интернет-коммуникации играют мемы — «креолизованные тексты, соединяющие в себе вербальные и невербальные элементы» [Воякина 2022: 3475].

Анализ интернет-коммуникации показывает замещение традиционной знаковой системы линейного текста текстом нелинейным, состоящим из негомогенных частей [Воякина 2022: 3475]. В связи с этим и подобными явлениями, существуют два прогноза расширяющегося влияния Интернета на язык.

Первый, более многочисленный, пессимистический прогноз говорит об опасности дальнейшей деградации литературного языка, замещении его смайликами и другими подобными паралингвистическими средствами эмотивизации текста. Язык тесно связан с культурой и в защиту такого мрачного утверждения могут говорить следующие данные. Такое культурное понятие, как 'друг' по данным Русского ассоциативного словаря (2003 год), занимает важное место в ряду других понятий. Характеристики ДРУГА: верный, надежный, настоящий. Оппозиция ДРУГА – враг. В современной английской картине мира понятие FRIEND эволюционировало, получив несколько иную эмоциональную окраску. А. Вежицкая утверждает, что в современной англо-американской культуре, произошла существенная девальвация понятия ДРУГ, вместо «дружбы» возник идеал «знакомства с новыми людьми», которые почему-то стали называться «друзьями» [Вежицкая 2001: 69].

Второй прогноз – оптимистический – связан с представлением о переходе языка на новый уровень, соответствующий новой эре коммуникаций. «Гибельные пророчества появлялись каждый раз, когда новая технология изменяла язык», «они были и после изобретения книгопечатания в 15-м веке» [Crystal 2001: 195].

Опасность техники определяется человечностью пользователей, поскольку «техника всегда есть средство, орудие, а не цель» [Бердяев 2022: 247–248]. Пока за новыми средствами коммуникации находятся люди, обращения будут представлять собой устойчивые формулы, зависящие от социальных отношений и традиций социальных групп.

Литература

Айзенберг М. Власть тьмы кавычек // Знамя. 1997. № 2. С. 214–221.

Бахтин М.М. Дополнения и изменения к «Рабле» // Вопросы философии. 1992. № 1. С. 134–165.

Бердяев Н.А. Человек и машина (проблема социологии и метафизики техники) // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2022. (4). С. 246–256.

Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.

Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. М.: Гнозис, 1994. Ч. 1. – 612 с.

Воякина Е.Ю. Дискурсивные практики интернет-коммуникации в свете лингвистических исследований: системный обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Том 15. Выпуск 11. С. 3475.

Лукьянова Г.В. Дискурсивная практика СМИ // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. 2010. № 4. С. 147–154.

Иванова М.В., Клушина Н.И. Русский язык в современном интернет-пространстве: динамические процессы и тенденции развития // Русистика. 2021. Т. 19. № 4. С. 367–382.

Иссерс О.С. Современная речевая коммуникация: новые дискурсивные практики. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2011. С. 191.

Колпакова Л.В. Проявление гендерной специфики эмоциональной сферы личности в языке // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2018. Вып. 6 (195). С. 62–67.

Коньков В. И. Медиаречь: содержание понятия и принципы анализа // Мир русского слова. 2016. № 3. С. 58–63.

Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб.: Златоуст, 2001. – 72 с.

Кутюгин Д.И. Интернет как коммуникативное пространство информационного общества. Дис. ... канд. социол. наук. М.: Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2009. – 171 с.

Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб.: Искусство-СПб, 2001. – 415 с.

Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб.: Искусство-СПб, 2005. 624 с.

Нигматуллина К.Р. Место социальных сетей в развитии региональной журналистики в России // Вестник Московского университета. Сер. 10: Журналистика. 2021. № 1. С. 30–50.

Трофимова Г.Н. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. Дис. ... д-ра филол. наук. М.: Российский университет дружбы народов, 2004. – 509 с.

Чернявская В.Е. Модусы сетевого пространства: вводные замечания // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 2. С. 7–13.

Шилихина К.М. Дискурсивная практика иронии: когнитивный, семантический и прагматический аспекты. Дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2014. – 399 с.

Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.

Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2011. 191 p.

McQuail D. Audience Analysis. London, New Delhi: Sage Publications, 1997. 176 p.

Pavel Yu. Gurevich

candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Faculty of Journalism,

Lomonosov Moscow State University,

Moscow, Russia

gurevichpavel@mail.ru

ADDRESS AS AN ELEMENT OF SOCIOCULTURAL SPACE

Address regulates human communication, being a linguistic correlate correlated with the social structure of society. The article considers the phenomenon of choosing the form of address as a sociolinguistic variable, as well as the issues of ignoring the norms of speech behavior in the discursive practice of mass communication.

Keywords: address, intercultural communication, culture of speech, linguoculturology

https://doi.org/10.29003/m4674.WGS_XXIV/250-260

Давкова Ирина Эдисоновна
кандидат филологических наук,
доцент Института русского языка
и культуры
МГУ имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия
i-davkova@mail.ru

**ОБУЧАЮЩИЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ
«РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ПРОМЫСЛЫ»**

Обучающий мультимедийный лингвокультурологический проект «Русские народные промыслы» направлен на решение проблем взаимосвязанного обучения русскому языку и культуре и позволяет учащимся в наглядной, образной, красочной форме получить сведения о стране изучаемого языка, о жизни народа – носителя русского языка, что способствует успешной лингвокультурной адаптации, понимаемой как процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение языку и изучение культуры. Мультимедийные материалы разрабатываются для учащихся, владеющих русским языком на уровнях А2, В1 и В2. Материалы для учащихся включают видеоконтент, задания, а также медиаматериалы. Преподавателю предлагаются текст-сценарий к фильму и методические рекомендации. Каждый модуль проекта позволяет на доступном уровне (А2-В2) познакомить иностранных учащихся с историей промысла, его современным состоянием, технологией изготовления, инструментами и материалами.

Ключевые слова: лингвокультурология; русская культура; русские народные промыслы; мультимедийные средства на занятиях русского языка как иностранного

Успешное овладение иностранным языком тесно связано с изучением культуры народа – его носителя. Ведущие методисты рекомендуют в процессе обучения иностранному языку погружать учащихся не только в собственно языковую, но и культурную среду.

В Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова разрабатывается мультимедийный лингвокультурологический проект «Русские народные промыслы», который

направлен на решение проблем взаимосвязанного обучения русскому языку и культуре. Это проект об особых художественных традициях, которые складывались веками в разных частях нашей страны. Они отражают быт русского народа, понимание красоты, духовную культуру.

Проект создаётся для иностранных слушателей – студентов, стажёров, а также для широкого круга людей, интересующихся искусством и культурными традициями России. Цель проекта – привлечь внимание иностранцев к русской культуре и истории, показать богатство русских национальных традиций. Мультимедийные материалы проекта могут быть использованы на занятиях с иностранными слушателями, владеющими русским языком на уровне A2 и выше.

Проект также создаётся в помощь коллегам-русистам в России и за рубежом. Преподаватели должны знакомить студентов с русскими традициями, показывать им богатство нашего культурного наследия, мотивировать, вызывать интерес к более глубокому изучению русского языка и культуры России.

Идея проекта возникла во время работы за рубежом, когда обнаружилось, что учебных видеоматериалов о русской культуре для иностранцев, изучающих русский язык, очень мало. Имеющиеся же учебные пособия для иностранцев по лингвокультурологии характеризуются преобладанием больше теоретической информации в текстовом формате.

Сохранение, возрождение и развитие народных промыслов является важной государственной задачей. Так, 2022 год был объявлен Годом народного искусства и нематериального культурного наследия народов России, а слово «наследие» стало словом года. 2023 год в России был объявлен годом русских народных промыслов. В этом же году в России учреждён новый праздник – День народных художественных промыслов. Теперь он ежегодно отмечается в предпоследнее воскресенье июня. О важности сохранения русских национальных традиций говорит и тот факт, что главную площадь страны уже несколько лет подряд в новогодние праздники оформляют в узнаваемой стилистике народных промыслов. Так, в 2022 году в качестве зимнего орнамента была выбрана гжельская роспись, в 2023 году Красная площадь была оформлена по эскизам главного худож-

ника Жостово Михаила Лебедева, а в 2024 году – в стиле хохломы. Всё это показывает важность переосмысления исторического прошлого.

Перечислим основные задачи проекта: в доступной, наглядной, яркой форме познакомить иностранных слушателей с русскими народными промыслами как частью русской культуры; научить восприятию и пониманию звучащей монологической речи в социально-культурной сфере общения на материале текстов повествовательно-описательного характера с элементами рассуждения; на основе сочетания звучащего текста с визуальным рядом развивать навыки слушания, понимания и запоминания учебных материалов; обучать восприятию на слух и пониманию информации (уже сказано об этом, задача повторяется), содержащейся в монологическом высказывании; определять тему, основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой, глубиной и точностью (B1); развивать навыки восприятия на слух и понимания содержания, законченного по смыслу аудиотекста, в котором используются эксплицитные способы выражения содержания (B2).

Материалом для создания модулей проекта послужили реалии традиционной культуры – русские народные промыслы (жостовская роспись, гжельская керамика, русская финифть и др.), которые, по мнению авторов, в наибольшей степени отражают особенности национального менталитета и способствуют развитию как языковой, так и культурной компетенции иностранных учащихся.

В основе проекта лежат обучающие мультимедийные материалы, разработанные для трёх уровней владения русским языком – A2, B1 и B2 в соответствии с Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному для базового (A2), первого (B1) и второго (B2) сертификационных уровней (общее владение). Аудирование.

Проект делается с поддержкой на трёх языках: английском, китайском и корейском.

Материалы проекта представлены в тематических блоках (модулях). Каждый модуль состоит из материалов для студента и материалов для преподавателя. Материалы для студентов содержат задания до просмотра, задания перед просмотром, ви-

деофильм (озвученный слайд-фильм), задания после просмотра и медиаматериалы (для уровней В1 и В2). Материалы для преподавателя содержат методические рекомендации и текст-сценарий к фильму.

Предполагается, что работа с видеофильмом будет проходить под руководством преподавателя. Для успешного аудирования фильм структурно организован и разделён на несколько смысловых частей, что позволяет преподавателю оптимально дозировать аудитивный материал. Для более точного понимания звучащей речи на слайд помещены ключевые слова и выражения с переводом на английский, китайский или корейский язык.

До просмотра слайд-фильма предлагается выполнить несколько лексико-грамматических упражнений, которые позволят учащимся снять трудности, сосредоточиться на теме и сделать прогнозы относительно того, что они собираются услышать. Эти упражнения должны побудить студентов реагировать, комментировать, обсуждать, а также просто записывать информацию. Для уровня А2 по количеству разработано больше упражнений, чем для уровней В1 и В2, что объясняется уровнем языковой компетенции учащихся. Слушатели учатся воспринимать слова на слух, находить однокоренные слова, подбирать к ним синонимы и антонимы, составлять словосочетания из этих слов. По картинкам и фотографиям учащиеся знакомятся со значением важных для понимания аудиотекста новых слов, с именами известных людей и названиями мест, которые встретятся в фильме. Рассмотрим более подробно задания для уровней В1 и В2.

В задании 1 на карточке с двух сторон даны слова и их перевод на английский, китайский или корейский язык. Например:

народный промысел – folk craft

изображать – to portray

расписывать – to paint

Все слова озвучены. С помощью нажатия на знак динамика  можно услышать, как произносится слово. Карточка переворачивается при нажатии левой кнопкой мыши на пустое место. Учащиеся видят слово в графическом ключе, слушают, как оно произносится, и проговаривают сами. Это упражнение может служить для развития фонематического слуха и механизма проговаривания.

В задании 2 семантизация осуществляется с помощью указания на словообразовательную ценность слова. Предполагается, что учащиеся уже знают производящее слово и все входящие в состав морфемы. Здесь даются, например, такие слова: *чаепитие, поднос, званый (ужин)* и др. Это упражнение на развитие языковой догадки и механизма вероятностного прогнозирования.

В задании 3 для объяснения новой лексики используются синонимы. Предполагается, что учащиеся уже освоили синоним вновь вводимого слова. Такой вариант объяснения носит приблизительный характер, но различия между двумя синонимами может оцениваться здесь как методически несущественное. Новые слова и синонимы даны на карточках в двух столбиках. При выполнении задания нужно выбрать в левом столбике любое слово, кликнув на него мышью. Затем в правом столбике нужно найти подходящий синоним, кликнув на карточку мышью. Ответ считается правильным, когда выбранный синоним окрашивается в зелёный цвет. При неправильном ответе карточка окрасится в розовый цвет. Это упражнение на развитие механизма идентификации понятий. Например:

торговать – **продавать**

лавка – **магазин**

декорировать – **продавать**

Задание 4 направлено на языковую догадку учащихся о значении незнакомого слова. Основными факторами, которые обеспечивают у учащихся языковую догадку, являются здесь форма слова и контекст. В это задание вошли, например, такие слова и словосочетания: *табакерка, чайное заведение, пышное чаепитие* и др.

В заданиях перед просмотром фильма содержатся вопросы для беседы о промыслах России и страны учащихся:

- *Какие города и деревни вашей страны известны народными промыслами? Что там делают?*

- *Какие русские народные промыслы вы знаете?*

Беседа преподавателя со студентами предваряет просмотр фильма, помогает им настроиться и сконцентрировать внимание на целенаправленное извлечение необходимой информации. Непосредственно перед просмотром каждой части фильма уча-

щиеся получают вопросы, на которые им предстоит ответить сразу после просмотра. Например, в модуле «Искусство Жостово» даются такие вопросы:

Часть 1

- 1. Где находится деревня Жостово?*
- 2. Чем она известна?*
- 3. Сколько лет жостовскому промыслу?*
- 4. Как русские люди любят принимать гостей?*

Часть 2

- 1. Чем известен Филипп Никитич Вишняков?*
- 2. Куда он ездил продавать свой товар?*
- 3. С чем пили чай русские купчихи?*
- 4. Как раньше использовали подносы? и т.д.*

Вопросы представляют собой в определённом смысле логический план, по которому будет идти рассказ в фильме. Они могут сориентировать учащихся и служить своеобразной подсказкой к тому, на что им следует обратить особое внимание. Во время просмотра фильма учащиеся могут делать графические пометы. Если у учащихся возникнут трудности с пониманием, у преподавателя всегда есть возможность сделать паузу для объяснения и дать учащимся прослушать запись ещё раз.

Каждый слайд-фильм состоит из нескольких законченных видеосюжетов (примерно 3 минуты звучащего текста), которые знакомят учащихся с историей промысла, его современным состоянием, технологией изготовления, инструментами и материалами. Содержательно все части достаточно автономны. Это позволяет преподавателю оптимально дозировать длительность звучания и в то же время избежать чрезмерной психологической нагрузки для учащихся. Для работы на уроке преподаватель может взять весь фильм целиком и работать со всеми частями фильма, последовательно переходя от одной части к другой. А может выбрать только те части, которые будут интересны учащимся данной группы (некоторым бывает интересно узнать историю промысла, а некоторым – производство). После каждой части фильма учащимся предлагается ответить на вопросы на понимание содержания.

При выполнении коммуникативных заданий после просмотра фильма студенты могут использовать полученную ин-

формацию: ответить на вопросы, выборочно изложить определённые фрагменты текста, прокомментировать услышанное, использовать полученную информацию в последующей беседе, работать в парах, составляя диалоги в ситуациях. Такая работа сопряжена с выходом в говорение, чтение, письменную речь.

Задание 1 содержит в себе вопросы, требующие обстоятельного и развёрнутого ответа, выводящие в речь и апеллирующие к мнению учащихся. Например:

- *Как Ф.Н. Вишняков стал успешным предпринимателем?*
- *Почему в 19 веке изготавливать подносы было выгодно?*
- *Чем нас очаровывают жостовские подносы?*
- *Почему жостовские подносы считаются одним из символов России?*

- *Почему жостовский народный промысел получил всемирную известность?* и т.д.

Эти вопросы проверяют более полное, точное и глубокое понимание фильма. Учащимся предлагается выборочно пересказать отдельные фрагменты текста, прокомментировать услышанное, выразить к нему собственное отношение, использовать полученную информацию в беседе-дискуссии для доказательств или опровержения обсуждаемого тезиса.

Задание 2 содержит в себе неадаптированные короткие документальные видеосюжеты о промысле и несколько вопросов на понимание общего содержания. Предполагается, что преподаватель заранее посмотрит и выберет видео, наиболее соответствующее уровню подготовленности и интересам учащихся.

Задание 3 представляет собой дескриптивное упражнение, в котором по образцу с опорой на картинку предлагается описать изделие народного промысла.

Задание 4 содержит в себе несколько коммуникативных ситуаций, в которых требуется составить небольшой диалог. Учащиеся работают в парах, составляют диалог и разыгрывают его по ролям.

В задании 5 пройденный материал закрепляется в игровой форме.

Отметим, что предлагаемая в проекте форма подачи материала хорошо зарекомендовала себя на практике: сочетание звучащего текста с визуальным рядом оказывается эффективным

способом в развитии навыков аудирования, понимания и запоминания учебных материалов. Это также способствует тренировке правильного произношения, интонации и темпа русской речи.

Материалы проекта можно рассматривать как базовый учебный ресурс для аудиторной работы на занятиях, объем которого преподаватель может варьировать, по мере необходимости дополняя или сокращая его.

Материалы проекта могут использоваться в программе предвуза для методического обеспечения дисциплин: «Русский язык как иностранный. Общее владение», «Научный стиль речи (гуманитарная направленность)», «Введение в специальность» (модуль «Россиеведение»), «Обществознание» (гуманитарная направленность), а также в курсе «Регионоведение» (гуманитарная направленность).

Так, в дисциплине «Русский язык как иностранный. Общее владение» материалы проекта могут быть использованы при изучении, например, таких тем: «Интересы и увлечения человека», «Достопримечательности. Экскурсии», «Ваше знакомство с Россией. История и культура страны». Перечисленные темы входят в содержание устного экзамена по русскому языку. В рамках изучения данных тем планом предусмотрено прослушивание аудиозаписей к уроку и просмотр мультимедийных фрагментов учебных интернет-ресурсов.

Фрагменты биографий Филиппа Никитича Вишнякова, основавшего жостовский промысел, Анфии Брянцевой, основавшей вологодский кружевной промысел, и других могут войти как пример биографий известных людей, оставивших след в русской культуре.

Рассказы о музеях, в которых экспонируются предметы русских народных промыслов, могут быть поводом для последующих экскурсий во Всероссийский музей декоративного искусства, а также в ближнее Подмосковье: в Жостово, Федоскино, Гжель и др.

В дисциплине «Научный стиль речи (гуманитарная направленность)» изучаются темы «Культура» и «Искусство». Народная самобытная культура развивается вместе с человеком, конкретным обществом, народом, его историей. Народные про-

мыслы являются частью духовной культуры народа и частью материальной культуры.

В зависимости от профиля группы преподаватель может решить сам, сколько часов отвести на ту или иную тему. Материалы проекта можно рекомендовать и для обязательного изучения, и в качестве дополнительного ресурса, в т.ч. для подготовки иностранных учащихся к слушанию учебных экскурсий, а также на кураторском часе. Материалы могут быть полезны особенно для тех, кто поступает на факультет искусств. Уровень подготовленности студентов определяет глубину ознакомления с лингвокультурологическим материалом на уроках.

Совместно с преподавателями-обществоведами и преподавателями специальных дисциплин преподаватели-русисты могут решать такие задачи лингвокультурологической аспектизации на предвузе: знакомить иностранных учащихся с русскими народными художественными промыслами как истоками русской национальной культуры (Жостово, Гжель, Палех, Хохлома и др.); давать представление о духовных ценностях русской культуры; моделировать у иностранных учащихся базовые фоновые знания о России; формировать у иностранных студентов позитивное отношение к российской действительности, русскому народу, русской культуре; развивать у обучающихся навыки и умения объективного сопоставления фактов, явлений разных культур; облегчать адаптацию иностранных учащихся в новой для них языковой, социальной, культурной среде.

Использование мультимедийных средств на занятиях русского языка как иностранного в наши дни очень актуально: современный урок должен быть творческим, технологичным и соответствовать требованиям времени. Разрабатывая материалы для проекта, мы старались учесть все эти требования.

Представленные на сайте Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова материалы проекта (<https://russian-culture.irlc.msu.ru/handicraft/>) помогут преподавателю русского языка как иностранного эффективно сочетать «классическую» работу преподавателя в аудитории с современными технологиями, позволят максимально задействовать мультимедийный формат предъявления материала и использовать

возможности выполнения учебных заданий онлайн с автоматической проверкой в режиме реального времени.

В заключение подчеркнём, что освоение русского языка невозможно без изучения культуры и традиций России. Русские народные промыслы — это национальное достояние нашей страны. Через символические образы русских народных промыслов мы рассказываем своим ученикам о «загадочной» России всё то, что нам дорого и важно.

Надеемся, что и студентам, и преподавателям будет легко и приятно работать с материалами проекта, которые позволят сделать учебный процесс ярким, информационно и эмоционально насыщенным. Материалы проекта украсят уроки, помогут их сделать более интересными, привлекательными, послужат ещё большей мотивацией изучать русский язык и любить Россию.



Irina E. Davkova

*Ph.D., Associate Professor
Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
i-davkova@mail.ru*

**EDUCATIONAL MULTIMEDIA LINGUOCULTURAL PROJECT
'RUSSIAN FOLK CRAFTS'**

The educational multimedia linguocultural project 'Russian Folk Crafts' is aimed at addressing the problems of combined teaching of Russian language and culture. It allows students to gain information about the country of the language studied and about the life of its people – native speakers of Russian – in a visual, imaginative, colourful form, enabling successful acquisition of linguo-cultural terms and concepts, defined as the process of entering the value-semantic field of a different socio-cultural environment through language and culture learning.

Multimedia materials are developed for students with Russian language proficiency at levels A2, B1 and B2. Materials for students include video content, assignments and other media materials. The teacher is provided with a script for the film and some recommendations for delivering the materials. Each module of the project allows foreign students to become familiar with the history of a folk craft, its current state, its manufacturing technology, tools and materials within their proficiency level (A2–B2).

Keywords: cultural linguistics; Russian culture; Russian folk crafts; using multimedia resources in classes of Russian as a foreign language

Евграфова Анастасия Евгеньевна

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

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*

ВИДЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ-ФИЛОЛОГАМИ

В практике преподавания русского языка как иностранного важное место занимает внеаудиторная работа, которая преследует различные цели в области развития языковых и речевых навыков, а также в области формирования лингвострановедческой компетенции учащихся. В статье описаны различные виды внеаудиторной работы с иностранными учащимися-филологами (творческие вечера и концерты, тематические встречи в рамках разговорного клуба, экскурсии и театральные занятия, образовательный Телеграм-канал и др.).

Ключевые слова: русский как иностранный, диалог культур, внеаудиторная работа, социокультурная адаптация иностранных учащихся

В практике преподавания русского языка как иностранного важное место занимает внеаудиторная работа с учащимися. Такая учебная деятельность преследует различные цели в области развития языковых и речевых навыков, а также в области формирования лингвострановедческой компетенции учащихся.

Каждый человек принадлежит определённой лингвокультуре и представляет собой языковую личность, т. е. «личность,

проявляющую себя в речевой деятельности, обладающую определенной совокупностью знаний и представлений» [Красных 2001: 151]. При изучении иностранного языка учащиеся должны быть способны соотносить свою национальную и иноязычную (в нашем случае – русскую) лингвокультуру, включать факты русской лингвокультуры в свою систему знаний и представлений.

Различные виды внеаудиторной работы призваны познакомить иностранных учащихся с особенностями русской культуры, в частности с правилами речевого этикета и поведения в типовых ситуациях общения, с российскими праздниками и традициями, сформировать представления о прецедентных текстах и инвариантах их восприятия, а также углубить знания об искусстве, истории, географии России. Кроме того, внеаудиторные занятия преследуют и собственно лингводидактические цели: расширяется словарный запас учащихся, создаются возможности для речевой практики, отрабатываются речевые навыки, полученные на традиционных занятиях по русскому языку. Всё это, безусловно, способствует социокультурной адаптации учащихся в российской среде.

На кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В.Ломоносова внеаудиторная деятельность занимает важное место и осуществляется в различных направлениях. Рассмотрим подробнее виды внеаудиторной работы с иностранными стажёрами-филологами на кафедре. Кураторами образовательных мероприятий, о которых пойдет речь, являются преподаватели кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В.Ломоносова, к.ф.н. Серова Е.С. и к.ф.н. Евграфова А.Е.

Кафедра имеет давнюю традицию проведения творческих студенческих вечеров. Ежегодно проводится несколько вечеров стажёров, посвященных различным темам. Эти встречи проходят 1-2 раза за учебный семестр и пользуются большой популярностью у студентов программ включенного обучения. С 2020-го года активное участие в мероприятиях принимают также российские учащиеся бакалавриата отделения РКИ. Студенты в течение нескольких недель готовят мини-спектакли, докла-

ды, песенные и танцевальные номера, с которыми выступают на сцене во время праздничного вечера. Также ведущие мероприятия проводят викторину, связанную с темой, предлагая участникам проверить свои знания в выбранной области. Перечислим лишь некоторые темы вечеров, проведённых в 2015-2025 гг.:

- «Вечер русской поэзии»;
- «Вечер бардовской песни»;
- «Русский хоровод» (вечер русского фольклора);
- «Осенний листопад»;
- «Весна, весна, пора любви...»;
- «Вечер юмора и смеха»;
- «Зов космоса» (вечер, посвященный Дню космонавтики);
- «Память, память, за собою позови...» (вечер, посвященный празднованию 75-й годовщины победы в Великой Отечественной войне);
- «У Лукоморья дуб зеленый» (вечер, посвященный творчеству А.С.Пушкина);
- «Зимняя сказка. Традиции зимних праздников в России»;
- «Фильм, фильм, фильм!» (вечер, посвященный традициям российского кинематографа);
- «Москва и москвичи»;
- «Что за прелесть эти сказки!» (вечер, посвященный 225-летию со дня рождения А.С.Пушкина) и др.

В подготовке учащихся к выступлениям принимают участие преподаватели кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета.

Еще одной формой внеаудиторной активности учащихся является разговорный клуб «Поговорим?», в котором принимают участие (по желанию) иностранные стажеры и студенты бакалавриата первого и второго курса отделения РКИ. В рамках разговорного клуба проходят тематические встречи, в ходе которых у учащихся формируются знания страноведческого характера: во время встреч иностранные участники знакомятся с историей, географией, различными традициями народов России, с фактами биографии известных деятелей, а российские учащиеся знакомятся с историей и культурными традициями других стран, а также получают знания прикладного характера, по-

звояющие расширить представления о внеаудиторной работе преподавателя русского языка как иностранного.

Во время работы акцент делается на развитии у учащихся продуктивных видов речевой деятельности в обстановке, приближенной к реальным речевым ситуациям. Также формат разговорного клуба дает возможность реализовать на практике отдельные методы игровой лингводидактики и метод проектов, что обеспечивает поддержание высокого уровня мотивации учащихся, благодаря эмоциональной и когнитивной вовлечённости. Кроме того, разговорный клуб на русском языке позволяет объединить в рамках учебных встреч учащихся с разным уровнем владения русским языком, а также учащихся, для которых русский язык является родным, что, безусловно, способствует расширению возможностей международного взаимодействия и развития связей студентов МГУ имени М.В.Ломоносова с представителями зарубежных вузов. За последние пять лет во встречах принимали участие учащиеся из таких зарубежных стран, как Китай, Республика Корея, Великобритания, Германия, Франция, Мексика, Словакия, Турция, Иран, Катар, Ирландия, Япония.

Перечислим образовательные цели и задачи разговорного клуба «Поговорим?».

Цели:

- 1) социокультурная интеграция иностранных граждан, адаптация иностранных учащихся к условиям, в которых проходит их обучение в России;
- 2) повышение общего уровня владения русским языком, развитие навыков устной речи на русском языке;
- 3) повышение общего культурного уровня учащихся;
- 4) формирование умения выстраивать адекватную систему отношений с представителями русскоязычной культуры в рамках взаимодействия в различных сферах общения (в формальной и неформальной обстановке);
- 5) расширение возможностей международного взаимодействия и развития связей студентов и сотрудников МГУ имени М.В. Ломоносова с представителями зарубежных вузов.

Задачи:

- а) формирование уважительного отношения к русскому языку как средству межкультурного общения;
- б) совершенствование навыков ведения дискуссии на русском языке;
- в) совершенствование умения понимать звучащую речь на русском языке;
- г) приобщение к культурным традициям страны изучаемого языка;
- д) воспитание нравственных качеств, формирование позитивного отношения к изучаемому языку и культуре его носителей;
- е) знакомство российских учащихся (будущих преподавателей русского языка как иностранного) с принципами и методами внеаудиторной работы с иностранными гражданами, проходящими обучение в МГУ имени М.В.Ломоносова;
- ж) знакомство с интернет-ресурсами Московского университета, совершенствование умения ориентироваться в материалах, размещенных в сети Интернет;
- з) создание благоприятного эмоционального настроя, повышающего эффективность обучения.

Таким образом, встречи в рамках разговорного клуба обеспечивают возможность повысить уровень владения русским языком и общий культурный уровень учащихся, сформировать представление о правилах поведения и коммуникации с представителями русскоязычной культуры в рамках взаимодействия в различных сферах общения, а также создают благоприятную атмосферу для адаптации иностранных учащихся к условиям, в которых проходит их обучение в России.

Немаловажную роль играют различные виды внеаудиторных мероприятий, посвященных значимым событиям в жизни Московского университета. Приведем лишь основные из них. Так, в 2023-2024гг. было проведено несколько мероприятий, приуроченных к празднованию 270-летия МГУ, в частности:

- 1) круглый стол «МГУ – на всю жизнь», посвященный истории Московского университета;
- 2) встреча-дискуссия «Наш университет» в рамках разговорного клуба «Поговорим?»;

3) экскурсия для иностранных стажеров в Музей истории Московского университета;

4) тематические занятия с целью подготовки студентов к участию в качестве слушателей в Международном научном форуме «Ломоносов», а также в юбилейном Фестивале науки и посещение данных научных мероприятий с преподавателями (подробнее-см. ниже).

В 2022-2024г. для студентов включенного обучения были организованы мероприятия в рамках празднования Московским университетом 225-летия со дня рождения А.С.Пушкина:

1) экскурсия по пушкинским местам Москвы (Харитоньевский переулок, храм «Большое Вознесение» у Никитских ворот, памятник поэту на Пушкинской площади и др.);

2) посещение музея-квартиры А.С.Пушкина;

3) несколько творческих студенческих вечеров и концертов, посвященных творчеству поэта;

4) викторина о жизни и творчестве А.С.Пушкина и его эпохе;

5) знакомство иностранных стажеров филологического факультета с театральными постановками по произведениям А.С.Пушкина.

В 2022г. по заданию ректората МГУ имени М.В.Ломоносова для иностранных студентов-первокурсников было проведено адаптационное мероприятие – межфакультетская игра-квест «На распутье». Во время встречи выступили с поздравлениями и напутствиями преподаватели филологического факультета, а также руководитель Международного отдела филологического факультета, заместитель декана по работе с иностранными учащимися к.ф.н., доцент Г.Е.Кедрова, а студенты и магистранты различных факультетов Московского университета рассказали о самых интересных русских обычаях и праздниках, исполнили народные песни и прочитали стихи собственного сочинения. За помощь в разработке сценария квеста благодарим также преподавателя кафедры к.ф.н. А.А. Жукову.

Учащиеся нашей кафедры ежегодно принимают участие в Международном онлайн-фестивале дружбы, который проводится на базе кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов для студентов, магистрантов, аспи-

рантов, стажеров и школьников, изучающих русский язык как иностранный или неродной. Фестиваль проводится в целях популяризации русского языка как средства межнационального общения за пределами Российской Федерации, развития творческих способностей учащихся и упрочения связей между Московским университетом и другими вузами России, СНГ и Дальнего Зарубежья. За последние 10 лет в фестивале приняли участие более 50 участников, проходящих обучение на нашей кафедре (стажеры, учащиеся бакалавриата и магистратуры, аспиранты). Тематика выступлений отличается большим разнообразием (темы прошедших фестивалей: «Я русский бы выучил только за то...», «Красота родного края», «Фольклор как исповедь народа», «Из глубины веков – до наших дней», «Нам песня строить и жить помогает», «С чего начинается Родина...», «Удивительный мир русской сказки», «Друзья мои! Прекрасен наш союз!», «Мой первый друг, мой друг бесценный!» и др.). Учащиеся кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета ежегодно попадают в списки призеров и лауреатов фестиваля.

Рассмотрим подробнее такой вид внеаудиторной работы, как учебная экскурсия. Большинство стажёров, обучающихся на нашей кафедре, приезжают в Россию впервые. Изначально они настроены на работу в аудитории с преподавателем в рамках курсов практического русского языка. Многие из них признаются, что в начале обучения у них возникает повышенное волнение и даже страх не понять русскую речь преподавателя, так как аудирование на изучаемом языке – один из наиболее сложных видов речевой деятельности. Постепенно они адаптируются к речи преподавателя, который намеренно говорит чётко, в небыстром темпе, максимально выразительно и интонационно правильно. Но, тем не менее, в естественной языковой среде учащиеся продолжают чувствовать себя неуверенно, языковой барьер сохраняется длительное время. К сожалению, наши стажёры редко общаются с русскими студентами, так как на факультете и в университете в целом крайне редко проводят мероприятия для сближения студентов разных специальностей и разных национальностей. В последнее время учащимся не предоставляют комнаты в общежитии, они снимают квартиры и

живут изолированно от русских студентов. В результате, несмотря на то, что учащиеся приезжают на стажировку в страну изучаемого языка, что должно повысить их уровень устной речи в среде естественного общения, их опыт коммуникации на русском языке ограничивается общением с преподавателем на занятиях и краткими диалогами в кафе и магазинах.

По этой причине учебные экскурсии приобретают особое значение. Первое, с чего мы обычно начинаем наш выход в естественную языковую среду – это экскурсия по территории МГУ с целью адаптации стажёров в университетском кампусе. Вместе с преподавателем учащиеся знакомятся с основными зданиями университета (зачастую сами студенты не знают ничего на территории университета, кроме главного здания и первого гуманитарного корпуса). Во время прогулки мы время от времени останавливаемся и спрашиваем у русских студентов, где что находится и как пройти к определённым местам. Наш маршрут мы начинаем от памятника, посвящённого участникам ВОВ, и вечного огня. Стажёры узнают о сотнях студентов, о преподавателях и сотрудниках университета, ушедших защищать своё Отечество. Кроме того, мы обсуждаем, что находится поблизости от нашего корпуса: Московский большой цирк, Детский музыкальный театр имени Наталии Сац, Дворец творчества на Воробьёвых горах. Экскурсия по территории университета длится обычно около 3-х часов и заканчивается на смотровой площадке, а иногда и на набережной Москвы-реки. Такие внеаудиторные занятия позволяют познакомить учащихся с историей, архитектурой, территорией и интересными фактами из жизни университета и студентов, то есть пополнить фоновые знания студентов, а также развить лексические навыки по теме «Город и транспорт», так как всё, что мы встречаем на прогулке (например, светофоры, пешеходные переходы, лежащие полицейские, тротуары, проезжая часть, пробки, клумбы, газоны, прохожие и т.п.) может стать отличным лексическим материалом для обсуждения в процессе такого внеаудиторного занятия.

Следующее мероприятие, которое уже стало регулярным в рамках нашего курса по развитию речи – это посещение Фестиваля науки. Практика показывает, что сами учащиеся не ходят на площадки фестиваля, так как считают, что это будет слишком

сложно для них и не очень интересно. Но первое наше совместное посещение этого научного праздника в 2021 году показало, насколько это познавательно и полезно для студентов. По пути стажёры слушают рассказ преподавателя об истории и развитии Фестиваля науки в России, а теперь и за рубежом. Мы обязательно останавливаемся возле памятников М.В. Ломоносову и И.И. Шувалову, обсуждаем роль великого учёного и государственного деятеля в создании Московского университета. Обычно мы посещаем основную площадку фестиваля, расположенную в здании Фундаментальной библиотеки МГУ. Здесь по традиции представлены стенды Роскосмоса, факультетов геологии, почвоведения, фундаментальной медицины; биологического, химического факультетов и некоторых других. Это даёт уникальную возможность, с одной стороны, увидеть последние достижения науки в этих областях, разработки студентов, магистрантов и аспирантов МГУ и не только; поучаствовать в научных экспериментах, например, увидеть настоящий марсоход в действии, примерить скафандр, познакомиться с собакой-роботом и т.д.. С другой стороны, наши учащиеся слушают объяснения тех или иных научных процессов и явлений из уст своих русских сверстников, представителей других факультетов, задают вопросы, активно участвуют в диалогах на научные темы, узнают новую лексику. На последнем Фестивале науки стажёров из Китая ждал приятный сюрприз: на одной из площадок Фестиваля расположилась Китайская гостиная, где преподаватель факультета ИСАА обучал китайской каллиграфии тушью. После посещения этого крупного научного мероприятия в рамках уже аудиторных занятий мы проводим коллективную дискуссию, делимся впечатлениями и полученным опытом, учащиеся составляют диалоги в парах, а в завершение пишут эссе или сочинение с использованием новой лексики.

В нашем курсе мы обязательно посвящаем целый блок семинаров теме «Культура». В рамках изучения этой темы планируются театральные занятия. Мы заранее договариваемся с учащимися о выборе спектакля и даты посещения. Опыт последних 10 лет преподавания аспекта «Развитие речи» в группах стажёров различных национальностей уровней В1 – В2 показал, что лучше всего нашим учащимся для понимания содержатель-

ного аспекта и для эмоционального восприятия подходят мюзиклы в постановке Московского театра оперетты. Именно этот жанр позволяет в доступной форме раскрыть интересный сюжет, оформленный красивыми декорациями, костюмами и, конечно, живой музыкой в исполнении оркестра театра. Из репертуара театра рекомендуем для посещения три спектакля: «Князь Серебряный», «Граф Орлов» и «Анна Каренина», все они охватывают разные периоды в истории России, представляют интерес не только с точки зрения сюжетного и эмоционального содержания, но и переносят в эпоху Ивана Грозного, Екатерины II и в круг московского и петербургского дворянства XIX века, позволяют тем самым нашим учащимся познакомиться с атмосферой того времени, важными историческими событиями и личностями. «Анна Каренина» и «Князь Серебряный» поставлены по мотивам известных романов Л.Н. Толстого и А.К. Толстого, что позволяет познакомить учащихся с произведениями русских классиков. Безусловно, до посещения спектакля мы посвящаем достаточное количество времени на семинаре чтению и анализу либретто спектакля, обязательно изучаем лексику по теме «Театр», отдельно обсуждаем театральный этикет, иногда слушаем некоторые арии из мюзиклов. После просмотра спектакля уже в аудитории учащиеся составляют диалоги, в которых делятся впечатлениями, обсуждают, что особенно понравилось и запомнилось, что показалось трудным, а что наиболее заинтересовало. Обязательно пишем эссе на различные темы, связанные со спектаклем. Практика показала, что, если студенты самостоятельно посещают эти же спектакли без предварительной подготовки, то они не получают ярких впечатлений и эмоций, не усваивают новый лексический материал и не приобретают культурный опыт. По их словам, им трудно понять даже основное содержание происходящего на сцене, и в результате они не готовы в аудитории поделиться своим мнением о просмотренном спектакле.

На фоне активного развития социальных сетей и новостных порталов, их популярности среди молодёжи мы решили, что для наших учащихся также будет полезно читать регулярные небольшие публикации, посвящённые вопросам русского языка и культуры, в таком формате. В 2022 году в рамках вне-

аудиторной работы кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова был создан канал «Русский как родной» [Евграфова 2022]. Данное сообщество носит учебно-прикладной характер и организовано на платформе Telegram. Основная цель – привлечь внимание иностранных граждан, изучающих русский язык, и носителей языка к актуальным прикладным вопросам современной русистики, к литературной норме и системе языка в их постоянной динамике взаимоотношений с целью сохранения языковой грамотности и повышения интереса к русскому языку. Отметим, что до сих пор нет специального раздела языкознания, например, «нормативистики» [Всеволодова 2015], которая бы следила за чистотой и адекватностью языкового материала в соответствии с темпами языкового развития. Данный канал был создан как экспериментальная платформа для фиксации различных изменений в их динамике в языковом сознании носителей языка, что должно заинтересовать наших учащихся продвинутого уровня обучения.

Всего на данный момент образовательный канал «Русский как родной» насчитывает 2030 участников из России (более 40 городов), Украины, Беларуси, стран Европы и Азии (более 10 стран).

Мероприятие проходит в формате интернет-сообщества, что подразумевает следующие формы взаимодействия с участниками канала:

- 1) регулярные публикации в канале научно-познавательных материалов, посвящённых острым и дискуссионным вопросам системы и нормы русского языка;

- 2) обсуждения участниками канала опубликованных материалов в комментариях;

- 3) разработку и публикации специальных опросов, викторин (с последующей проверкой и обсуждением результатов) на знание трудных и спорных моментов современной орфографии, орфоэпии, этимологии слов, лексикологии и грамматики;

- 4) периодические публикации материалов, посвящённых русской литературе, русскому театру и живописи, с целью обогащения знаний о русской культуре и развития культуры общения.

Перечислим практические цели и задачи интернет-сообщества «Русский как родной»:

а) повышение интереса у иностранных учащихся и носителей русского языка к языковой системе в её динамике и балансу системы и нормы в современном языке и речи;

б) повышение общего уровня владения русским языком, развитие навыков грамотной устной и письменной речи на русском языке;

в) повышение общего культурного уровня участников образовательного канала;

г) социокультурная интеграция иностранных граждан, адаптация иностранных учащихся к условиям, в которых проходит их обучение в России;

д) формирование умения выстраивать адекватную систему отношений с представителями русскоязычной культуры в рамках взаимодействия в популярном сегодня формате интернет-общения.

Работа в языковом канале «Русский как родной» входит в общую программу поддержки иностранных граждан при осуществлении образовательной деятельности на филологическом факультете. Данное интернет-пространство является инновационным в сфере преподавания русского языка как родного и как иностранного, вполне отвечает современным требованиям и стандартам обучения и приобретает особую актуальность на фоне растущей популярности дистанционного учебного процесса.

Подводя итоги, подчеркнём, что все перечисленные проекты являются уникальными, благодаря разнообразию условий, в которых происходит социокультурная адаптация иностранных учащихся. А это не только моделируемые учебные условия, но и проектная деятельность, и решение реальных практических задач с использованием русского языка.

Литература

Всеволодова М.В. Язык: норма и узус (подходы к системе языка)//Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2015 № 6.

Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М., 2001.

Электронные ресурсы

Евграфова А.Е. Телеграм-канал «Русский как родной»: https://t.me/rysskyj_kak_rodnoj, 2022.

Anastasia E. Evgrafova

Ph.D.

*Department of the Russian language for foreign students
of the Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
ruban_anastasia@mail.ru*

Evgenia 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*

FORMS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR STUDENTS STUDYING RUSSIAN PHILOLOGY

Extracurricular work occupies an important place in the practice of teaching Russian as a foreign language, which pursues various goals in the development of language and speech skills, as well as in the formation of linguocultural competence of students. The article describes various types of extracurricular work with foreign students of the philological faculty (special evenings, festivals and concerts, thematic meetings within the framework of a conversation club, excursions and theater classes, an educational Telegram channel, etc.).

Keywords: Russian as a foreign language, dialogue of cultures, extracurricular work, socio-cultural adaptation of foreign students

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ.....	3
------------------	---

К ЮБИЛЕЮ СБОРНИКА

<i>Чагина О.В., Потёмкина Е.В.</i> Нам – 25! К выходу в свет юбилейного сборника «Слово. Грамматика. Речь»	4
---	---

ОПИСАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

<i>Вереитинова М.М.</i> Корпус актуализированных языковых единиц как лингвистический ресурс для создания учебного словаря паронимов для сербской аудитории.....	23
<i>Доронкин Н.В.</i> Работа с безэквивалентной и труднопереводимой лексикой (окказионализмы и неологизмы) в аудитории сербских филологов-русистов.....	40
<i>Елистратов В.С.</i> Метафизика русского словообразования.....	50
<i>Коростелева А.А.</i> Коммуникативные сбои в письменной речи.....	54
<i>Красильникова Л.В., Сапунова А.В.</i> Методический потенциал когнитивно-коммуникативных подгнёзд при обучении иностранных учащихся русскому словообразованию.....	64
<i>Марков В.Т.</i> Роль выражения общей характеристики объекта в лингводидактическом описании текста.....	78
<i>Протасевич О.П.</i> Система наречий обусловленности как носитель специфических черт русской лингвокультуры.....	89
<i>Сергеева О.М.</i> К вопросу о принципах отбора и описания фразеологических единиц в практике преподавания РКИ.....	99
<i>Сергеева О.М.</i> Особенности семантики русских фразеологизмов с растительными компонентами.....	108
<i>Сергеева О.М.</i> Русские фразеологизмы с аквакомпонентом как культурный феномен.....	114

ФОНЕТИКА. ИНТОНАЦИЯ

<i>Короткова О.Н.</i> Особенности проявления фонетической интерференции в русской речи носителей сычуаньского диалекта.....	120
---	-----

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Лилеева А.Г.</i> Трудно, но интересно... (опыт интерпретации стихотворения В. Маяковского «Лиличка!» на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории).....	131
<i>Полищук Е.В., Суровцева Е.В.</i> Художественный текст и перевод как сотворчество: к вопросу о сложностях и опасностях переводческой деятельности.....	147
<i>Суровцева Е.В.</i> Медицинская тема и тема чуда в рассказе монахини Евфимии (Пашенко) «Вопреки статистике».....	153

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Бархударова Е.Л., Панков Ф.И.</i> Специальность «русский язык как иностранный»: содержание и перспективы.....	159
<i>Гулидова Е.Н.</i> Средства контроля в обучении инофонов употреблению русских темпоральных наречий.....	168
<i>Кузьмина Е.А., Красильникова Л.В.</i> Программа кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному.....	187
<i>Маркова В.А.</i> Использование коммуникативных опор при обучении иностранных студентов-филологов монологической речи профессионального характера.....	214
<i>Поляков В.Н.</i> Правила и логика русской грамматики на занятиях по русскому языку как иностранному.....	224
<i>Шувалова О.О.</i> Обучение письменной речи как способ формирования коммуникативной компетенции на уроках РКИ.....	234

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Гуревич П.Ю.</i> Обращение как элемент социокультурного пространства.....	242
<i>Давкова И.Э.</i> Обучающий мультимедийный лингвокультурологический проект «Русские народные промыслы».....	250
<i>Серова Е.С., Евграфова А.Е.</i> Виды внеаудиторной работы с иностранными учащимися-филологами.....	261

Word. Grammar. Speech: Collection of scientific and methodological articles on the teaching of Russian as a foreign language / Executive editor: E. A. Ilyushin. – Moscow : MAKС Press, 2025. – 276 p. (Issue XXIV)

ISBN 978-5-317-07398-5

https://doi.org/10.29003/m4651.WGS_XXIV

The anniversary 24th issue of the collection “Word. Grammar. Speech” (for the 25th anniversary) is devoted to issues relevant to the theory and practice of teaching Russian as a foreign language. The articles in the collection examine the description and presentation of various aspects of grammar and vocabulary in a foreign audience, methods of teaching Russian as a foreign language, interpretation of fiction, issues of linguacultural studies and regional studies. The collection is intended for philologists specializing in Russian, Russian and foreign students, postgraduates, and teachers of 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 XXIV

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 20.05.2025 г.

Формат 60х90 1/16. Усл. печ. л. 17,25. Тираж 30 экз. Заказ 065.

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. I, ком. 6.3-23Н