

СЛОВО

ГРАММАТИКА

РЕЧЬ

МОСКВА-1999

**Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова
филологический факультет**

**СЛОВО
ГРАММАТИКА
РЕЧЬ**

Выпуск I

**ПАИМС
Москва — 1999**

ББК 81.2 Р

Печатается по решению РИСО кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного факультета им. М.В. Ломоносова

С48 Слово Грамматика. Речь. Сборник статей. – М., ПАИМС, 1999. – 220 с.

Сборник включает статьи, посвященные описанию различных аспектов русской языковой системы с позиции преподавания русского языка как иностранного. Предназначен для преподавателей русского языка – российских и зарубежных лингвистов-исследователей, студентов филологических факультетов, и всех интересующихся проблемами русистики.

ISBN 5-89574-028-6

ББК 81.2 Р

Редакционная коллегия: Н.В. Гостевская;
О.К. Грекова, к.ф.н.;
Л.В. Красильникова, к.ф.н., доцент;
О.В. Чагина, к.ф.н., доцент;
Т.Е. Чаплыгина, к.ф.н.

Ответственный редактор: О.В. Чагина, к.ф.н., доцент.

ISBN 5-89574-028-6 ББК

Посвящается памяти

профессора

Галины Ивановны

Рожковой



Галина Ивановна Рожкова.

20 ноября 1997 года не стало Галины Ивановны Рожковой. Накануне она собиралась выступить на одной из общероссийских конференций по преподаванию русского языка как иностранного с докладом о современном состоянии практической русистики. Собиралась, но не смогла. Она редко позволяла себе расслабиться и всегда находилась на «боевом посту». Друзья и близкие ей люди рассказывали, как остро она осознавала необходимость публично высказаться по этому поводу — и быть услышанной ...

Вся жизнь Галины Ивановны была связана с Московским университетом. Будучи студенткой ИФЛИ, в 1942 году она ушла добровольцем на фронт. После возвращения с фронта Галина Ивановна продолжала образование в университете, закончив в 1946 году филологический факультет, а в 1949 году — аспирантуру. За каждой из этих дат — дела, события, напряженный труд.

В годы войны Г. И. Рожкова была военным переводчиком, работающим на передовой. Она была участницей битвы на Курской дуге и не понаслышке знала, что такое бой, кровь и смерть. Идея фронтового братства Галина Ивановна оставалась верна до конца своих дней. Она была членом Совета ветеранов МГУ. Она знала о нуждах бывших фронтовиков и старалась помочь, поддержать в наше трудное время каждого — изданием ли сборника стихов коллеги-фронтовика, воспоминаний о фронтовой поре, да и просто подбодрить телефонным звонком.

В 1951 году начался новый этап в жизни Г. И. Рожковой. Она возглавила первую в истории вузов СССР кафедру преподавания РКИ. Становлению этой новой специальности Г. И. Рожкова отдала много сил. Это было новое, абсолютно неразработанное в методике направление. Здесь наиболее полно раскрылись возможности Галины Ивановны как ученого и организатора. Она обосновала принципы нового направления, определила его специфику. Результатом этой работы стала выпущенная в 1967 году «Методика преподавания русского языка иностранцам», в которой Г. И. Рожковой описаны наиболее важные аспекты русской языковой системы с учетом их особого «видения» носителями другого языка — фонетики, грамматики, словообразования. И сейчас эта работа продолжает оставаться настольной книгой начинающего преподавателя.

Много сил и душевного тепла Г. И. Рожкова отдала делу воспитания не одного поколения русистов, подготовки профессиональных кадров. Ее будут с благодарностью помнить многие преподаватели-филологи, бывшие когда-то студентами, аспирантами, младшими коллегами. Галины Ивановны. Во многом именно ее энергией создавалась в свое время система ФПК для преподавателей РКИ по всей нашей — очень большой тогда — стране. Галина Ивановна неизменно стремилась объединять профессиональные силы русистов-практиков; благодаря ей возникли такие формы работы, как ежегод-

ные международные семинары, общесоюзные совещания, конференции, общегородские объединения кафедр по преподаванию РКИ.

Г. И. Рожкова была одним из инициаторов создания на филологическом факультете МГУ отделения «Русский язык как иностранный», создавала для него первые программы, читала курсы лекций по функциональной грамматике и методике преподавания РКИ.

В общении с коллегами и теперь нередко можно услышать с гордостью произносимое: «А методику нам читала сама Рожкова!». Эта благодарность и гордость бывших учеников Галины Ивановны вполне понятны. Она умела заинтересовать своих слушателей постановкой проблемных задач, направить их на самостоятельное осмысление категорий русской грамматики. И нам теперь остается порадоваться тому, что результаты этой работы Галина Ивановна Рожкова обобщила в небольшой по объему, но «томов премногих тяжелей» книжечке под названием «Проблемность в обучении русскому языку нерусских» (М., 1994 г.).

Всего же перу Галины Ивановны Рожковой принадлежит более 100 печатных трудов. В них нашла отражение разработка основ функциональной грамматики и проблем лингвистического обоснования методики преподавания РКИ.

Большой вклад Г. И. Рожкова внесла в создание серии учебников, построенных по принципу сопоставительного изучения языков и рассчитанных на работу с учащимися определенной национальности. Не одно поколение немецких русистов изучает русский язык по выдержавшему три издания «Учебнику русского языка для лиц, говорящих на немецком языке» (в соавторстве с О. А. Рассудовой, Н. Э. Шмидт, К. Х. Буттке), а в Индии популярен учебный комплекс по русскому языку для университетов, созданный совместно с индийскими коллегами.

Теоретический и практический опыт Галины Ивановны, обобщающий нетрадиционный подход к описанию и подаче грамматических закономерностей, отражен в защищенной ею в 1981 году докторской диссертации.

Пропаганде, распространению и популяризации достижений отечественной школы в области преподавания РКИ Г. И. Рожкова отдавала все свои силы на протяжении многих лет. С 1954 года она являлась заместителем председателя городской научно-методической комиссии, заместителем председателя Научно-методического совета по русскому языку при Минвузе СССР, членом редколлегии сборника «Русский язык для студентов-иностранцев» и журнала «Русский язык за рубежом», членом оргкомитета конгрессов и конференций по линии Международной ассоциации преподавателей русского языка (МАПРЯЛ). При ее активном содействии был создан Центр русских исследований в Дели.

Трудовая жизнь и боевой путь Галины Ивановны Рожковой оценены государством. Она удостоена многих правительственных наград, в числе которых — ордена «Знак Почета», Отечественной войны II степени, медали «За боевые заслуги», «За победу над Герма-

нией», «За трудовую доблесть». А за заслуги в распространении русского языка за рубежом, успехи в педагогической и научно-исследовательской деятельности в области русского языка как иностранного Г. И. Рожкова была награждена медалью А. С. Пушкина.

Каждый, кому довелось работать рядом с Галиной Ивановной, мог бы вспомнить, с каким колоссальным чувством ответственности она относилась к своему делу. Автор этих строк был однажды свидетелем следующей сцены. Очередные занятия ФПК. В расписании — лекция Г. И. Рожковой. И вдруг кто-то из слушателей узнает, что накануне Галина Ивановна повредила ногу. Значит, занятий не будет? Слушатели готовы разойтись. Некоторые (а среди них много иногородних), всей душой сочувствуя лектору, тем не менее строят радостные планы — успеть побольше походить по столице. Ведь в плотном графике занятий ФПК не так-то просто выкроить свободную минуту. И вдруг появляется Галина Ивановна. Слушатели хором уговаривают ее побереечь себя. Но Рожкова не была бы Рожковой, если бы поддалась на такие уговоры.

Вспоминаются ее слова, сказанные в конце 80-х годов: «Меня хватит еще лет на десять. Я должна торопиться».

Галина Ивановна рассчитала точно. Она успела сделать многое.

... Этот сборник, посвященный памяти нашего дорогого учителя, открывается текстом доклада, с которым профессор Г. И. Рожкова собиралась выступить перед коллегами-русистами в РУДН. Текст представлен в неизменном виде, в той самой форме, в какой он предназначался для аудитории. Он сохраняет в себе живые интонации голоса Галины Ивановны, ее неповторимую авторскую манеру. В нем звучит страстность, принципиальность, гражданственность. По существу это духовное завешание тем, кто продолжает начатое ею дело.

Предлагаемый сборник объединяет статьи преподавателей кафедры русского языка для иностранцев филологического факультета МГУ, а также преподавателей других кафедр и вузов, как российских, так и зарубежных (США, Корея). Его авторы — люди разных поколений — и те, кто вместе с Галиной Ивановной Рожковой начинал работу по созданию специальности РКИ, и те, кто принял эту эстафету. Авторы, учитывая достижения современной лингвистики и основываясь на собственных наблюдениях, идущих от практики, уясняют лингвистический механизм многих языковых явлений (фонетических, морфологических, лексических, синтаксических) и делают из них методические выводы.

Галина Ивановна Рожкова останется в благодарной памяти учеников — как Учитель, Ученый, Гражданин и Человек.

Социальный заказ и насущные заботы практической русистики

Уважаемые коллеги!

Позвольте несколько слов самоиронии, которая напрашивается сама собой: в прошлом из 46 лет существования в МГУ первой в стране специальной кафедры «Русский язык для иностранцев» 17 лет выпало на мое заведование этой кафедрой со дня ее основания. По сей день я действую в ее границах, но уже в иной ипостаси. При этом, сохраняя глубокую преданность профессии, я выступаю (подчеркиваю) уже как частное лицо, намеренное поделиться со слушателями своими размышлениями. Пожалуй, резонно, в духе времени, высказать расхожее нынче удивление: «Ну зачем Вам это нужно?!». А вот, оказывается, пока еще нужно.

Нужно, потому что тревожит наступление «модных притязаний» в ущерб насущным потребностям практической русистики в целом. Именно в этом русле предлагается сообщение «Социальный заказ и насущные заботы практической русистики», где под «социальным заказом» понимается требование времени, отражающее наиболее яркое проявление социально-общественного сознания.

В содержание этого короткого сообщения хотелось бы включить пунктирно намеченные размышления, во-первых, о значимости т.н. социального заказа и о его общественном резонансе; во-вторых, о профессиональных потребностях в теории и практике РКИ с учетом корректировки во времени: упомянуть достижения и потери; в-третьих, о роли культуры речи в формировании языковой и социально значимой личности и более широко — о роли нравственных идей.

Видение предложенных проблем в данный момент, естественно, субъективно и более того — специально заострено. Обобщенный взгляд содержит два контрастирующих представления: преувеличенные и забвение. Третье — существенное для раскрытия насущных задач в специализации РКИ — это то, что дает перспективу развитию и совершенствованию отрасли и призвано как бы смягчить и устранить названные противоречия.

К первому, гипертрофированному представлению, отнесем распространное в настоящее время увлечение описанием «бизнес-языка», исследованием коммерческой документации, составлением многочисленных вариантов учебных пособий по деловому стилю речи.

Нельзя не заметить и гипертрофированную спешку издавать в первую очередь программы и учебные пособия именно по коммерческой документации. Конечно, значение этого увлечения и понятно, и объяснимо: в этом проявляются нужды потребителей и интерес той части общества, которая связана с коммерцией, а также материальная заинтересованность нишающих преподавателей.

Ведущие специалисты в этом направлении четко формулируют, что: «В настоящее время разработка лингводидактических проблем

обучения русскому языку как средству делового общения продолжает оставаться в центре внимания специалистов в области преподавания РКИ» (см. выступление И. В. Михалкиной на 5-ой международной конференции «Русский язык в сфере бизнеса». Тезисы. Острава. 7-8.10.97 г. — «Обучение русскому языку как средству делового общения: современное состояние и перспективы развития»).

В размышлениях о современном положении в практической русистике не уходят сомнения в оправданности подобного рода размаха: ведь язык деловых бумаг и устные шаблонно-маркированные формулы делового общения строго нормированы и стандартизированы, жанровые варианты при определенном разнообразии явно исчислимы и могут представлять закрытые перечни. Тем не менее, было бы опрометчиво отмахнуться от упомянутого направления, тем более что среди разных публикаций по модному коммерческому направлению ярко выделяются по своему уровню исследования и конкретные учебно-методические пособия и даже новый учебник коллектива широко известных и уважаемых авторов: Л. П. Клобукова, И. В. Михалкина, Т. В. Солтановская, С. А. Хавронина.

Просмотрев ряд публикаций, отражающих увлечение бизнес-языком, пришлось прийти к заключению, что материал по коммерческой документации, призванный обслужить потребителей сравнительно узкого круга и вооружить их коммерческой и деловой документацией, мог бы уложиться в довольно ограниченном объеме учебных пособий, главным образом — в словарях и разговорниках. Вместе с тем, отметим, что серьезного внимания и поддержки заслуживает работа, предложенная за подписью И. В. Михалкиной — директора международной научно-практической программы филфака МГУ «Русский язык в деловом общении», которая значительно расширяет охват сферы т.н. делового общения. Однако, несмотря на это, остаются опасения в том, что коммуникативные потребности более широкого круга изучающих русский язык из-за конкретных ограничений материального характера не получат должного обеспечения в учебном процессе.

Пока можно только предположить (поскольку точные представления могут фиксироваться после тщательного цифрового анализа научно-методических планов кафедр в сфере РКИ), что в настоящее время ядерное положение занимают проблемы узко функциональной сферы бизнеса и коммерции, проблемы же речевой культуры отнесены на периферию практической русистики. Именно поэтому возникает озабоченность качеством общей подготовки иностранных учащихся по русскому языку и что еще более важно — профессиональным ростом кадров, призванных блюсти чистоту и богатство русской языковой культуры.

Нам, языковедам (и шире — филологам), известно, что язык, изменяясь, в социальном плане отражает и нравственное состояние общества, его умонастроение и приоритеты. Но он же, язык, в свою очередь, действует на атмосферу в обществе и сознание людей и порой закрепляет в сознании людей уродливые черты времени. Здесь хотелось бы поставить особый знак внимания: ! — восклицательный знак.

Подумаем, с какой коннотацией воспринимались раньше и воспринимаются в нынешнее время, например, слова: *воинствующий безбожник, диссидент, наркобизнес, киллер, бандитские разборки, спекуляция* и под. Кстати, негативная коннотация, в этих словах совершенно снята в словаре ... Приведенные слова по-разному проявляют свои функциональные характеристики: одни из них переосмысляются носителями, другие же обозначают новые явления, характерные для современного состояния общества, во многом пребывающего в критически болезненном виде.

Вот, например, в песне об афганцах есть строка: «... и справим кровавую тризну» ...

За каждым из приведенных слов стоят понятия социально-дифференцированные: плюс и минус в их значении вносит разную эмоциональную окраску и разделяет говорящих. Разве не высвечивается трагическая сторона времени в связи с тем, что общественность выносит на обсуждение вопрос: «Кто такой фашист? Кого можно признать фашистом? Как определяется само содержание слова «фашист?»»

А слова «мораль», «нравственность», «совесть» вызывают подчас кривую усмешку в людской толпе (ну, это же «куликовская битва»), как однажды с иронией обозвали участника ВОВ).

В этом направлении примечательной была статья в «Общей газете» № 34 от 28.08. — 3.09.97 г. Илны Руденко: Неужели мы рождены, чтобы сказку сделать **бомбой!**?

О тревожном состоянии культурного развития общества и о безответственном, бездумном использовании слова свидетельствует и наличие словосочетаний, взрывающих нормальное нравственно-этическое содержание высказывания. Например: «*Высокие авторитеты криминального мира*», «*вор в законе*» и под.

Упомяну и о другом болезненном явлении. Полагаю, что серьезнейшего внимания заслуживает проникновение в русский обиход в вывесках и рекламах иноязычных слов (главным образом английских), вытесняющих и замещающих привычные русские наименования. Например: *шоп, супермаркет*, и под. Об этом говорят и пишут ревнители русского языка. В печати и средствах массовой информации появляются статьи и выступления, где с чувством боли говорится о загрязнении русского языка и о падении общей языковой культуры. Однако ощутимых «людвижек» в направлении оздоровления большого русскоязычного пространства не наблюдаем. У руководящих деятелей и опекунов русской образованности, кажется, нет выраженного чувства ответственности в отношении тревожнейшего положения с падением престижа русского языка и его общеобразовательных завоеваний.

Не станем уподобляться «шишковистам» с их пресловутыми «мокроступами», но заметим, что в связи с оценкой иноязычных «окулантов» в свое время В. Г. Белинский высказал важную мысль об определяющей роли народа при отборе заимствованных слов в родном языке: «Слово «мокроступы» очень хорошо могло выразить понятие, выраженное бессмысленным для нас словом «галощи». Но ведь

не насильно же заставлять целый народ вместо «галюши» говорить «мокроступь», если он этого не хочет», (см. цитату в кн. Л. Д. Микитич. Иноязычная лексика. Л-д, 1967, с. 22).

Иными словами, народ не безучастен к введению модных и зарубежных обозначений. Но ясно и то, что при этом важно учитывать образовательный уровень народа, принимающего или отвергающего новое наименование. Достаточно вспомнить языковые «шедевры» членов Государственной Думы, с трибуны которой звучит нечто подобное: «Ихние спонсоры ...». Это уникальное сочетание свидетельствует как о низком языковом уровне владения родным языком (ихние), так и о безудержном желании приобщиться к элитному кругу в использовании иноязычных слов.

Еще одно из глубоко значимых высказываний В. Г. Белинского, характеризующих связь культурно-образовательного уровня человека и его принятия новых слов-понятий: «Простолюдин не поймет слов «интеллигент», «эгоизм», но не потому, что они иностранные, а потому что его уму чужды выражаемые ими понятия. Эти люди не понимают много русских слов, которых смысл вне тесного круга их обычных житейских понятий» цит. по кн. Микитич, с. 23.

Думаю, что нам, большой армии специалистов-русистов, следует, не ограничиваясь лишь охами-ахами в отношении положения с общей речевой культурой общества, усилить свои голоса профессионалов, связанных с обучением русскому языку. Например, 1) организовать общественную службу по анализу звучащей по радио и с экрана ТВ речи, фиксировать «поименные» неправильности; 2) активизировать лекции, беседы, проводить дискуссии авторитетных специалистов для широкой аудитории; 3) предложить для желающих государственных деятелей семинары, беседы по культуре речи.

Во втором круге размышлений коснемся грустных ощущений утрат и непростительного забвения фундаментальных, исходных установок лежащих в основе теории и практики преподавания РКИ. Забвение неизбежно несет с собой потери. Кризисное время в России, обозначенное словами «перестройка» и «постперестроечное время», выявило остро ощутимые утраты и потери в сфере образования и обучения. В их числе для нашей профессии РКИ с глубокими сожалениями приходится констатировать, что:

- 1) Распались межгосударственные структуры образования; мы утратили многолетние профессиональные связи со многими ведущими университетами разных стран; новые экономические отношения лишили бывших наших учеников возможности продолжить образование в России; изменился состав учащихся-иностранцев на кафедрах РКИ.
- 2) Были утрачены в значительной мере профессиональные контакты с партнерами-русистами зарубежных стран (в том числе и в границах «ближнего зарубежья»).
- 3) Усложнились и стали почти невозможными (по финансовым соображениям прежде всего) обмен публикациями и проведение совмест-

ных конференций и семинаров с обменом опытом преподавания РКИ между русистами разных стран.

4) В системе российского гособразования ослабло внимание к росту и подготовке кадров преподавателей РКИ; изменились условия командировок российских преподавателей в зарубежные страны.

5) Издательское дело, находясь в тисках коммерческих структур, практически не обеспечивает кафедры необходимой учебно-методической и научной литературой.

В доперестроечное время, привыкшее к пространственной протяженности России основное русскоязычное население России срослось с представлением, когда были доступны конкретные связи с жителями любого района бывшего Союза ССР. В профессиональном общении русистов-практиков (через семинары, симпозиумы, конференции, выездные сессии и т.п.) обретался настрой общения.

Теперь, когда распались эти связи и дружеские и профессиональные, мы как нечто трагично воспринимаем этот разрыв. Но остаются надежды на то, что из забвения снова выйдут реальные контакты, обогащающие научно-практическую сферу и духовное общение людей.

К сожалению, тени забвения ложатся и на концептуальные утверждения классиков русской филологии. Напомним высказывание академика Л. В. Щербы, который говорил, что ... «надо ... вывести все построение обучения иностранному языку из анализа понятия язык в его разных аспектах» (см. Л. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Изд. 2-ое. М., 1974, с. 13).

Не менее актуален и сейчас его призыв: «Я зову также наблюдать и изучать те связи, которые существуют между всевозможными и тончайшими оттенками мысли и чувства и знаками, их выражающими. Я зову также наблюдать и изучать язык в процессе языка». (см. Щерба Л. В. О задачах лингвистики (Из лингвистического наследия Л. В. Щербы. Публикации, подготовленные А. А. Леонтьевым) // Вопросы языкознания. 1962 № 2).

Высказанные Л. В. Щербой положения определяют линии научно-методических исследований на многие годы.

Кстати заметим, что в МГУ кафедры РКИ остаются верными призывам Л. В. Щербы и продолжают разработки именно лингвистических основ методики преподавания РКИ.

Существует множество примеров того, как глубокое проникновение в языковую сущность вскрывает общественно-социальные связи народа с языком. Эта связь ярко отразилась, в частности, в многочисленных фразеологизмах, пословицах и поговорках.

Именно через язык яснее воспринимается сущность русского менталитета (загадочной русской души). Например, идея соборности, общинности, коллективности: вместе со всеми, как все, на виду у всех, заключенная в пословицах: «С миру по нитке — голому рубаха!», «На миру и смерть красна!». Кстати заметим, что в европейских языках трудно найти эквиваленты этим русским высказываниям.

В каких направлениях идет сейчас развитие теории и практики РКИ? Ведущим остается уровень семантики. Отметим огромный труд группы лексикологов под руководством акад. Ю. Д. Апресяна. Выпущенный ими «Новый словарь синонимов» (1997 г.) на долгие годы послужит неиссякаемым источником знаний и открытий, важных для практики обучения русскому языку нерусских.

Говоря о наиболее актуальных направлениях научно-методических исследований, хотелось бы выделить идеи гибких моделей, нацеленных на формирование языковой личности обучаемого, а также работы по межкультурной коммуникации, получившие, в частности, практическое выражение в публикации сборника «Лингвистические аспекты описания языка и гибкая модель обучения», МГУ, филфак, 1997 г. Отметим также публикации научного семинара «Текст и коммуникация», работающего на филфаке МГУ (см. сборники 1996, 1997 гг.).

Социальный заказ в сфере обучения формируется и ведущими учеными-лингвистами. Именно так были обозначены идеи антропоцентризма в языке и когнитивно-прагматические аспекты. Идеи антропоцентризма актуальны как в исследованиях и описании русской языковой системы, так в методике преподавания РКИ.

Когнитивно-прагматические аспекты были в центре внимания проходившей под общим руководством проф. Е. С. Кубряковой на филфаке МГУ научной конференции, по программе которой опубликован сборник «Категоризация мира: пространство и время», филфак, МГУ, 1997 г. Достижения когнитивной лингвистики за последние годы, опирающиеся на успехи и исследования психолингвистов в изучении познавательных процессов и их отражения в виде разнообразных структур знания (см. Е. С. Кубрякова), дают серьезные основания для качественно нового этапа развития теории и практики РКИ.

На страницах обильной учебной литературы и научных публикаций редко можно обнаружить целевую обстановку в обучении на постижение логики языка через логику ситуативных признаков и ассоциаций, без чего затемняется точное восприятие иноязычными учащимися русской «картины мира», а между тем в разных национальных группах, помимо обучения русским речевым нормам, есть необходимость вырабатывать логику мысли в соответствии с национальным, русским «видением картины мира». По сей день эта задача не поставлена и не обеспечена учебным материалом.

К третьему кругу размышлений о проблемах совершенствования профессиональной подготовки преподавателей через отделения РКИ, ФПК, аспирантуры отнесем в первую очередь заботу о смене.

Принимая во внимание спад в разных странах мира интереса к изучению русского языка, в частности в СНГ, социальным заказом следовало бы назвать именно **проблему кадров** преподавателей РКИ. Однако заботы о подготовке специалистов-практиков по преподаванию РКИ, видимо, не достучались до чиновников министерств образования и администраторов.

Созданные в крупнейших вузах страны по решению Минвуза СССР в 1974 году отделения РКИ, будучи не обеспечены серьезными научно-разработанными программами и экспериментальными исследованиями, стали в 80-е годы разваливаться, а с распадом Советского Союза и вовсе исчезли из учебных планов многих вузов. Захирели и отделения ФПК, утратившие возможность оплачиваемых командировок и стажировок в ведущих вузах России. В настоящее время предпринимаются попытки «реанимировать» распавшиеся отделения РКИ и ФПК (например, в МГУ). Однако серьезной, научно-разработанной системы подготовки и переподготовки кадров по РКИ пока еще не создано.

Речь должна идти и об итоговой квалификации: в дипломах филологов необходимо фиксировать эту специальность особо; надо позаботиться и об обеспечении учебного плана по РКИ специально созданными курсами и спецсеминарами с соответствующими программами и учебными пособиями, и о продуманной системе педагогической практики, скоординированной с курсом методики и ледпрактики в русских школах.

Особо требует продумывания организация учебного процесса в группах филологов-иностранцев, прибывающих на учебу в Россию и ориентирующихся как на теоретические курсы по русской филологии, так и на практическое преподавание РКИ у себя на родине.

Социально значимой видится также отодвинутая в забвение задача подготовки и переподготовки кадров преподавателей РКИ. Ностальгически тревожно воспринимается разрушенная система ФПК для преподавателей-практиков кафедр РКИ вузов России. Налаженная в 70 - 80-е координационная связь ФПК ведущих вузов страны при Минвузе обеспечивала взаимный обмен опытом, обогащение программ и учебных планов актуальными вопросами, отражающими потребности практических кафедр. Межрегиональные а также межвузовские контакты (в виде конференций, семинаров, совещаний) имели чрезвычайно важное значение для активизации исследовательской работы и совершенствования научно-методических планов.

При отсутствии централизованных путей объединения научно-методических сил страны, видимо, придется надеяться на инициативу ведущих университетов (МГУ, ЛГУ, ИРЯЦ, РУДН) взять на себя заботу о возрождении общегородских (и общероссийских) методических объединений, заинтересованных в сохранении высокого профессионального уровня преподавания РКИ.

Попутно следует подчеркнуть крайне острую потребность в организации серьезнейшей работы по защите культуры русской речи, которая в новых условиях «рыночной экономики» подвергается разрушительному воздействию в общегосударственном масштабе (падение грамотности в учебных заведениях, низкий уровень образовательной культуры на ТВ, радио и т.д.). Говоря о насущных заботах русистов, ревнителей чистоты русского языка и истинного значения и

ценности слов-понятий, нельзя уходить от решения конкретных дел, связанных с защитой культуры языка и повышением образованности.

Что касается проблем совершенствования методики преподавания РКИ, то в последние годы с позитивным коэффициентом полезного действия вошли в практику такие продуктивные понятия, как «педагогика сотрудничества», «формирование языковой личности», «создание гибких моделей обучения».

В отношении методической мотивации относительной новизной отличаются поиски путей совершенствования интеллектуально развитой личности, что имеет особое значение как для подготовки преподавателей через отделения РКИ, так и переподготовке и повышении профессионального уровня через систему ФПК. В этом направлении продолжает быть актуальным призыв к проблемному обучению. Из последних работ можно упомянуть брошюру Г. И. Рожковой «Проблемность в обучении русскому языку нерусских» (Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК, МГУ, филфак, 1994 г.). В этой работе усилия автора были направлены на активное участие обучаемого в сам процесс познания и постижения языковых закономерностей («методом открытий»).

Отметим, что в педагогической общественности усилилось понимание языковой системы как живого организма в связи с происходящими в обществе социально-правственными процессами. Звучат призывы к гуманизации и гуманитаризации образования. Но, к сожалению, это пока лишь призывы ...

Мне представился случай, хотя и бегло, познакомиться с основами концепции обучения иностранцев испанскому языку в Университете Сервантеса. Это программа («Куррикулум»), в которой в числе целей и задач изучения испанского языка иностранцами значится ...: «поощрять формирование определенных линий поведения, необходимых для гражданина интернационального общества, среди которых преобладает толерантность и взаимное уважение (см. перевод — Хесус Суарес Гарсия, МГУ, май 1997 г.).

Ни в одной из наших российских учебных программ по РКИ ничего подобного не значится. Думается, что формирование линий гражданского поведения, связанного с формированием языковой/речевой и общественно социальной личности учащегося должно стать в утвердившейся нашей методике, ориентированной на сотрудничество, составной частью профессиональной подготовки преподавателя РКИ. При этом не следует забывать, упускать из виду силу психологического воздействия на учащегося и роль положительного результата в общей атмосфере обучения.

Благожелательная, уважительная атмосфера в группе друг к другу и к самому предмету — это и есть самый «надежды маленький оркестрик под управлением Любви».

**К вопросу о функционально и коммуникативно значимом
описании словообразования**
(на материале внутриглагольного префиксального словообразо-
вания)

Преподавание русского языка как иностранного оказало влияние на развитие того направления в изучении русского языка, которое называют функциональным. Ещё в 50-ые годы в стремлении найти эффективную основу методики обучения иностранцев русскому языку Галина Ивановна Рожкова пришла к выводу о лингвистических основах такой методики и на протяжении многих лет работы в МГУ на кафедре русского языка как иностранного теоретически и практически разрабатывала языковой материал в аспекте его функционирования в речи. Утверждая в своих работах, что "для теории и практики русского языка как иностранного кардинальными являются понятия: функциональный, коммуникативный, соотношение "язык" — "речь", активная и пассивная грамматика" (Рожкова 1978: 3), она направляла научную и методическую работу своих молодых коллег на наблюдение, глубокое исследование и описание языкового материала разных уровней в функционально-коммуникативном аспекте.

Словообразование, механизм которого "в первую очередь обеспечивает язык бесконечным разнообразием слов, отвечающим всем потребностям общения" (Земская 1992: 5), и, в первую очередь, словообразование глагола всегда привлекало внимание исследователей русского языка как иностранного. В нем они видели средство расширения лексического запаса, возможность для говорящего в конкретной ситуации использовать знание системы языка, собственный языковой опыт и спонтанно образовать слово для выражения определённого реального значения. "Язык есть средство не выражать уже готовую мысль, — читаем у А. А. Потебни ("Мысль и язык"), — а создавать её ... он не отражение сложившегося мировоззрения, а слагающая его деятельность. Чтобы уловить свои душевные движения, чтобы осмыслить свои внешние восприятия, человек должен каждое из них объективировать в слове и слово то привести в связь с другими словами".

Анализ ошибок, возникающих у иностранцев в процессе коммуникации при образовании слов, показывает необходимость функционально-коммуникативного описания словообразования, которое вскрыло бы глубже механизм образования слов. Такое описание языка направлено на исследование речевых единиц, выражающих интенции коммуникантов разными средствами языка, в том числе и словообразовательными, что в целом составляет содержание высказывания.

Следует учитывать, что аффиксы, являясь словообразовательной единицей языка, обладающей собственным значением, несут определённое когнитивное содержание, которое эксплицитно или импли-

цитно входит в общее содержание высказывания. А если говорить о такой единице словообразования, как производное слово, то хоть оно и представляет собой лексему, составной её характер сознательно или бессознательно учитывается коммуникантом в процессе выбора языковых средств для выражения своих интенций.

У говорящего есть, как нам представляется, два пути использования словообразовательно отмеченных единиц языка: или опираясь на знание семантики производящих элементов (аффикса и производящего слова), создавать новое слово (*за-кричать, по-читать, пере-ехать* и др. под.); или запоминать производное слово в готовом виде и использовать его при необходимости как любую лексему. Эти пути определяются самим языковым материалом. Наблюдения показывают наличие в языке производных, по-разному адаптирующих семантику производящих единиц. В одном случае семантику производного передаёт сумма значений аффикса и производящего: за- 'начать' + стучать 'производить чем-л. или издавать стук, шум при ударах, толчках' = застучать 'начать производить чем-л. или издавать стук, шум при ударах, толчках'. В другом случае семантика производного представляет собой уже не простую сумму двух значений, а сумму с некоторым дополнительным семантическим компонентом: имеющаяся в значениях глагола и префикса комбинаторика сем, их иерархия модифицируется, актуализируются семы, имплицитно содержащиеся в семантике производящих, возникают новые комбинации сем, формирующие смыслы, отсутствующие в прежних значениях префикса и производящего глагола (ср.: *протисать* 'оформить официальной записью проживание кого-л. по определённому адресу'). Есть производные глаголы, семантика которых отличается от семантики производящего лишь наличием в ней результирующего компонента (ср.: *гнуть* 'наклонять, нагибать, приклонять' *нагнуть* 'сгибая, наклонить'). И, наконец, случаи, когда знание семантики производящих не позволяют сформулировать значение производного: *заговорить* 'оказать действие на кого- что-л. заговором ('набор слов и выражений, предназначенный, по суеверным представлениям, воздействовать как магическое или целебное средство')'. Этот последний случай отражает процесс развития полисемии у производного, в нашем случае у глагола *заговорить* 'утомить длительным говорением'.

Таким образом, функционально-коммуникативное описание словообразования, заключается, с одной стороны, во всестороннем семантическом исследовании словообразовательных аффиксов (в нашем случае — префиксов) и производящих слов (глаголов) с целью определить семантические условия словообразования и выявить характер участия семантики префикса и производящего глагола в формировании нового значения. А с другой стороны, необходимо выявить и описать такие группы производных, которые, будучи формально образованы приставкой и производящим глаголом, семантически не могут быть объяснены через них.

Углублённому исследованию и типологическому описанию семантики префиксов и производящих глаголов посвящено немало работ. В последние десятилетия в этом направлении работали многие учёные (см. работы Е. А. Земской, И. С. Улуханова, О. М. Соколова, А. Н. Тихонова, Б. Н. Головина, И. Г. Милославского, П. А. Соболевой и др.) Но и сейчас ещё стоит задача уточнения и дальнейшей конкретизации значений префиксов. Выделены некоторые типы значений префиксов: пространственные (в-, вы-, за-, от-, об-, пере-, под-, с- и др.); временные (за-, от-, по- и др.); количественные (на-, об-, пере-, по- и др.) и некоторые другие. Вместе с тем за пределами перечисленных типов значений остались ещё многие префиксы и их значения, которые нуждаются в дальнейшем изучении.

Рассматривая семантику префикса, мы отчётливо понимаем её принципиальное отличие от значения слова. Префикс выражает самые общие параметры семантики — разного рода отношения: временные, количественные, пространственные, отношения градации качества, интенсивности и, возможно, некоторые другие. Семантика префикса не содержит компонентов, сообщающих слову лексическую индивидуальность, которая есть в каждой лексеме. Но каждый префикс по своей семантике неповторим и индивидуален, что отражается на его словообразовательных потенциях. Учитывая, что семантические особенности языковых единиц наиболее полно раскрываются на семном уровне (Соколов 1997), тщательный компонентный анализ семантики префиксов, направленный на выявление их словообразовательных возможностей, необходим в функционально-коммуникативном описании словообразования.

Компонентный анализ был бы не вполне корректным, если бы не учитывалось то, что ясно уже из поверхностного анализа, — полисемия и омонимия префикса (ср.: в- 'направленность внутрь', в- 'направленность вверх'; вы- 'направленность изнутри', вы- 'распространённость действия на какое-л. пространство' и др.). Несомненно, что коммуникативные потребности может удовлетворить та языковая единица, которую порождает и формирует определённый контекст, конкретная ситуация, т.е., если говорить о префиксе, то это конкретное значение префикса. Поэтому, например, префикс за-, имеющий много значений (1) 'направленность за пределы чего-л., далеко' — *забросить что-л. на крышу*; 2) 'направленность за предмет' — *закатиться за шкаф*; 3) 'распространённость действия на какое-л. пространство' — *забросать пол окурками*; 4) 'начало действия' — *заглянуть*; 5) 'распространённость действия на край чего-л.' — *зачистить*; б) 'попутное действие' — *забежать по дороге*; 7) 'доведение действия до излишества' — *захвалить, засмотреться*), будет предметом компонентного анализа в соответствии с количеством значений. Всё разнообразие семантики, которое на поверхностном уровне передано в дефинициях, на семном уровне раскроется с полной глубиной. С помощью компонентного анализа префиксов необходимо установить типологические особенности префиксальной семантики, определить

своеобразие каждого компонента значения, охарактеризовать взаимную соотносённость всех компонентов и роль каждого из них в механизме словообразования.

Префиксы разных типов значений, как показывает практика словообразования, различаются по степени обобщённости типологического признака, что существенно отражается на широте их сочетаемости с глаголами. Так, приставки с временным типом значения (по-, про-, от-), удовлетворяясь более широким семантическим контекстом, проявляют большую словообразовательную активность, нежели приставки пространственного типа значения, которые нуждаются в конкретизации семантического контекста. В задачу функционального словообразования включается выявление особенностей семантического контекста для префиксов разных типов значений.

Наблюдения показывают, что интегральные компоненты значений префиксов, объединяющие значения в типы (пространственные, временные, количественные и др.), развивают свою интегрирующую роль и в отношении производящих глаголов — они выступают как индикаторы по отношению к семантике производящих слов, указывая на наличие в них семантического контекста для данного префикса. Так, префикс, содержащий в своём значении компонент 'направленность' не найдёт для себя семантического контекста в глаголах, в значении которых отсутствует подобный компонент (напр., *дышатъ*, *стоятъ*, *нуждаться* и под.), напротив, наличие подобного компонента в значении производящего даёт широкие возможности для сочетаемости с такими приставками (ср.: *писатьъ*: *вписать*, *выписать*, *записать за поля*, *переписать* и др.). Для функционально-коммуникативного описания существенно определить участие каждого компонента значения префикса в формировании семантики нового слова — производного. В этом отношении интересно, на наш взгляд, выделение в значениях префиксов компонента, который условно может быть назван 'результат' и который, по-видимому, входит в семный состав каждого префикса. Обращают на себя внимание такие наблюдения. Глагол *писатьъ* содержит в своём значении компоненты 'направленность' и 'на поверхность', префикс *на-* также содержит в своём значении компоненты 'направленность' и 'на поверхность'. Образование нового глагола с помощью производящих *писатьъ* и *на-* *написатьъ* — актуализирует компонент 'результат', компоненты 'направленность' и 'на поверхность', накладываясь, не вносят ничего нового в семантику производного. Можно предположить, что углублённое описание значений префикса, его роли в формировании семантики производного глагола покажет большое разнообразие комбинаций семантических компонентов префикса, их частных отношений в процессе словообразования, которые, в конечном счёте, имеют речевое проявление.

Собственно основой для образования нового глагола является производящий глагол. Коммуникант для выражения необходимого номинативного значения как бы "подбирает" к имеющемуся в его активе глаголу соответствующий префикс. И, значит, производящий глагол, от

особенностей семантики которого многое зависит, вместе с префиксом должен занять центральное место в исследовании. Его семантика требует такого же детального рассмотрения, как и семантика префикса. Показателем словообразовательной активности глагола являются его валентностные свойства, которые обнаруживаются лишь в контексте, в сочетаемости с другими языковыми единицами. В контексте, однако, выступает не лексема, а лексико-семантический вариант (ЛСВ). ЛСВ функционирует в речи, он актуален в коммуникации, ЛСВ выступает как функциональная единица, которая и должна исследоваться.

Как и в случае с префиксами, потенциально возможные производящие глаголы должны быть (по их ЛСВ) охарактеризованы с точки зрения их семного состава в аспекте, релевантном для осуществления словообразовательного процесса, в котором глагол служит формальной и семантической основой производного глагола.

Благоприятные условия для изучения словообразовательных возможностей глагола предоставляет словообразовательная префиксальная парадигма глагола (СП), которая складывается из СП ЛСВ данного глагола. СП предоставляет возможности для сопоставления, отражает случаи, когда производный отсутствует, обнаруживает другие несистемные факты. И потому использование в качестве основы исследования семантики производящих глаголов словообразовательной префиксальной парадигмы (СП) представляется крайне целесообразным. Такое исследование будет прямо направлено на установление необходимых для синтезирования нового смысла элементов семантики производящих глагола и префикса.

СП ЛСВ отражает реальные словообразовательные потенции производящего глагола, так как в ней объединены семантически равные единицы, противопоставленные друг другу по префиксам, по исчислимому количеству смыслов, что важно для обучения, для коммуникативных целей, а также для теоретических обобщений.

СП близких по семантическим типам глаголов обычно имеют сходство. Это проявляется не только в способности выражать сходные словообразовательные значения (ср.: *втисать* — *врисовать*, *затисать* — *зарисовать*, *приписать* — *пририсовать*, *стисать* — *срисовать* и т.д.), но и в способности образовывать словообразовательные синонимы (или близкие по значению глаголы) с одними и теми же префиксами. Ср., например, в СП глагола *тисать* синонимизируются глаголы *стисать* и *перетисать*, такое же положение мы наблюдаем в СП глагола *рисовать* (*срисовать*, *перерисовать*). Вместе с тем в СП глагола *работать* сближаются в значении производные с другими префиксами: *выработать*, *разработать*. Такого рода наблюдения бесспорно функционально и коммуникативно значимы.

Анализ СП отдельных глаголов, а, кроме того, сопоставление СП разных глаголов позволяет сделать глубокие выводы о семантике как глагола, так и префикса, выделить в значениях глагола и префикса соотносящиеся друг с другом семантические компоненты, определить компоненты, выступающие семантическим (внутренним) контекстом

для определённого префикса, и в результате назвать группы глаголов, сочетающихся с той или иной приставкой.

В СП окажутся производные, семантика которых, как уже говорилось выше, не может быть интерпретирована с помощью семантики производящих глагола и префикса, когда в семантике производного выявляется какой-то дополнительный компонент, которого эксплицитно не обнаруживается ни в префиксе, ни в глаголе. В литературе по словообразованию такие дополнительные компоненты называют приращениями. Изучение такого рода приращений также актуально для функционального словообразования.

В функционально-коммуникативном описании словообразования должны найти место случаи, которые не находят мотивированного объяснения с точки зрения семантики. Так, СП позволит описать такие производные, в которых с точки зрения современной системы отношений появление приставки выглядит не мотивированно и не может быть объяснено семантическими причинами. Выше уже приводился пример такого производного (*заговорить* — 'оказать действие на кого, что-либо заговором, заколдовать'), который, по-видимому, появился в результате развития полисемии уже производного глагола. В общем, такого рода производные требуют отдельного описания и объяснения.

К числу подобных же производных, которые должны найти своё место в функционально-коммуникативном описании, относятся префиксальные глаголы, где с синхронной точки зрения не может быть выделена основа, а выделяемый формально префикс не служит опорой для определения семантики глагола и использования их в коммуникации. Это так называемые префиксально оформленные глаголы со связанной основой (*внять, занять, нанять, отнять* и т.д. и под.).

В литературе по словообразованию отмечаются случаи, когда приставка выполняет только функцию перевода слова в иную (официальную, специальную) сферу речи (ср.: *зачитать, заслушать, заметить, захоронить, выпечь, высеять, пошить (костюм), ушить (грязю)* и под.). (Земская 1992) Представляется интересным расширить материал и в этом направлении.

Ещё одно направление описания словообразования диктуется коммуникативными целями. Актуализация значения префикса обычно происходит на уровне слова, т.е. в условиях, когда семантический контекст определяется внутренней валентностью производящего глагола, его семным составом. Однако есть случаи, когда на уровне слова не актуализируется смысл, вносимый префиксом (ср.: *заговорить* — 'утомить говорением' и *заговорить* — 'начать говорить'). Для актуализации этого смысла необходим "внешний контекст" — лексико-синтаксические связи глагола (ср.: *Ты меня совсем заговорил.* Или: *После долгого молчания он заговорил./ В два года ребёнок заговорил.*) О. М. Соколов указывает также на наличие во внешнем контексте слов "поддерживающих" семы префиксов (ср.: *про-сидел всю ночь* или: *по-гулял немного*) (Соколов 1997). Мало того, фактический мате-

риал содержит случаи, когда именно префикс определяет характер окружения префиксального глагола (ср.: *набрать грибов*, но: *брать грибы*). Специальное исследование такой связи, когда префиксы выступают в качестве определителя лексико-синтаксического окружения префиксального глагола, бесспорно, коммуникативно значимо.

Функционально-коммуникативное описание словообразования будет неполным, если в нём не будет отражена система разного рода (семантических, формальных, лексических, стилистических и др.) ограничений сочетаемости префикса с производящим глаголом.

Литература

- Земская 1992: Земская Е. А. Словообразование как деятельность М., 1992
Рожкова 1978: Рожкова Г. И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного (Спецкурс для слушателей ФПК по специальности "Русский язык как неродной") М., 1978
Соколов 1997: Соколов О. М. Основы имплицитной морфологии русского языка М., 1997

О. А. Артемова

Актуальные вопросы обучения русской звучащей речи нерусских.

Русская звучащая речь в различных формах своего существования (диалог, информационно-публицистическая, художественная речь и т.д.) — явление сложное и многоплановое. Звучащая речь является не только объектом теоретического осмысления коммуникативной функции языка, но и составляет основу обучения русскому языку нерусских. Это направление практической фонетики начало формироваться в 60-е годы. В этот период появился целый ряд работ, главной целью которых являлась корректировка русского произношения в связи с иностранным акцентом. Понимание и знание норм русского произношения являлось главным направлением практических пособий по звучащей речи. "Орфоэпические нормы русского языка являются обязательными не только для русских, но и для всех изучающих его. Речь нерусского учащегося с плохим произношением и неправильным ударением трудно понять, если даже она грамматически построена правильно. Многие фонетические ошибки учащихся отражаются и в орфографии", — писала Г. И. Рожкова (Рожкова 1959: 6).

В середине 70-х гг. вышла книга Е. А. Брызгуновой "Практическая фонетика и интонация русского языка", в которой нашла свое отражение идея взаимодействия различных уровней языка (фонетики, лексико-грамматического состава предложения и контекста) при определении коммуникативного значения предложения. Как известно, соотношение этих языковых уровней может быть различным, а выявление этих соотношений зависит от коммуникативной установки говорящего. Так, например, при многозначности лексико-

стилистической окрашенности заложена потенциальная возможность употребления определенных типов ИК в их вариативной зависимости.

Коммуникативный анализ звучащих текстов сводится не только к изучению функций различных типов ИК, но и к анализу фонетической структуры в целом, куда относится фонетика звука, как минимальной единицы речи, фонетика слога и фонетика слова. Эти явления звучащей речи не достаточно изучены и представляют интерес в связи с их влиянием на определение коммуникативного содержания высказывания.

Можно сказать, что артикуляционная природа звуков, их классификация с точки зрения артикуляционно-акустических признаков в достаточной степени определена. В меньшей степени известны изменения артикуляционно-акустических характеристик в эмоциональной речи. Так, например, при анализе эмоционально окрашенной речи можно наблюдать сдвиг артикуляции гласных вперед или назад, увеличение длительности и напряженности в артикуляции звуков, появление придыхания, импюзии, назализации и т.д. (Брызгунова 1984: 28).

Эти явления могут быть рассмотрены с точки зрения различных позиционных чередований звуков на перцептивном уровне, не имеющих фонологического статуса. В какой-то степени их можно сравнить с интонационными вариациями основных типов ИК, определяющими один и тот же коммуникативный смысл с различными эмоциональными оттенками.

Другим, не менее важным аспектом коммуникативного анализа звучащей речи является ее ритмическая организация. Ритмику звучащей речи можно определить как разнообразную последовательность акустических компонентов (длительности, высоты основного тона, интенсивности, тембра) в пределах звука, слога, фонетического слова, ИК и сочетания ИК. На основе такой последовательности чередований, например, ударных и безударных слогов в русской речи выделяются определенные ритмические структуры.

Так в работах Л. В. Златоустовой (Златоустова 1997) выделено около ста РС, но в речи активно используется около десяти РС. Эти РС выделены в практике обучения русскому произношению нерусских. Как показывает анализ научных работ, в наибольшей степени РС изучены в объеме фонетического слова (слова с проклитиками и энклитиками, сочетания слов и т.д.)

В наименьшей степени ритмические структуры изучены во взаимодействии с интонацией, в частности, во взаимодействии с передвижением центра ИК в зависимости от смысловых связей в предложении. В связи с этим явлением возможны разнообразные варианты сочетаний ИК, различающиеся протяженностью предцентровой и постцентровой частей. Так, например, два интонационных центра сходящихся ИК могут быть разделены большим количеством слогов, а могут быть расположены рядом:

3

3

Ты не выключил магнитофон? Разве я тебя об этом не просил?

или: Он собирается ³приехать ³весной? С Олей?

Особенно сложным явлением можно считать взаимодействие РС с эмоциональными реализациями ИК, которые выражают эмоциональное состояние говорящего и различные стилистические особенности текста. При этом возможно:

1. Усиление фонетической самостоятельности слова по типу определенных реализаций ИК, которое выражается в более ярком проявлении словесного ударения, в большей самостоятельности мелодического контура. Обычно фонетическая самостоятельность слов в потоке речи распространяется на короткие участки и охватывает два-три слова.

2. Усиление фонетической самостоятельности предлогов, союзов, приставок. Это явление, которое меняет объем фонетического слова, зависит не только от различных типов интонационных реализаций, но и от синтагматического членения речи. Например:

Ожидается ⁶переменная ⁶облачность /⁶без/ ⁶существенных

¹осадков. (последние известия)

³У/⁴слышала она слова ²старика / и сказала... (Сказка о Золотой рыбке).

³Он долго ³сомневался /и/¹прыгнул

Ритмическая структура может меняться под влиянием интонации и в сложносокращенных словах при дополнительном синтагматическом членении:

³Мос/³гиз, ³Тор/³пред и т.д.

Кроме интонации на РС в потоке речи могут влиять и другие факторы: слитность произношения, убыстрение и замедление темпа речи, паузация, варьирование тона в предцентральной и постцентральной частях.

Все эти перечисленные явления можно обнаружить в любом звучащем тексте. В зависимости от различного стиля и жанра текстов можно определить не только закономерность интонационных реализаций, но и характеристики РС звуков, слога и фонетического слова.

Таким образом, анализ звучащей речи представляет собой единство характеристик различных звуковых уровней, взаимодействие которых с грамматической структурой предложения, лексическим наполнением и контекстом определяют основную коммуникативную функцию любого высказывания и выявляют потенциальные возможности коммуникативного содержания текста.

Литература

Брызгунова 1984; Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984

- Златоустова 1997: Златоустова Л. В., Потапова Р. К., Потапов В. В., Трунина-Донской В. Н. Общая и прикладная фонетика. М., 1997
- Рожкова 1959: Рожкова Г. И. Фонетические упражнения по русскому языку для немцев. М., 1959

Е. Л. Бархударова

«Сознательные» и «бессознательные» механизмы восприятия в фонетике и их учет в рамках сознательно-практического метода преподавания русского языка

В опубликованном в начале настоящего сборника докладе Г. И. Рожковой особо подчеркивается необходимость «понимания языковой системы как живого организма в связи с происходящими в обществе социально-нравственными процессами» (с. 8 настоящего сборника). Язык действительно не существует в отрыве от говорящих на нем людей и в этом отношении является живым организмом.

Это предопределяет обязательность «активного включения обучающего в сам процесс познания и постижения языковых закономерностей» (там же), что лежит в основе сознательно-практического метода обучения языку как иностранному. Последовательной сторонницей этого метода, а в некоторые периоды развития отечественной науки – и страстной его защитницей была Г. И. Рожкова. Он предполагает сознательный подход к изучению языкового материала и сознательное формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности в процессе практического освоения иностранного языка.

Построение фонетического курса в рамках сознательно-практического метода особенностей фонетической системы должно осуществляться с учетом как системы незначимых единиц, в которой есть как осознаваемые носителями языка явления, так и явления, которые обычно не осознаются ими. В фонетике область «бессознательного», «интуитивного» шире, чем в лексике или грамматике, в силу отсутствия значения у фонетических единиц и относительной самостоятельности фонетического яруса в языковой системе.

Проблема изучения фонетических механизмов бессознательно-характера в ситуации, когда за основу взят сознательно-практический метод изучения языка, представляет особый интерес

Как правило, легко осознаваемой частью фонетической системы являются смыслоразличительные противопоставления, то есть фонологические оппозиции звуковых единиц. Фонемы с их различительной функцией занимают определенное место в сознании носителей языка. Напротив, позиционная мена звуков часто остается незамеченной. Действительно, противопоставление <с> — <з> в словоформах [с]уп - [з]уб очевидно любому носителю языка, в то время как чередование *з/с* в словоформах *мороз*[з]ы- *морос*[с] отметит далеко не каждый: это зависит от наблюдательности и уровня лингвистической образованности носителя языка.

Сказанное представляется вполне естественным. Фонемы не могут не осознаваться носителями языка, так как одной из функций фонем является различение звуковых оболочек слов и морфем. Фонетические чередования, наборот, различительной функции обычно не имеют: их роль в языке иная.

Надо сказать, что [с] в слове *мороз* иногда осознается носителями русского языка именно потому, что этот звук совпадает по звучанию с основным представителем фонемы <с>. Звуки, которые не совпадают по звучанию с основными представителями фонем, носители языка, как правило, не замечают и не могут произнести в изолированном положении. Вряд ли человек, не являясь лингвистом, сможет правильно ответить на вопрос о том, какой гласный звук произносится в первом слоге слова водовоз [в'даво́с]. Звук этот в лучшем случае будет отождествлен с [а] или с [ы]. Возможны и ответы, отождествляющие его с [о] под влиянием орфографии.

Точно так же такие звуковые единицы, как [ä], [б], [y], которые реализуют русские гласные, сильно продвинутое вперед в позиции между двумя мягкими согласными под ударением (например, в словах *пятъ, тѣтя, тюль*), в изолированном положении вообще не воспринимаются как звуки русского языка людьми, которые не имеют специальной лингвистической подготовки. Для большинства эти гласные естественно звучат только в соседстве с мягкими.

В существующих программах постановочных и корректировочных фонетических курсов, адресованных носителям конкретных языков, основное внимание уделяется общим системным расхождениям в звуковом строе родного и изучаемого языков (прежде всего, фонологическим оппозициям) и особенностям артикуляционной базы изучаемого языка в сопоставлении с родным. Вопрос о звуковых чередованиях, как правило, освещается лишь частично и, главным образом, применительно к изучаемому языку. Между тем всесторонний и лингвистически грамотный учет чередований звуковых единиц как в изучаемом, так и в родном языках необходим в практических курсах звучащей речи.

Обычно фонетические чередования языка бессознательно, интуитивно усваиваются носителем языка и механически воспроизводятся им в самом начале изучения языка, то есть в детском возрасте. Ни один ребенок не делает ошибок в фонетических чередованиях (з/с в *мороз[з]ы - мороз[с]* или о/а в д[о]м - д[а]ма). Именно потому, что позиционной мене звуков не приходится учиться в детском возрасте, ее особенно сложно бывает изучать взрослым в ходе освоения иностранного языка.

Фонетические чередования, то есть позиционную мену звуков, которая происходит под влиянием фонетической позиции, следует отличать от чередований, которые не могут быть объяснены воздействием фонетического окружения. Последние обычно определяются как "морфонологические" (Реформатский 1975:118).

В исследованиях фонетических систем языков, где фонетические позиционные чередования не столь частотны, как в русском, довольно часто пренебрегают разницей между двумя типами чередований. Меж-

ду тем разделение чередований фонетического и морфонологического характера необходимо в связи с разной ролью чередований двух указанных типов применительно к явлению фонетической интерференции.

Морфонологические чередования родного языка учащихся не создают условий для фонетической интерференции. То же можно сказать и о морфонологических чередованиях иностранного языка, которые изучаются сравнительно легко. Запомнив чередования типа ска[к]ать - ска[ч]у или мо[г]у - мо[ж]ешь, учащиеся обычно уже не делают в этих случаях ошибок. Это заставляет вспомнить замечание А. А. Реформатского о том, что «из всех языковых фактов – факты морфонологии больше касаются нормы, а не системы, морфонология не глобальна, а «штучна»... Морфонология – «штучный отдел...» (Реформатский 1975:118). «Штучность» морфонологических явлений проявляется в данной ситуации в том, что в практическом изучении морфонологических явлений помогают простое знание и небольшая тренировка.

Напротив, фонетические чередования как в родном, так и в изучаемом языках во многом определяют особенности фонетической интерференции при освоении иностранного языка. Простое знание того, что русские согласные оглушаются на конце слова, никоим образом не снимает проблем иностранного акцента в русской речи носителей тех языков, где нет подобного оглушения. Носители английского языка, например, часто произносят звонкие согласные на конце таких слов, как *зуб, сад, друг* и на достаточно высоком уровне владения русским языком.

Фонетические чередования звуковых единиц могут предопределять черты фонетической интерференции именно потому, что они не осознаются, а воспринимаются и воспроизводятся бессознательно. Морфонологические чередования осознаваемы: им носитель языка специально обучается, делая поначалу (а иногда, к сожалению, не только поначалу) такие ошибки, как *бе[ж]у**, *су[д']ю**, *защи[т']ю**. Осознаваемые чередования звуковых единиц не переносятся на изучаемый язык так последовательно, постоянно и длительно, как бессознательные, даже тогда, когда для этого есть условия (например, при изучении близкородственного языка).

Значимость фонетических чередований (позиционной мены звуков) и незначимость морфонологических чередований для фонетической интерференции интересно проследить, например, в ходе анализа явления гармонии гласных в различных языковых системах и роли этого явления в формировании особенностей иностранного акцента у носителей различных языков. Гармония гласных (или слоговой сингармонизм) имеет разный статус в таких, в частности, языках, как венгерский и турецкий.

Гармония венгерских гласных не может быть отнесена к числу фонетических чередований. Поэтому венграм, четко осознающим гармонию гласных в венгерских постфиксах, не мешает отсутствие гармонии гласных в русском языке в ходе изучения русской фонетики: морфонологические чередования не переносятся на изучаемый

язык. В этом отношении языковое поведение носителей венгерского языка сильно отличается от языкового поведения носителей турецкого и ряда других языков, в которых сингармонизм входит в число фонетических явлений.

Для носителей турецкого языка наличие передних и непередних артикуляций гласных в пределах одного фонетического слова в русском языке (*картина, вытисать, маленький, перед нами*) является серьезной фонетической трудностью. В русской речи турок передние гласные часто ошибочно заменяются непередними и наоборот (в соответствии с правилом слогового сингармонизма).

Влияние фонетических чередований на интерференцию в области фонетики проявляется в том, что, во-первых, позиционная мена звуков в родном языке при наличии соответствующих позиционных условий переносится учащимися на изучаемый язык, а во-вторых, фонетические чередования в изучаемом языке не воспринимаются учащимися, если они не совпадают с фонетическими чередованиями в их родном языке. В случае совпадения соответствующих фонетических закономерностей в родном и изучаемом языках появляются условия для положительного переноса.

Важность использования возможности положительного переноса в ходе преподавания русского языка как иностранного неоднократно подчеркивалась Г. И. Рожковой. В частности, в предисловии к созданной в соавторстве «Книге для преподавателя к учебнику «Русский язык-1 для филологов Индии» она писала о том, что «родной язык оказывает не только интерферирующее, отрицательное влияние на формирование речи учащихся. Сходные явления в родном и изучаемом языках могут играть и положительную роль в обучении. Так называемый «положительный перенос» должен активно использоваться преподавателем» (Бакая и др. 1982:18).

К числу фонетических закономерностей, присущих многим языкам, относятся, например, регрессивные ассимиляции по глухости-звонкости перед последующими глухими шумными или звонкими шумными согласными (сказка [скас'къ], косыба [кас'ба]), ассимиляции «свистящих» по месту образования перед последующими «шипящими» (как, например, в словах неспий [н'бшп'й], шпить [шт'г'], разжечь [раж'ч'ч']), выпадение согласных в произношении в некоторых позициях (честный [ч'эсн'й], звездный [зв'бзн'й]). Обычно именно эти закономерности могут быть объектом положительного переноса законов позиционной мена звуков в родном языке на изучаемый.

Следует помнить, что любой (как положительный, так и отрицательный) перенос фонетических закономерностей родного языка на изучаемый возможен лишь при наличии тождественных позиционных условий. Так, например, русские не могут перенести фонетическую закономерность оглушения шумных звонких согласных в абсолютном конце слова на китайский язык при его изучении, так как в китайском языке слог (а значит, и слово) никогда не оканчивается на шумный

согласный. Конечную позицию занимают только гласные, глайды или сонорные согласные.

Отрицательный перенос фонетических чередований родного языка на изучаемый довольно часто создает серьезные проблемы при обучении фонетике, так как может приводить к нарушению смысло-различения. Это происходит тогда, когда в изучаемом языке нет нейтрализации звуковых единиц в тех позициях, в которых в родном языке учащих она имеет место. Поскольку нейтрализация обычно нередкое явление в языковой системе, то нередким оказывается в иностранном акценте нарушение смысло-различения, связанное с позиционной меной звуков в родном языке.

Например, обязательная в ряде языков (в частности, в венгерском, испанском, китайском) реализация носовых в губных вариантах перед последующими шумными губными определяет смещение в русской речи носителей соответствующих языков фонем <м> и <н>, которые довольно часто противопоставлены друг другу в русском языке в фонетических словах перед частицей *бы*: *и*[м] *бы* - *о*[н] *бы*. В подобных ситуациях в рамках иностранного акцента возможно одинаковое произношение фонетических слов, которые в русском языке звучат по-разному: *сам бы* и *сон бы* произносятся как *со*[м] *бы**, *там бы* и *тон бы* - как *то*[н] *бы**, *слам бы* и *слон бы* - как *сло*[м] *бы**

Нейтрализация немецких <S> и <Z> в абсолютном начале слова перед гласными в варианте [z] также приводит к искажению или разрушению смысла при переносе этой закономерности на русский язык в ходе его изучения. В результате немцами одинаково произносятся такие словоформы, как *сам* и *зам*, *сала* и *зала*, *собор* и *забор*, *сут* и *зуб*, *сядь* и *зять*.

Фонетические чередования изучаемого языка, как правило, не совпадают с фонетическими чередованиями в родном языке учащих. В этом случае новые для учащих чередования не воспринимаются ими. Этим объясняются типичные для иностранцев ошибки, связанные с отсутствием редукции гласных или наличием редукции гласных по иной, чем в русском языке, схеме, отсутствием оглушения согласных на конце слова, отсутствием ассимиляций согласных по твердости-мягкости и т.п.

Как перенос фонетических чередований родного языка на изучаемый, так и затрудненное восприятие фонетических чередований изучаемого языка в равной мере создают наиболее стойкие черты иностранного акцента. Обычно они остаются в речи учащих на достаточно высоком уровне владения языком, когда другие фонетические ошибки уже бывают изжиты. Подобная долговечность объясняется бессознательным механизмом восприятия и воспроизведения закономерностей, лежащих в основе этих акцентных черт.

Соответственно каждая фонетическая тема должна содержать специальную систему упражнений, направленную на сознательную отработку позиционных чередований изучаемого языка и сознательное избавление от навыков воспроизведения позиционной мены звуков, характерной для родного языка. Например, устранение характер-

ного для испаноговорящих ослабленного произношения звонких взрывных вплоть до превращения их в щелевые (*тру*[h]а, *поро*[d]а, *бума*[γ]а) следует начать с объяснения того, что в русском языке в интервокальном положении нет происходящей в испанском языке мены звонких взрывных на щелевые: [b]ајо 'низкий' - а[h]ајо 'низ', [d]еланте 'вперед' - а[d]еланте 'вперед', [g]усанарсе 'кисеть' - а[γ]усанарсе 'делаться червяком'.

Далее необходимо дать упражнение на наблюдение над произношением звонких взрывных в интервокальном положении в русских словах: не[b]а, во[d]а, подру[г]а. Затем должно последовать упражнение на воспроизведение смычного произношения [б], [д], [г] в словах между гласными с опорой на голос диктора (преподавателя). Первоначально перед [б], [д], [г] можно порекомендовать сделать паузу, чтобы облегчить учащимся смычное произношение этих звуков. Следуя за паузой, звуки произносятся как в абсолютном начале слова, а в абсолютном начале слова в испанском языке произносятся взрывные звонкие [b], [d], [g].

После этого можно предложить учащимся самостоятельное чтение слов со звонкими взрывными в интервокальном положении, а также предложений и текста, содержащих эти слова. При этом сначала отработываемые единицы могут быть выделены учащимися или преподавателем (например, подчеркнуты или обозначены курсивом). Позднее чтение должно происходить без подсказок и опор.

Таким образом, специфика изучения фонетики в рамках сознательно-практического метода связана с обязательностью сознательного овладения бессознательными по своей природе механизмами. Неосознанность и механическое воспроизведение закономерностей, связанных с позиционной меной звуков, определяет сложность как задачи восприятия фонетических чередований изучаемого языка, так и задачи изживания переноса особенностей реализации фонетических единиц родного языка на изучаемый.

Литература

- Бакая и др. 1982: Бакая Р. М., Чакравати Ч. Н., Микртян Е. Н., Рожкова Г. И. Книга для преподавателя к учебнику "Русский язык-1 для филологов Индии". М., 1982
- Реформатский 1975: Реформатский А. А. Фонологические эподы. М., 1975.

Об отборе и организации языкового и речевого материала в коммуникативно ориентированном обучении.

Имя Галины Ивановны Рожковой как одного из первых организаторов и разработчиков системы преподавания русского языка как иностранного широко известно в России и за ее пределами¹.

В основе научно-методической концепции описания русского языка как иностранного, предложенной Г. И. Рожковой, лежит утверждение, что подобное описание прежде всего должно опираться на достижения современной теоретической лингвистики, иметь широкую научную основу, и в то же время это должно быть специфическое, максимально учитывающее прагматические цели описание языка как объекта практического овладения (описание для учащегося) и объекта научения (описание для преподавателя). И не случайно, что большинство публикаций Г. И. Рожковой посвящены вопросам лингвистического обоснования методических подходов к преподаванию русского языка как иностранного.

Прагматический подход к описанию русского языка как иностранного в нашей стране традиционно базируется на тщательном, углубленном изучении самих языковых реалий, их структуры, семантики, с одной стороны, и их функциональной направленности, их потенциальных коммуникативных возможностей (Рожкова 1978: 6), с другой стороны.

Остановимся на некоторых специфических особенностях описания лексико-грамматического материала, призванного служить базой для обучения русскому языку иностранных учащихся.

1. Прежде всего, специфика проявляется в том, что описание является прагматическим и педагогически ориентированным. Это описание предполагает органичное соединение трех компонентов, через которые проявляется специфика объектов обучения.

1) система знаний, строго отобранная, ограниченная целями обучения и определенным образом организованная;

2) система ориентиров, необходимых для формирования коммуникативно-речевых навыков и умений:

а) навыков оформления высказывания (фонетических, лексических и грамматических, и т.п.);

б) навыков построения, продуцирования высказывания, текста, его последовательного развертывания — дискурса;

в) навыков коммуникации, общения: гибких навыков выработки стратегии и тактики общения, планирования, подготов-

¹ Г.И. Рожкова на протяжении многих лет активно сотрудничала с русистами Германии, Индии и других стран, является соавтором национально ориентированных учебников и учебных пособий.

ки и осуществления речевых действий, умения дифференцировать разные условия общения, соответствующие цели и ситуация общения.

3) Соединение дидактической системы и системы самообучения, саморазвития, т.е. соединение усилий по мобилизации, развитию психических способностей к обучению (логического и ассоциативного мышления, разных видов памяти, динамики механизмов запоминания и торможения и др.), с одной стороны, — и с другой стороны, такого описания и представления этого материала, которое могло бы обеспечить развитие этих механизмов как необходимой составляющей процесса обучения. Соединение данных психологии, исходящих из деятельностной теории речевой деятельности и соотносительной с ней дидактической теорией обучения, где объектом обучения выступает речевое действие, обусловленное внешними факторами: мотивом, целью, условиями и имеющее соответствующую ориентировочную языковую базу, — только такой комплексный подход может обеспечить успех учебной деятельности, гарантировать то, что принято называть развивающим обучением.

2. При изучении языка как средства общения язык рассматривается как система средств выражения, функционирующая в процессе общения и служащая для реализации определенных намерений, достижения целей (Золотова 1988:20).

Общепризнанно, что описание русского языка как иностранного должно осуществляться на функциональной основе (Рожкова 1978: 13). При этом следует иметь в виду неоднозначность термина “функциональный” и учитывать, что любая языковая единица обучения (от слова до текста) рассматривается в трех аспектах:

1. как устроена единица (ее структура, форма);
2. что значит (значение, семантика);
3. чему (для чего) служит (функция, употребление).

При этом в зависимости от уровня и устроенности единицы ее функциональная нагрузка будет меняться в определенном смысле усложняться, поскольку усложняется характер выражаемых отношений (ср.: *Весна. Весна пришла. И весна пришла как-то незаметно. А что касается весны, то она пришла как-то незаметно. Даже приход весны остался незамеченным* и т.п.).

Существенную роль при рассмотрении функциональных возможностей слова, словосочетания, предложения, текста играет внутренняя связь и взаимообусловленность присущих слову и другим единицам парадигматических и синтагматических свойств.

Парадигматический аспект рассмотрения слова позволяет увидеть и понять его внутренние системные связи и значимые противопоставления, необходимые для установления сходства или различия. Наиболее существенным при рассмотрении парадигматических

свойств единиц является установление правил их дифференциации на семантическом и функциональном уровне.

Синтагматические свойства языковых единиц проявляются как синтаксический потенциал слова, словосочетания, предложения, как возможность вхождения в модель предложения или высказывания. Уже в системе языка взаимно увязаны и взаимообусловлены парадигматические и синтагматические признаки языковых единиц, обеспечивающих потенциальную возможность вхождения в те или другие структуры для выражения определенных смыслов.

Каждому слову присущи категориальные характеристики, определяющие наиболее общие, типичные для него рамки использования в речи. При этом каждое слово разными своими границами входит во множество более мелких парадигматических объединений, и уже принадлежность к этим объединениям может оказаться решающей при определении возможности и характера использования слова или его лексико-семантического варианта в речи в определенных условиях. Рассмотрим конкретный пример. Высказывание – *Сейчас он работает* – благодаря наличию парадигматических связей может реализовать целый ряд значимых противопоставлений:

- *Сейчас он работает.* При обозначении действия в момент речи (выражение актуального времени):

1) *сейчас он занят;*

При выражении неактуального времени:

1) *не бездельничает, не отдыхает;*

2) *не учится (частный случай)*

3) *исполняет обязанности кого,*

ср.: *Он – мастер.*

4) *является работником фирмы*

- *Он работает мастером (учителем).*
Он работает на фирме.

Какая из возможных реализаций имеет место, в каждом случае уточняется в контексте или становится очевидным из конституции.

Представляется очевидной необходимость учета противопоставлений, раскрывающихся в системе структур, выражающих отрицание в русском языке:

- *Сейчас он не работает.* У него нет работы

Он на отдыхе

- *Он работает не мастером.* (А кем?)

- *Он работает не на фирме.* (А где?)

Освоение языковых структур с учетом парадигматических связей этих структур и компонентов их составляющих, открывает перспективу их правильного использования в коммуникативно детерминированных ситуациях общения. Примерные комплексы упражнений должны учитывать типовые нарушения правильности речи (**Он нет инженер.* **Я нет купил газеты.* **Я нет родился в Берлине.*) и должны

включать в первую очередь в достаточно большом количестве актуальные диалоги следующего типа:

- | | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ты купил газету? - Нет, не купил. (Что? Чего?) | <p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ты купил газету? (Что ты купил? Газету?) - Нет, я купил не газету, а журнал. |
| <p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Твой брат инженер? - Нет, он не инженер. Он геолог. | <p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Кто твой брат? Инженер? - Нет, он не инженер, а геолог. |
| <p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Твой отец был врачом? - Нет, он не был врачом. | <p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Твоя мать была врачом? - Нет, она была не врачом, а медицинской сестрой. |
| | <p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ты учился в Москве? - Нет, не в Москве. - А где? - В Петербурге. |

В такого типа простых диалогах происходит осознание внутрисистемных противопоставлений как лексического, так и грамматического характера, ассоциативных связей, без быстрого замыкания которых невозможно добиться свободной спонтанной речи.

Степень близости слов, входящих в одно объединение, может быть разной. Например, если основанием для объединения является семантико-словообразовательный компонент, то такое объединение может включать очень разные слова: *войти в дом (аход в дом), вернуть лампу, вписаться в круг, вникнуть в суть дела* и. т.п. При этом общий семантический и словообразовательный компонент (префикс в-) дает возможность изучающему язык ориентироваться в семантике огромного количества слов, одновременно развивая способность к языковой догадке на основе категориальных, словообразовательных характеристик слова и окружающего контекста.

Рассмотрение парадигматических объединений слов существенно облегчает освоение в учебном процессе таких сложных явлений, как предложно-падежная система, глагольное и именное управление, выражение объектных, временных, причинных отношений и др.

Умение выделять и осознавать парадигматические связи слов позволяет уйти от начетнического, механического усвоения форм. Например, *Он работал над статьей (книгой, планом, проектом, докладом, картиной, портретом, памятником и т.п.)* Если внимание фиксируется только на управлении, то появляются фразы типа: **Тогда брат работал над домом. *Я работаю над экзаменом. *Он работает над письмом к другу.*

Один из вариантов значения глагола работать требует предлога над, и в качестве объекта могут выступать только слова, обозначающие объект интеллектуальной деятельности, создаваемый в процессе труда. Аналогичным способом дифференцируются и многие глаголы:

Он учится (Где?) в университете (в определенной стране, городе, учебном заведении, на факультете, в группе, на курсах и т.д.)

Он занимается (Где?) дома (в библиотеке, в кабинете, в аудитории № 5 и т.д.)

Парадигматические лексические объединения должны быть не только при каждой модели, но и органично вводиться в процессе освоения моделей в качестве их лексических наполнителей. Иногда такая работа имеет место, но в большинстве случаев вопросы лексического наполнения структуры остаются непроработанными и представляются на решение самим учащимся, так же как и вопросы, связанные с определением сферы использования семантически близких структур. Подход к отбору языкового материала, используемого как лексическое наполнение синтаксических структур, на начальном этапе – один, на среднем и продвинутом – другой.

Формирование ориентировочных опор речевой деятельности на основе принципа поэтапного формирования умственных действий (теория П. Я. Гальперина) дает убедительное лингво-психологическое обоснование необходимости ограничения и ранжирования материала в зависимости от этапа обучения, подтверждает необходимость уровнево-концентрической организации единиц обучения в конкретном описании, имеющем учебно-прикладные цели. Так элементарные структуры это **кто, кто (есть) - кто** на начальном этапе обслуживаются рядом тематических объединений лексики, позволяющих идентифицировать лицо.

- отец, мать, брат, сестра и т.д.
- инженер, рабочий, студент, юрист
- русский, француз, японец, кореец
- горожанин, египтянин, москвич,
- друг, подруга, сосед, коллега

Слова, отражающие:

- семейные отношения
- профессионально-функциональную сферу
- национальную принадлежность
- характеристику лица по месту проживания
- связи и отношения людей

На среднем и продвинутом этапе появляется потребность использовать и другие возможности данной структуры, в частности, для передачи более сложных наименований, для выражения оценки:

- социалист, консерватор, демократ, пацифист

Слова, характеризующие лицо:

- по принадлежности к партии, движению

- партнер, конкурент, кредитор, ответчик, подзащитный
- создатель (чего?), основатель (чего?), сторонник, противник (чего?)
- специалист по ремонту машин, специалист в области финансов
- дикарь, зверь, попугай, Иуда, диктатор
- (Она) прелесть, чудо, нечто непонятное
- (Он) ни богу свечка, ни черту кочерга, ни рыба, ни мясо

- взаимодействию с другими людьми
- по его роли в какой-либо деятельности

Слова и словосочетания, дающие более сложные наименования:

- по сходству лица или его поведения с названными животными лицами
- на основании субъективного восприятия и оценки

Количество базовых синтаксических структур в языке не очень велико, оно исчислимо, но при этом следует иметь в виду коммуникативный потенциал одной и той же структуры на разных этапах обучения. Этот потенциал постоянно растет – от выражения элементарных предметных отношений на начальном этапе обучения до выражения сложных эмоционально-оценочных смыслов в дальнейшем.

Необходимость комплексного коммуникативно значимого объединения материала, подлежащего усвоению с учетом специфических целей обучения, уже отмечалась в учебной и научной литературе: речь шла о «блок-программах» в учебном комплексе по русскому языку для студентов гуманитарных вузов (Битехтина, Клобукова 1987), о «тематико-ситуативных фрагментах общения» в концепции обучения деловому общению И. В. Михалкиной (Михалкина 1998) и др.

Таким образом, одной из специфических проблем является расширение зон парадигматических соответствий, необходимость их тонкой функционально-семантической дифференциации, что остается актуальным для теории и практики преподавания русского языка как иностранного.

Литература

- Битехтина, Клобукова 1987:** Битехтина Г. А., Клобукова Л. П. и др. Учебник русского языка для студентов гуманитарных вузов и факультетов. Книга для преподавателя. М., 1987
- Золотова 1988:** Золотова Г. А., Овипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1988
- Михалкина 1998:** Михалкина И. В. Лингво-методические основы обучения иностранных специалистов деловому общению в сфере внешнеэкономической деятельности. АДД. М., 1998

Рожкова 1978: Рожкова Г. И. О функциональном аспекте в практике преподавания русского языка как иностранного // в кн. Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного. М., 1978

А. В. Величко

Социокультурный аспект описания языковых единиц как отражение идеи полифункциональности феномена языка

Описание языка, адекватное задачам обучения иностранных учащихся и отвечающее современным теоретическим принципам лингвистического анализа, предполагает всесторонний учет идеи полифункциональности феномена языка. Язык — не только средство сообщения и получения информации, но и средство коммуникации, средство общения и самовыражения, средство воздействия. Язык обладает эстетической функцией, он также дает отражение национальной ментальности и характера видения реального мира. Поэтому сейчас признана необходимость многоаспектного лингвистического анализа. Традиционное структурно-семантическое описание языковых единиц дополняется показом их функционально-коммуникативных свойств. Значительно возрос также интерес к проблемам описания языка в социокультурном аспекте, с прослеживанием отношений, взаимосвязей «язык — окружающий реальный мир», «язык — культура», «человек — язык».

Проблема, которая нас интересует, это исследование взаимосвязи «язык — внутренний мир человека». «Духовный опыт человечества отливается в языке» (Арутюнова 1988:3). Это означает, что, признавая справедливость известной формулы «Язык — это дом бытия», нельзя забывать, что язык — это еще и зеркало внутреннего мира человека. Именно к вопросу, связанному с отражением в языке природы человека, мы и обращаем внимание. Нас интересует, каким предстает сам человек, создатель и носитель данного языка, в языковых единицах, языковых построениях, самом строе языка, который он создал и которым пользуется; как закрепляются в языке свойства, качества человека, его потребности.

Данная проблема рассматривается на материале синтаксических фразеологизированных структур — синтаксических фразеологизмов (СФ). СФ — это особые синтаксические построения, предназначенные для выражения различных субъективно-модальных значений, например: *Вот это подарок! Чем не подарок! Нет бы летом приехать! Тоже мне подарок! Хоть ничего не говори! Ему бы только спать! Что ни концерт, то шумный успех* и т.д. (Русская грамматика: 217-218, 383-386, 391-394).

Рассмотрение синтаксических фразеологизированных структур в социокультурном аспекте позволило проследить их двоякую природу. С одной стороны, СФ в своей семантике отражают универсальные

свойства человеческой личности, обусловленные самим человеческим мышлением. С другой стороны, СФ в семантическом отношении представляют собой специфически русские построения, так как они отражают особенности русского национального менталитета, характер осознания реального мира именно русским человеком, отношение к миру именно русского человека.

Проиллюстрируем некоторыми примерами первую и вторую мысли.

При рассмотрении семантических характеристик СФ в их отношении к мышлению, прослеживается связь языка со структурой человеческого мышления. Как подчеркивал У. Сепир «... Язык и шаблоны нашей мысли между собой переплетены». Разные стороны человеческой мыслительной деятельности находят разнообразное отражение и закрепление в языке, в его средствах, формах, структурах. Применительно к СФ эта взаимосвязь проявляется в семантических классификационных группах СФ, выделяемых нами (Величко 1996:5-53).

Так, по данной классификации, выделяется группа СФ, передающих оценку: *Вот это спортсмен! Что за цветы! Ну и концерт! Ай да Саши! Тоже мне город! Город как город* и др. И действительно, особенностью человеческого мышления является стремление оценивать окружающие объекты с точки зрения их качества, соотнося их с нормативными, эталонными, идеальными.

Человеку свойственно стремление оценивать ситуацию в целом с точки зрения ее важности, значимости, необходимости. Так в русском языке сложилась группа фразеологизмов с модальным значением: *Как было не помочь! Тебе ли огорчаться из-за этого! Не сидеть же здесь до вечера! А что мне работа!* и др.

В процессе жизнедеятельности человек нередко сравнивает, сопоставляет один предмет с другими, выделяет, подчеркивает определенные его свойства, выделяющие его на фоне других. Поэтому оформилась группа СФ, служащих для акцентирования (*Где как не в горах можно хорошо отдохнуть! Я прочитал об этом не где-нибудь, а в специальном справочнике*), а также фразеологизмы со значением единственности, исключительности, множественности (*Здесь что ни дом, то своя неповторимая архитектура! У него только и радость, что его работа! Бывают встречи и встречи! Традиции традициям рознь!* и др.).

Синтаксические фразеологизмы отражают также связь языка с ситуациями жизни. Человеку нередко приходится расценивать складывающуюся ситуацию, устанавливая взаимосвязь, взаимообусловленность явлений, фактов, действий. Так сформировалась в языке группа СФ со значением обусловленности, например: *Работа работой, а отдыхать тоже надо! Туда за час да что там за час, за полтора не доберешься. Приехать – то он не приехал, но телеграмму прислал; Добро бы фильмы были хорошие, а то так, обычная мелодрама.*

Потребности человека как участника диалога, общения закрепили СФ, передающие реакцию говорящего на полученную информа-

цию — согласие, утверждение, принятие, несогласие, возражение, например: *Ехать так ехать! А почему бы не поехать! Какое там успел! Когда же мне было писать! Это ли не удача!* и др.

Наконец, экспрессивный компонент, присутствующий в каждом фразеологизированном построении, отражает одно из универсальных свойств человеческой личности — эмоциональное отношение к окружающей действительности.

Теперь рассмотрим второй аспект обозначенной нами проблемы, т.е. проследим взаимосвязь «русские синтаксические фразеологизмы — русский национальный характер». Изучение СФ в этом отношении чрезвычайно интересно. Любые фразеологические ресурсы языка, как лексические, так и синтаксические, во многом национальны. Они складываются в языке постепенно, долго формируются, в них не только закрепляется национальное восприятие и познание реального мира, но и отражаются разные стороны самой личности носителей данного языка — ее ментальной, эмоциональной, эстетической сфер.

Нам представляется, что наличие некоторых смысловых компонентов, образующих общий смысл и определяющих условия функционирования того или иного СФ, а также само существование в языке некоторых из них обусловлены именно спецификой русского национального менталитета, особенностями отношения русских к реальной действительности, характером взаимоотношений, сложившихся между собеседниками, спецификой национального речевого общения. Этого рода наблюдения особенно важны для практики РКИ, так как объясняют те моменты функционирования СФ, которые бывают непонятны иностранным учащимся как носителям другой ментальности, людям, привыкшим к другому взгляду на мир, к другим отношениям между собеседниками.

Мы уже говорили о СФ, предназначенных для выражения оценки, и связывали их наличие с универсальными качествами человеческой личности. Однако следует отметить характерную для русского языка большую детализацию этого общего значения оценки, представленную большим количеством оценочных СФ (более десяти): *Вот это тирог! Что за тирог! Какой это тирог!, Всем тирогам тирог! Ай да тирог! Ох уж мне этот тирог!* и др. Такая детализация сложилась, может быть, под влиянием носителей языка, ибо человек может повлиять на язык, подстроить его под свои коммуникативные потребности. Русским людям свойственна простота, прямота суждений и отношений, может быть, некоторая недипломатичность. Поэтому они, не ограничиваясь оценками «хорошо» и «плохо», не боятся оценивать объекты с нужной им степенью точности и откровенности.

Другой пример. СФ «Хоть + императив» (*Хоть уезжай из города; Хоть не выходи на улицу*) называет целесообразное действие, логично вытекающее из сложившейся ситуации, разумное для данного положения дел, но воспринимаемое самим говорящим как крайняя мера, которая далеко не всегда выполняется. Иностранцы учащиеся не сразу понимают данный фразеологизм, задают вопрос: «Зачем он

это говорит, если не будет выполнять?». Им трудно проникнуть в логику русских, понять, что мотивом употребления СФ «Хоть + императив» является привычное для русского человека желание обрисовать негативную, неблагоприятную ситуацию, чтобы вызвать сочувствие, т.е. просто «выговориться и облегчить душу», даже не планируя изменить ситуацию путем исполнения целесообразного действия. В этом фразеологизме закрепились свойственные русским откровенность, привычка получать облегчение в общении, сочувствие от собеседника. Может быть не случайно иностранцы, наблюдая поведение русских, иногда говорят, что русские любят жаловаться.

Последние рассуждения, очевидно, подтверждает и конструкция «Ох уж этот мне + сущ.» (*Ох уж мне этот экзамен! Ох уж мне эти мальчишки!*), цель которой — выразить усталость, неудовольствие говорящего от надоевших трудностей, неудобств, вызванных тем, что названо существительным.

Следующее наблюдение. СФ «Нет бы + кому + инф.» (*Нет бы заранее купить билеты! Нет бы мне серьезнее отнестись к этой проблеме!*) называет правильное, разумное, но не совершенное говорящим действие. В его целесообразности говорящий убедился, увы, слишком поздно, после совершения другого, неправильного действия, не давшего нужного результата, послужившего причиной неудачи. На наш взгляд, закрепление в языке данного фразеологизма не случайно. Можно заметить, что русские люди не всегда организованны, практичны, рациональны. Иногда им не хватает деловитости. Иногда они сначала совершают непродуманное действие, поступок, а затем, столкнувшись с его негативными последствиями, начинают сожалеть и рассуждать как следовало поступить. «Русский мужик задним умом крепкою», — гласит народная мудрость, и, очевидно, именно эту грань характера русских фиксирует описанный СФ.

Для русских характерно критическое отношение к себе, они не привыкли хвалить себя, говорить о своих способностях, возможностях. Даже похвалу других в свой адрес они стараются приуменьшить, поставить под сомнение. Отсюда и фразеологизмы типа «Куда мне...» (*Куда мне мечтать о консерватории! Куда мне думать об этой работе!*) и «Мне ли...» (*Мне ли спорить с ней!*).

Некоторые СФ связаны со сложившейся у русских спецификой общения, ведения диалога, беседы. Исследователи выделяют два типа диалога как два типа речевого поведения: диалог сотрудничества и диалог соперничества и обращают внимание на преобладающее преобладание того или иного типа в той или иной нации. Для русских типичен диалог соперничества, при котором интересы говорящего и слушающего могут вступать в конфликт, говорящий может быть заинтересован в самовыражении, даже в ущерб интересам собеседника. Цель говорящего не столько в поддержании или установлении гармоничных отношений с собеседником, сколько поиск истины.

Русские рассматривают общение не как формальный акт, считая, что собеседника можно не только эмоционально похвалить (*Ай да*

молодец! Вот это Саша!), но и покрикивать. Для этого, в частности, могут использоваться СФ типа *Куда тебе в университет! Тебе ли мечтать об этой работе! Ему ли думать об аспирантуре* и под., которые подвергают сомнению способности, возможности другого лица, что с точки зрения иностранца может показаться бестактным.

Говорящий может постараться склонить собеседника на свою сторону. Компонент «убеждение» проявляется в ряде СФ, осложняя их основное значение, например: *Чем не праздник!* (оценка + убеждение), *Мало ли почему она не пришла* (возражение против аргумента собеседника и желание убедить в наличии других аргументов).

Наконец, национальная специфика русских СФ проявляется в их связи с невербальными средствами общения, в первую очередь, с характерными для русских мимикой и жестами. Так СФ, построенный по модели «*Ох уж этот мне ...*» сопровождается жестом «всплеснуть руками», когда русский говорит «*Ах ты...!*», он нередко грозит пальцем, а произнося «*Какой там...*» может безнадежно махнуть рукой.

Таким образом, социокультурный аспект описания языковых единиц важен не только для более глубокого их понимания и правильного использования в речи, но и для социальной адаптации иностранного учащегося, в результате которой он перестает чувствовать себя «чужим» в русской языковой среде, Россия перестает быть непонятной страной, а русские — непонятной нацией. Данные знания составляют важную часть коммуникативной компетенции иностранного учащегося.

Литература

- Арутюнова 1988: Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. М., 1988
Величко 1996: Величко А. В. Синтаксическая фразеология. М., 1996
Русская грамматика 1980: Русская грамматика. Под редакцией Н. Ю. Шведовой. т. II. Синтаксис. М., 1980

Г. И. Володина

Характер отражения в лексическом значении предиката семантической структуры предложения

В нашем видении ситуации каждому ее релевантному признаку соответствует определенная семантическая составляющая (компонент смысла). Каждый релевантный признак некоторого типа ситуаций присутствует в нашем видении любого индивидуального положения вещей, представляющего вариант ситуации данного типа. В том случае, когда отношения в ситуации представлены эксплицитно, в лексическом значении любого показателя отношений получает отражение каждая семантическая составляющая общей картины ситуации. Признаки ситуации лишь по-разному фиксируются и раскрываются в семантике предикатов.

Так, обозначая конкретной лексемой/конкретным словосочетанием некоторое положение вещей, мы характеризуем его по ряду присущих ему признаков. Причем в зависимости от выбора лексического средства ситуация по определенным своим признакам может быть охарактеризована 1) конкретно, 2) положительно/отрицательно, 3) неопределенно.

При конкретной охарактеризованности признака его суть может быть эксплицирована; при положительной/отрицательной его охарактеризованности признак представлен как присущий событию или отсутствующий, но и в случае его присутствия он не получает конкретного раскрытия; в последнем случае, когда признак никак не охарактеризован, в предложении тем не менее наличествует его позиция, предикат задает эту позицию.

Поясним сказанное на примерах. Рассмотрим некоторые аспекты обозначения ситуации перемещения лица или предмета.

Какие признаки данной ситуации, как правило, получают в семантике предикатов конкретное раскрытие?

В большинстве случаев так бывает выражен признак места перемещения. Такие предикаты, как *плыть/плавать, лететь/летать*, указывают на то, что движение совершается в водной или воздушной среде; предикаты *идти/ходить, бежать / бегать, ползти* и т.п. – на то, что движение совершается по какой-то поверхности.

Для движения по поверхности релевантен признак характера контакта движущегося объекта с этой поверхностью. Этот признак в семантике предиката раскрывается также конкретно – через семантическую составляющую со значением опоры при движении (фиксирующей внимание на том, какая часть тела соприкасается при движении с поверхностью). Ср.:

Он шел/ бежал /шагал по дороге (с поверхностью соприкасаются стопы ног) – *Он полз по земле* (с поверхностью соприкасается какая-то сторона тела) – *Он лезет на дерево* (опорой служат не только ноги, но и руки, а моментами – и тело).

При обозначении предложением стандартно реализующегося действия компоненты смысла, отражающие, как именно совершается действие (например, признак опоры при перемещении), не эксплицируются. Это объясняется тем, что эти признаки мыслятся одинаково и говорящим, и адресатом сообщения. Однако в случае отхода от стандарта эта характеристика действия становится актуальной и соответствующие компоненты смысла получают словесное обозначение: в предложении наличествует соответствующая синтаксическая позиция. Например: *Он шел на руках / на цыпочках / на ходулях* и т.п.

Такие признаки ситуации перемещения, как, например, направление движения и использование транспортного средства получают в семантике соответствующих предикатов только положительную или отрицательную охарактеризованность: отмечаются как присущие или не присущие действию. Так, обозначая перемещение глаголами *ехать, везти*, говорящий тем самым сразу сообщает о том, что движе-

ние совершается с помощью транспортного средства. Признак использования транспортного средства входит в лексическое значение названных глаголов, действие по данному признаку охарактеризовано положительно. Однако на чем именно совершается движение, в семантике глаголов указания нет. Этот смысл может быть конкретизирован, но лишь с помощью синтаксически зависимого слова, реализующего соответствующую семантическую валентность глагола-предиката.

При обозначении перемещения глаголами *идти, брести, бежать, ползти* и т.п., в семантике которых отсутствует валентность использования транспортного средства, этот признак перемещения все равно в картине события представлен, но представлен как отсутствующий. Действие и в этом случае по способу его реализации охарактеризовано: оно совершается *без помощи транспортного средства*. Иногда данная семантическая составляющая может быть даже эксплицирована. Например: *Мы шли пешком*. Но присутствие соответствующего распространителя в предложении информативно избыточно. Он называет ту особенность ситуации, которая уже выражена в лексическом значении предиката.

Аналогично признак направленности движения – наличия цели движения, конкретной направленности – в семантике предикатов *идти, плыть, бежать, мчаться, ползти* и т.п. представлен как присутствующий. Движение, обозначенное этими глаголами, воспринимается как имеющее определенное направление. В значении же таких предикатов как *ходить, плавать, бегать, слоняться* и т.п. этот признак маркирован как отсутствующий. Соответственно в предложении, отражающем целенаправленное движение, данный компонент смысла может быть конкретизирован. В синтаксической структуре предложения наличествует позиция компонента со значением конечной точки движения или со значением направления движения. Ср.:

Он шел по бульвару. – Он шел по бульвару к памятнику Пушкину.

Мы мчались, не разбирая дороги. – Мы мчались на станцию, не разбирая дороги.

Они плыли на парусной лодке. – Они плыли на парусной лодке вниз по реке.

Летят журавли. – Журавли летят на юг.

В предложениях, сообщающих о движении без определенного направления, типа:

Мы бродили по городу.

Дети бегали в саду.

Он без дела слонялся по даму.

позиция компонента, характеризующего движение по направлению, может быть заполнена только словами, указывающими на отсутствие определенной цели движения:

Мы бродили по городу туда-сюда.

Дети бегали взад-вперед по саду.

Позиция же компонента со значением конечной точки движения отсутствует. Однако и в этом случае движение по своей направленности охарактеризовано: охарактеризовано отрицательно, как не имеющее целью достижение какого-либо конкретного места.

В предложениях такого значения обычно получает экспликацию компонент со значением места, где происходит это "бесцельное" движение: *бродили по городу, бежали по парку, слонялся по дому*, -- хотя этот смысл может остаться и не обозначенным лексически: *Дети бежали, прыгали, шумели*.

Некоторые особенности движения в семантике определенных предикатов могут быть абсолютно не охарактеризованы (даже на уровне указания на наличие или отсутствие такого признака). Однако предикат задает соответствующую синтаксическую позицию.

Так, при обозначении перемещения глаголами: *добраться, достигнуть, мчаться, нестись*, -- способ перемещения (на транспорте или без) оказывается абсолютно не охарактеризованным. Но поскольку в восприятии носителей русского языка для картины любого вида перемещения существенна характеристика по данному признаку, в нашем представлении картины движения и в случае обозначения его названными глаголами присутствует соответствующая семантическая составляющая. А в синтаксической структуре предложения предикатом задана позиция компонента такого значения. Каждый из участников речевой коммуникации по-своему "заполняет" эту позицию, конкретизирует способ перемещения в зависимости от того, как он видит событие. При этом представление о характере перемещения у говорящего и адресата сообщения могут не совпасть. В случае актуальности информации о данной особенности движения этот компонент смысла может быть эксплицирован с помощью соответствующего распространителя:

Он мчался по улице бегом (т.е. без транспортного средства).

Они неслись на станцию на мотоцикле.

Мы добрались до этого парка довольно скоро. – А как? Пешком? – Нет, на машине.

Эксплицированность данного компонента смысла в таких случаях служит подтверждением наличия в нашем представлении ситуации перемещения соответствующей семантической составляющей, как бы ни было обозначено само перемещение.

В качестве другого примера можно рассмотреть группу предложений, обозначающих такие ситуации, сущность отношений в которых выражают глаголы: *кутить, арендовать, продать* и т.п.

Он купил небольшой дом. (1)

Он снял / арендовал небольшой дом.(2)

Он получил в наследство от отца небольшой дом. (3)

Ему достался от отца небольшой дом. (4)

Он получил в свое распоряжение небольшой дом.(5)

В предложениях отражена ситуация передачи права на владение / распоряжение некоторой недвижимой собственностью от одного

лица другому. Это инвариантное значение всей группы предложений, каждое же из них представляет некоторый вариант общего значения.

Ю. Д. Апресян именно на материале анализа семантики глагола *арендовать* иллюстрировал понятие семантической валентности слова (Апресян 1974:120). Ситуацию аренды в его описании характеризуют следующие элементы смысла:

- субъект – тот, кто арендует,
- контрагент – тот, у кого арендуют,
- первый объект – то, что арендуют,
- второй объект – плата,
- срок – на сколько времени арендуют.

Эти элементы смысла могут быть представлены в несколько более обобщенном виде как:

- лицо, в распоряжении которого собственность была до описываемого события,
- лицо, в распоряжение которого она переходит в результате этого события,
- сама недвижимая собственность,
- плата, за право ею владеть,
- срок, в течение которого получивший собственность может ею владеть.

Представленные в такой интерпретации элементы смысла характеризуют уже не только ситуацию аренды, а всю группу ситуаций, обозначенных приведенными предложениями. Все названные элементы смысла представлены в семантике любого из данных предикатов. Некоторые из этих элементов представлены и охарактеризованы в значении приведенных предикатов идентично, некоторые по-разному.

Во всех случаях одинаково представлены те признаки событий, которые характеризуют их по составу собственно участников (лицо, второе лицо, собственность). Эти признаки события получают в семантике предикатов конкретную охарактеризованность: функция каждого из них в событии однозначно и достаточно развернуто может быть истолкована (см. данные выше экспликации).

Такие же признаки, как компенсированность/ безвозмездность передачи права на владение /распоряжение собственностью, ограниченность /неограниченность срока владения ею, охарактеризованы в семантике разных предикатов по-разному.

Так, например, идея платы, компенсации присутствует в мысленном отражении событий, обозначенных как предикатами *купить*, *снять* (1,2), так и предикатами *получить в наследство*, *достаться*, *получить в свое распоряжение* (3,4, 5). Только в предложениях (1,2) соответствующая семантическая составляющая представлена в своем положительном варианте – признак отмечен как присущий событию. Передача прав на владение осуществляется за какую-то плату. Названные глаголы имеют семантическую валентность "платы". В предложениях (3,4) эта семантическая составляющая представлена в своем отрицательном варианте. Предикаты этих предложений не имеют

соответствующей семантической валентности. Признак отмечен как не свойственный событию, но оно по данному признаку тем не менее охарактеризовано: передача права на владение собственностью совершается безвозмездно.

Аналогично идея срока владения. Данный компонент смысла равно присутствует в нашем представлении рассматриваемой ситуации как при обозначении ее предикатами *купить* (1), *получить в наследство* (3), *достаться* (4), когда этот срок охарактеризован как неограниченный во времени, так и при обозначении его предикатами *снял /арендовал* (2), когда этот срок представлен как ограниченный во времени.

В предложении (5) идея платы и идея срока владения никак не охарактеризованы, но позиции этих составляющих не устранены, их содержание может быть истолковано как некое "неизвестное": говорящий не сообщил, на каких условиях и на какой срок передана собственность. Доказательством наличия таких семантических составляющих в картине события и в этом случае служит тот факт, что характеристика ситуации по данным признакам может быть актуальной и для говорящего, и для адресата сообщения. И тогда этот компонент смысла будет конкретизирован с помощью соответствующих распространителей:

Он совсем бесплатно получил в свое распоряжение небольшой дом.

Он всего за тысячу рублей получил в свое распоряжение небольшой дом.

Он на целый год получил в свое распоряжение небольшой дом.

Он на неограниченное время получил в свое распоряжение небольшой дом.

Он навсегда получил в свое распоряжение этот дом.

Неохарактеризованность какой-либо семантической составляющей ни в семантике предиката, ни в семантике соответствующего распространителя (если предикат не имеет такой семантической валентности) может обусловить в реальном речевом общении запрос со стороны адресата сообщения дополнительной, уточняющей информации, а иными словами, восполнения картины события за счет включения в нее соответствующего компонента смысла в конкретно охарактеризованном виде. Например, сообщение типа: *Он получил в свое распоряжение небольшой дом.* – может вызвать вопрос: *А на каких условиях? / Бесплатно? / За какую плату? и т.п.*

или: *А на какое время? / На какой срок? / Надолго?*

Подобное стремление восстановить полную картину события еще раз свидетельствует о наличии данной семантической составляющей в видении ситуации, как бы она ни была обозначена.

Естественно, что в реальном речевом общении мы далеко не всегда конкретизируем смысл всех семантических составляющих, используем для обозначения определенного положения вещей разные языковые средства, не всегда восстанавливаем полную его картину. Выбирая лексику для обозначения отношений в ситуации, мы руко-

водствуемся стремлением эксплицировать важную, актуальную для нас часть компонентов смысла, оставляя какие-то из них в зоне "неопределенности", возможно из желания сконцентрировать внимание на существенном, возможно, избегая тавтологии при включении предложения в контекст.

Ср. следующую мысль Сэ. J. Fillmor: "Изучение семантики есть изучение когнитивных сцен, которые создаются или активизируются высказываниями. Всякий раз, когда говорящий употребляет какой-либо из глаголов, относящихся, например, к торговому событию, вводится в игру ("активизируется") вся сцена торгового события, но при этом конкретно выбранное слово налагает на данную сцену конкретную перспективу. Так, любой, кто слышит и понимает то или иное предложение из числа следующих: *Я купил дюжину роз./ Я заплатил Гарри пять долларов./ Я купил дюжину роз у Гарри за пять долларов./ Я заплатил Гарри пять долларов за дюжину роз.* – "держит" в своем уме сцену, включающую все необходимые аспекты торгового события" (Филмор 1981: 519).

Глаголы и глагольные словосочетания, в значении которых отсутствуют некоторые семантические валентности, свойственные другим предикатам или даже одному предикату класса предложений, в силу меньшей конкретности их значения более "многозначны". Так, например, предикат *получить в свое распоряжение* может быть использован для описания и ситуации аренды, и ситуации купли-продажи, и ситуации дарения, и ситуации предоставления "в долг":

За весьма умеренную плату он получил в свое распоряжение на все лето отличную мастерскую (= арендовал, снял).

На все лето и без всякой платы он получил в свое распоряжение отличную мастерскую (= ему "одолжили" мастерскую).

Он без всякой платы и насовсем получил в свое распоряжение отличную мастерскую (= ему подарили мастерскую).

За незначительную сумму он получил навсегда в свое распоряжение отличную мастерскую (= купил).

Таким образом, картина события, отражаемого любым из предикатов класса предложений, складывается из одних и тех же семантических составляющих. В идеографической грамматике русского языка, адресованной носителям других языков, при описании семантических классов предложений принципиально важно:

- выявить структуру того типа положения вещей, номинацией которого служат предложения этого класса, или семантическую структуру соответствующих предложений;
- определить, какие признаки ситуации релевантны для носителей русского языка;
- как они отражены в лексической семантике каждого предиката класса и как данные признаки ситуации могут быть эксплицированы, если они в семантике предиката не охарактеризованы конкретно.

Литература

Апресян 1974: Ю. Д. Апресян. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974.

Филмор 1981: Филмор Д. Дело о падеже открывается вновь. Новое в зарубежной лингвистике, выпуск X. М., 1981.

М. В. Всеволодова

Категория валентности и грамматическое присоединение как механизмы реализации закона семантического согласования

Основная идея статьи — представить своего рода консенсус разных концепций валентности и смежных с ней явлений и показать ее место в системе языковых механизмов, с одной стороны, и ее структуру, как это видится в концепции функционально-коммуникативного синтаксиса, с другой, уточнив и дополнив уже известное (Всеволодова 1984) новыми наблюдениями и осмыслениями. Такое общее представление обусловило некоторую скороговорку в изложении, но рамки статьи не позволяют развернуть все дефиниции и все аргументы в деталях. Я надеюсь, что отсылки к литературе восполнят соответствующие лакуны в статье.

Закон семантического согласования (ЗСС), валентность и грамматическое присоединение (ГП — термин Г. Хельбига (Степанова, Хельбиг 1982)), чаще с названием “грамматическая валентность”, “синтаксическая валентность”, рассматриваются обычно как нечто не связанное друг с другом. Вместе с тем, все они суть реализации одного глобального явления в языке — смысловой целостности языкового пространства, что есть необходимое условие успешного выполнения языком всех своих функций и в первую очередь коммуникативной.

1. ЗСС (Гак 1972) является фундаментальным и обязательным для речевых реализаций.

Смысл ЗСС в том, что он отражает только те связи и отношения, которые возможны в реальности, а его суть, как известно, сводится к тому, что в высказывании релевантная для данного высказывания семема не может выступать “в одиночку” и должна иметь по крайней мере одну парную семему. Степень идентичности этих сем может быть различной, что проявляется в семантическом согласовании (полная идентичность: *Птица летит к гнезду, Змея ползет к гнезду*), семантической совместимости (конъюнкция более широкой и более конкретной сем — семантическое несогласование по В. Г. Гаку: *Птица/Змея направляется к гнезду*) и семантическом рассогласовании, что приводит либо к переосмыслению (*Перед школой остановился /Перед школой заболел*), либо к деструкции сочетания (*Зеленые идеи яростно спят* — Н. Хомский).

Различным может быть и характер парных сем — лексический или грамматический: *читал вчера*, где согласуются грамматическая

сема аффикса -л- в глаголе и лексическая сема наречия **вчера**, выражающие прошлое относительно момента речи.

ЗСС предопределяет сочетаемость слов и форм слов в предложении. Сочетаемость часто отождествляют с валентностью (Гр-70: 14). На самом деле сочетаемость шире валентности и осуществляется в рамках валентности (селекции в (Коссериу 1963)): *проговорили час*; ГП (Степанова, Хельбинг 1982), или сродство у Э. Коссериу): *говорили час*, и импликация (термин Э. Коссериу): *жарить комлеты, но печь блины* (Ломтев 1976). Валентность, ГП и импликация суть коррекционные смысловые языковые механизмы, то есть правила и закономерности, регулирующие оптимальную реализацию речевых построений (Всеволодова, «Теория»).

2. Валентность — это имманентное свойство слова (формы слова) открывать при появлении в тексте “дырки” (по К. Бюлеру) для своих контекст-партнеров. Валентность — явление категориальное и структурированное. Представим типы и структуру валентности.

2.1. Выделяются три типа валентности: **лексическая (ЛВ)**, **лексико-грамматическая (ЛГВ)** и **грамматическая (ГВ)**.

1. ГВ — это собственно грамматические зависимости: согласование прилагательных или некоторых форм глаголов с существительными, несмотивированное управление. Так глаголы *наслаждаться, радоваться, бояться* имеют одинаковую ЛВ на каузатив, то есть причину возникновения данного состояния, но имя каузатива выступает в разных формах: *наслаждаться тишиной, радоваться тишине, бояться тишины*. Это проблема уже **формальных**, а не **смысловых** механизмов, и в статье не обсуждается.

2. ЛВ вслед за Ю. Д. Апресяном и И. М. Богуславским определим так: «Свойство слова¹ L описывать ситуацию, в которой есть участник X, называется (семантической) валентностью слова». (Богуславский 1980). Полностью соглашаясь с этой формулировкой, исключим из нее слово — «семантическая». Это другая характеристика валентности. По поводу ЛВ можно сказать следующее:

- 1) Лексической валентностью обладают все знаменательные части речи (Bondzio 1974), (Богуславский 1980), (Всеволодова 1984).
- 2) ЛВ операционально выявляется при корректной словарной интерпретации слова. «Слово имеет столько валентностей, сколько участников ситуации необходимо упомянуть, чтобы истолковать его исчерпывающим и неизбыточным образом» (Богуславский 1980), (Апресян 1995). Так при корректном толковании слова *гостить*: X в течение времени/во время T находится на территории Q, принадлежащей Z, с ведома последнего — выявляются четыре валентности: **эксизиенс** (протагонист в ситуации местонахождения), **дименсив** (срок пребывания — сема протяженности) или **темпоратив** (время пребывания), **локатив**

¹ Говоря о «слове» мы в дальнейшем всегда имеем в виду его лексико-семантический вариант — ЛСВ.

и поссесор локатива: *Петя неделю/летом гостил в деревне у бабушки*. Носителем этого комплекса сем является корневая морфема. В глаголах проговорить, прозаниматься, поговорить, позаниматься носителем семы протяженности является префикс: проговорить/поговорить — 'говорить в течение некоторого времени'. Но слово как лексема может и не иметь ярко выраженных валентностей. Так слово *неделя* словари интерпретируют как «отрезок времени, включающий семь дней», или *май* — название пятого месяца. Трудно найти актанты или сирконстанты — контекст-партнеры данных слов как словарной единицы.

3. ЛГВ — это свойство конкретной формы слова предопределять лексический или категориальный характер своих контекст-партнеров. Так, подавляющее большинство глаголов не имеют в инфинитиве валентности на настоящее, прошедшее или будущее время. Но формы индикатива предопределяют возможность появления соответствующего темпоратива на уровне либо соглашения: *читал вчера, прочту завтра*, либо совместимости: *читаю/читал/буду читать сегодня*, ср. рассогласование: **прочту вчера, *читал завтра*¹. Как видим, здесь сотрудничают грам-матические и лексические семы.

В этом отношении показательны формы слов типа *неделя*, *май*, не обладающих яркой ЛВ. Словоформы на *неделе/в мае — неделю/весь май* — за неделю/за май — с каждой неделей — стремятся от своих контекст-партнеров (глаголов, существительных, прилагательных) определенных аспектологических, категориальных характеристик. Это станет очевидным, если мы начнем предложения с этих словоформ: *на неделе/в мае — приехал, позвонил, посетил; неделю/весь май — работал, болел, шел дождь; за неделю/за май — написал, построил*; или: *позвонил 1 раз, пришел дважды, с каждой неделей — растет, изменяется, или работает все лучше, приходит все больше людей*. Определенной ЛГВ обладают именные синтаксемы со значением орудийности: *с помощью ножа, топором, адресу: брату, детям*. Выявление ЛГВ тоже носит операциональный характер, но здесь мы его не рассматриваем (подробнее см. (Всеволодова 1983), (Всеволодова «Теория»)).

¹ В качестве «опровержения» иногда приводят название повести Б. Васильева «Завтра была война». Однако это противоречие имеет свое объяснение. ЗСС в норме соблюдается. Он нарушается либо по незнанию или в силу языковой неопытности, что вызывает «речевые неудачи», описки (Кукушкина 1998), или осознанно, что встречается в первую очередь в художественной речи или в «языковых играх». Здесь автор сознательно употребляет подобное сочетание, заставляя читателя почувствовать себя одновременно как бы в двух временных планах: в сегодняшнем, для которого война уже была, и в кагун войны, для которого она еще только будет.

Носителем конфигурации ссм, определяющей валентности словоформы, является морфологическая форма слова (включая предлог для существительного) определенного функционально-семантического класса слов, например, у формы в + предл.п. это значение состояния для слов гнев, горе, локатива для слов лес, поле; и темпоратива для слов май, детство.

2.2. Структура валентности. Валентность мы, вслед за Г. Хельбигом, рассматриваем как явление, имеющее три уровня: логический, семантический и синтаксический.

1. Логический уровень валентности реализуется при поиске семного состава слова или словоформы, т. к. именно он и предопределяет наличие соответствующих контекст-партнеров. Логический уровень это операциональное определение лексических или категориальных характеристик контекст-партнеров слова или словоформы.

2. Семантический уровень валентности представляет качественно и количественно определенный состав сем и соответствующих контекст-партнеров — участников описываемых данным словом или словоформой ситуации, причем на семантическом уровне все участники ситуации обязательны (так для глаголов проговорить час и поговорить час на этом уровне дименсив час является обязательным участником ситуации, входя в толкование обоих слов 'говорить некоторое время').

3. На синтаксическом уровне определяется обязательный и факультативный состав участников ситуации. Так для проговорить дименсив — синтаксически обязательный, а для поговорить — факультативный компонент. Для глагола гостить обязательны локатив или метонимически употребленное имя possessora: *Петя гостит в деревне/гостит у бабушки*, а факультативно, невозможно вне конъюнкции с локативом, имя временного показателя, ср. **Петя неделю гостил*, где налицо явное отсутствие семы локатива. Семантический и синтаксический уровни могут не совпадать и структурно (ср. семантически по ряду компонентов тождественный и синтаксически различный набор контекст-партнеров для слов украсть у кого что и ограбить кого. Ср. польск. *zazdrościć Piotrowi zdrowia* (досл. Завидовать Петру здоровья) и русск. *завидовать Петру / завидовать здоровью Петра*, где есть только одна синтаксическая позиция вместо двух семантически детерминированных в польском языке. При коррелятах глагола гостить в ряде языков имя possessora не может конструктивно заменить имя локатива, то есть, возможна только конструкция типа *Петя гостил в доме бабушки*).

Облиigatorность или факультативность контекст-партнеров на синтаксическом уровне можно объяснить степенью заряженности семы. Сильно заряженная (или, скажем, просто заряженная) сема обуславливает не только обязательное присутствие контекст-партнера, но и сочетаемость на уровне семантического согласования, слабо заряженная (или незаряженная) — факультативную валентность на уровне семантической совместимости. Так сема 'некоторое время' в приставке *про-* заряжена (заряжена сильно), в приставке *по-*

не заряжена (заряжена слабо). В словоформах на неделе, в мае временная сема темпоратива — слабая, и поэтому допускает глаголы с разными видовыми характеристиками: *На неделе зашел/ болел/ прочитал*, где налицо семантическая совместимость. В словоформах *неделю/ весь май, за неделю/за май* соответствующие семы заряжены сильно и требуют либо глаголов с определенными видовыми или лексическими семами: *неделю болел/ прозанимался; за неделю написал, построил*, или определенных существительных: событийных для дименсива: *Неделю — дождь, экзамены*, преимущественно предметных для терминатива: *За неделю — статья, книга*; либо эксплицитных носителей соответствующих парных сем: **За неделю работал* и: *За неделю работал всего два дня*. Эта характеристика сем была отмечена Ю. Д. Апресяном как сильное и слабое управление (Апресян 1964). Но она верна и для других частей речи и предикативных единиц: *мы проговорили до звонка/ долго/ пока магазин не закрыли*, где носителем семы-партнера является союз пока не...

Сильная заряженность семы проявляется и в том, что если «вызванный» ею контекст-партнер не появляется на синтаксическом уровне, он оказывается представленным некоторой 0-формой. Как показал А. А. Караванов, иногда глаголы с приставкой *про-* выступают без дименсива, например: *Мы там прождем его! Я промучился в очереди!* (Караванов 1991). Но в каждом из этих предложений выявляется невербализованная сема 'долго' — тот самый контекст-партнер, который мог бы быть выражен именными темпоральными группами типа *несколько дней, три часа, до закрытия* и под.

3. Грамматическое присоединение (ГП). Как уже говорилось, сочетаемость шире валентности. И при отсутствии в слове или словоформе соответствующей семы присоединение каких-то словоформ в принципе возможно. Такого рода присоединение Г. Хельбиг назвал свободным грамматическим присоединением, Ю. Д. Апресян — синтаксической (Апресян 1995), а С. Д. Кашнельсон — факультативной валентностью (Кашнельсон 1972). Мы возьмем термин Г. Хельбига, отказавшись от определения «свободное», поскольку ГП тоже подчиняется ЗСС. Несомненно, ГП тоже имеет типы и свою структуру, но это еще требует анализа. А пока приведем конкретные примеры.

1) Так в глаголах *кушать, связать, прочитать*, в отличие от глаголов *сказать, сообщить, послать*, нет семы адресата, но они могут присоединить словоформу типа *брату*, поскольку в жизни эти действия могут быть ориентированы не только на протагониста действия-агенса, но и на третье лицо. А вот думать кому или для кого нельзя, можно думать только вместо кого/за кого.

2) В предложении *Маша с Олей дружат* имя коагенса с Олей стоит по валентности глагола *дружить*, а в предложении *Маша с Олей читают* коагенс с Олей выступает на основе ГП. Различия проявляются при трансформациях и модифика-

циях. Так для первого предложения совершенно нормальна перифразировка *Маша дружит с Олей*, где глагол – в форме ед. ч., поскольку согласование осуществляется на основе лексической семы; а для второго, если речь идет о том, что две девочки читают каждая свою книгу, такой трансформ невозможен. Предложение *Маша читает с Олей* возможно, если они одновременно читают одну книгу, то есть в случаях, или если Маша учит Олю читать, или если у Маши нет собственной книги, и она подсоединяется к Оле, у которой книга есть.

3) Мы не можем в предложения *Блузка — из шелка, Стол — чулуный* вставить временные или причинные распространители: ЗСС этого не допускает даже на основе ГП.

4) Вероятно, именно о грамматическом присоединении можно говорить, если первым в тексте появляется темпорально-авалентный глагол, не имеющий в своем семном составе семы 'некоторое время'. Если глаголы проговорить и поговорить «вызывают» вслед за собой обязательное или факультативное появление дименсива типа два часа, то глаголы типа говорить, работать, сидеть, идти и пр. присоединяют к себе дименсив на основе ГП, поскольку в их семный состав входит видовая, то есть грамматическая сема процессности/статальности, обеспечивающая согласование либо с темпоративом типа на неделе: *на неделе говорил о чем-л., работала в библиотеке* и под., (на уровне семантической совместимости), либо с дименсивом, типа неделю, два часа: *говорил с кем-л. час, работала весь день* (на уровне семантического согласования); но не позволяющая этим глаголам сочетаться с терминативом типа за неделю или с градуативом типа с каждой неделей, со временем, для присоединения которых понадобятся отдельные носители соответствующих сем: *Работала всего два дня за эту неделю/работали 5 человек за эту неделю; работает с каждой неделей все лучше* (Всеволодова 1997).

5) Характеристики типа громко, тихо присоединяемы к глаголам-названиям действий, сопровождающихся звуковыми эффектами: *громко/тихо* сказал, журчал, свистел, закрыл дверь. Глаголы думать, воображать, судить (о чем) присоединят наречия вслух/про себя: *думать, воображать вслух/про себя*, но не: *громко/тихо*. Глаголы дружить, зависть, кушнить, влиять несовместимы ни с одной из пар этих наречий: здесь наличие было бы семантическое рассогласование, приводящее или к деструкции типа **Крепостные крестьяне тихо/громко зависели от помещиков*; или к переосмыслению: *Он тихо* (а лучше *потихоньку*, но не **громко, *вслух, *про себя*) *кушил себе эту вещь* = «не известив об этом другич».

Если валентность на логическом и семантическом уровнях — это лингвистическая универсалия, то ГП в большей степени национально детерминировано и связано с другими аспектами языка, на-

пример, с синтаксическими классификациями лексики. Так, мы можем *плясать под гармошку, под рояль* (предметные имена во вторичной семантической функции), а поляки пляшут *przy dźwiękach* (под звуки) или *przy akkompaniencie skrzypiec, pianina* (под аккомпанемент скрипки, рояля). Как показали Т. Н. Маляр и О. Н. Селиверстова, русские могут *улыбаться, стоя возле кого-нибудь*, а англичане *улыбаются (smile) возле кого-нибудь* без экспликации семы местонахождения (Маляр, Селиверстова 1998).

4. Импликация выявляется только при сопоставлении равно как в рамках валентности, так и в рамках ГП и характеризует национально детерминированную сочетаемость. Так у нас *трава и деревья высокие*, а у англичан *длинные*, у нас *дружба тесная*, а у болгар *узкая*; мы *варим суп, пиво и сталь*. У немцев здесь три разных глагола. Мы варенье варим, а поляки жарят (*smazyc konfitury*), мы зубы чистим, лицо и руки моем, глаза и рану промываем. Поляки и чехи моют и зубы (Ломтев 1976).

Таковы общие наблюдения над ролью и местом валентности в комплекс сопряженных с ней явлений и понятий и над ее структурой в рамках функционально-коммуникативного синтаксиса.

Литература

- Апресян 1964: Апресян Ю. Д. О сильном и слабом управлении. // Вопросы языкознания 1964, № 3.
- Апресян 1995: Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Изд. 2. М., 1995.
- Богуславский 1980: Богуславский И. М. О понятии сферы действия предикатных слов. // Известия АН СССР. Сер. линг. и яз. 1980, т. 39, № 4.
- Всеволодова 1983: Всеволодова М. В. Категория именной темпоральности и закономерности ее речевых реализаций. Дисс. ... докт. филол. наук, М., 1983.
- Всеволодова 1984: Всеволодова М. В. Некоторые закономерности сочетаемости слов и словоформ в предложении. // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. Сб-к статей. Ред. В. В. Морковкин. М., 1984.
- Всеволодова 1997: Всеволодова М. В. Аспектуально значимые лексические и грамматические семы русского глагольного слова (Закон семантического согласования, валентность и глагольный вид). // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. Т. 1. 1997.
- Всеволодова «Теория»: Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. Учебник (3 печати).
- Гак 1972: Гак В. Г. К проблеме семантической синтагматики. // Проблемы структурной лингвистики 1971. — М., 1972.
- Грамматика современного русского литературного языка. АН СССР. 1970.
- Караванов 1991: Караванов А. А. Семный состав способов глагольного действия совершенного вида с приставкой по-. Автореф. дис. канд. филол. наук, 1991.

- Кацнельсон 1972: Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.
- Коссериу 1963: Коссериу Э. Синхрония, диахрония и история. //Новое в лингвистике. Ред. В. А. Звегинцев, 1963.
- Кукушкина 1998: Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М., 1998.
- Ломтев 1976: Ломтев Т. П. Вопросы выбора глаголов при синтезировании предложения в неродном языке. //Т. П. Ломтев. Общее и русское языкознание. М., 1976.
- Маляр, Селиверстова 1998: Маляр Т. Н., Селиверстова О. Н. Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках. Slavistische Beiträge Band № 362. Verlag Otto Sagner München, 1998.
- Степанова, Хельбиг 1982: Степанова М. Д., Хельбиг Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. М., 1982.
- Bondzio 1974: Bondzio W. Die Valenz zweiter Stufe als Grundlage der Adverbialsyntax // Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. 1974, № 3/4.

А. Л. Горбачик

О вариативности синтаксических конструкций
(на примере словоформ в творительном падеже,
оборотов с *как* и в *качестве*)

Настоящая статья посвящена вопросу вариативности именных конструкций при выражении близких по смыслу значений, в частности, словоформ в творительном падеже, с предложно-падежными конструкциями в *качестве*, (в дальнейшем для краткости называемыми конструкциями с творительным падежом, с предлогом в *качестве*), а также оборотов с союзом *как*. Указанные словоформы относятся к грамматическим средствам, выражающим тождество. «Понятия тождества и подобия, рассматриваемые в их речевом преломлении, всегда выражают отношение между объектами (предметами, явлениями, признаками, понятиями). Сходство — это отношение между разными объектами; тождество — это отношение объекта к самому себе, точнее, *между разными «явлениями» одного объекта*. Тождество устанавливается в акте идентификации, сходство — в акте уподобления. Оба эти акта предполагают сравнение» (Арупонова 1966)

Ошибки в употреблении указанных конструкций часто встречаются в устной и письменной речи студентов-носителей различных языков. Так, достаточно известна частотность ошибок с предикатом *считать/считаться*. *Если журналист будет честным, то его будут

считать как один из своих близких друзей. *Они их не считали как людей. *Для Тургенева одной из главных примет времени считается процесс внутреннего освобождения личности.

Любопытно, что как встречается и в том случае, когда говорящий использует с глаголом *считать* конструкцию в творительном падеже, чего практически не случается при использовании глаголов *быть*, *являться*. Это наводит на мысль, что для студента РКИ с союзом *как* связана определенная дополнительная семантика субъективной оценки. Примечательно, что подобные ошибки повторяются со многими другими предикатами, содержащими элементы субъективной оценки. *Отправительница письма *отписывает* себя как девушкой молодой, хорошенькой — при наличии в этом случае двух возможных корректных выражений: *отписывает себя как девушку молодую, хорошенькую / отписывает себя девушкой молодой, хорошенькой*. Аналогичное наблюдается и в случаях с другими предикатами: *Пушкин *изображает* Татьяну как красивой скромной девушкой; при правильных вариантах — *изображает Татьяну красивой скромной девушкой / как красивую скромную девушку*. *В этой сцене Пугачев *предстает* как радушным хозяином — верные варианты: *предстает радушным хозяином / как радушный хозяин*. *Я запомнила его как молодой парень — верные варианты: *запомнила его как молодого парня / запомнила его молодым парнем*.

Несколько иное происходит в следующих случаях: *Она *представляла* себе жениха как высоким и стройным и *Чехов *показал* Очумелова как хамелеон, где только одна возможность корректировки: *представляла себе жениха высоким и стройным, показал Очумелова как хамелеона*; другая возможность возникает лишь при внесении лексических изменений: *...представляла себе жениха как высокого, стройного красавца (человека), ...показал Очумелова двуличным трусливым (человеком)*.

Кроме того, встречаются ошибки и в использовании в речи студентов конструкции с предлогом в качестве. *Как вы оцениваете нового сотрудника в качестве человека — при допустимых вариантах: *оцениваете как человека и специалиста; но только в качестве специалиста*.

Характер ошибок указывает, во-первых, на недостаточное владение формальными средствами языка, имеется в виду валентность глагола: *считать что чем - практику полезным делом* и правила параллелизма падежных форм в оборотах с союзом *как*: *смотреть на что - на практику как на полезное дело*; во-вторых, на не всегда адекватный выбор нужной конструкции и ее лексического наполнения.

В существующих пособиях по РКИ довольно хорошо представлен материал, связанный с первым вопросом, поэтому хотелось бы несколько подробнее остановиться на втором.

Основное, что объединяет эти конструкции, это то, что все три входят в круг грамматических средств языка, которые служат для обозначения понятия тождества и выражения значения идентификации.

Их отличает единообразный состав: три компонента — общий член и два объекта, определяемое и определяющее: *представлять совесть как когтистое и острозубое существо, находящееся во вражде с желаниями и чувствами человека; представление о совести как о когтистом и острозубом существе* (образ заимствован у И. Д. Арупоновой); где *представлять / представление* — общий член; *совесть* — определяемое, *существо* — определяющее. В отличие от Достоевского, признававшего стремление к первенству неотъемлемым свойством человеческой природы, Толстой считал его свойством наносным, искажающим человеческую суть (Б. Эйхенбаум). Здесь общие члены соответственно *признающий / считал, стремление* - определяемое, *свойство* - определяющее.

При тождестве общность предметов устанавливается на основании сходства их функций, сущности, назначения. Отношения тождества могут осложняться обстоятельственными отношениями, например, причины: *Писарев не признавал Пушкина как аристократа* — Пушкин был аристократом, но в силу этого обстоятельства Писарев и не признавал его.

Существуют двучленные конструкции с союзом как с пропуском общего члена. Тождество устанавливается или по функции или по назначению. Они широко распространены в различных видах текстов. *Процесс образования общенациональной нормы литературного языка ... способствовал возникновению и эстетическому осознанию двух взаимосвязанных категорий словесно-художественного творчества — историзма как стилиобразующей категории и реализма как метода изображения социально-исторической действительности* (В. В. Виноградов).

Эти двучленные конструкции относительно свободно употребляются в высказываниях с самыми различными предикатами и характеризуются контактным расположением определяемого и определяющего: *"Новая Россия как держава началась с Петра, а как культура — с Пушкина"* (Д. Самойлов). *"Л. Толстой страстно любил Бунина как поэта, считал его равным Пушкину"*. (В. Катаев).

Следует заметить, что вариативность рассматриваемых конструкций в предложении не свободная, она ограничивается, прежде всего, лексико-семантическими свойствами предиката. Так, при предикате-глаголе *выступать* чем, как что, в качестве чего; при *показывать* - двух; *показывать* каким (в каком виде), как что, кого, при *считать* - рассматривать одного: соответственно *считать* чем, кем, *рассматривать* как что, кого. Кроме того, конструкция с предлогом в качестве

имеет ясно выраженную окраску принадлежности к определенным функциональным стилям речи, в особенности официально-деловому и газетно-публицистическому, в меньшей степени к научному.

1. Есть глаголы, допускающие все три вида распространения: *выступать* символом, как символ, в качестве символа; *звучать* упреком, как упрек, в качестве упрека; *показывать* хозяином, как хозяина, в качестве хозяина. К ним относятся прежде всего глаголы со значением умственной деятельности: *показывать, изображать, рисовать, описывать, называть, признавать, представлять*; 2. группы глаголов, которые могут присоединять к себе два типа конструкций: *рассматривать* как возможный вариант, в качестве возможного варианта; *ценить, оценивать* в качестве работника; 3. глаголы, допускающие лишь один способ распространения. Сравните: *считать* причиной, но *рассматривать* *расценивать, определять, понимать, характеризовать, воспринимать, квалифицировать, объяснять, истолковывать, изучать, исследовать* и др. как причину; *являться* быть знаком, но *существовать, бытовать, фигурировать, действовать, проявляться* как знак; *стать* исследователем, но *сложиться, сформироваться, развиваться* как исследователь; *стать* символом, но *возникнуть, появиться, создаваться* как символ. (С косвенно-переходными глаголами возможен лишь вариант с как: “*Наука смотрит на текст как на совершенно самостоятельное явление*”).

Конструкция с в качестве близка конструкции с как, когда речь идет о функции и роли предмета, и может употребляться параллельно с ним: “*Разные типы знаков: словесные, образительно-жестовые, мимические, образительно-звуковые и прочие — входят в устную речь как элементы разных языков и в качестве составляющих единого языка*”. Но если признак является неотъемлемым свойством предмета: “*Тургенев был обаятелен как человек*”, а также при назывании одной из сторон рассмотрения, форм существования предмета или отношения к нему: “*Языковедение как наука более всего опиралось на греческую и латинскую традиции*”, предлог в качестве не используется.

Предлог в качестве предпочтителен, когда выражается отступление от основной роли, функции лица, предмета, изменение в методе употребления (одно вместо другого), а также при указании на целевое предназначение предмета: “*Значительным фактом в биографии Толстого стало то, что в 1866 году он выступил в качестве защитника по делу солдата Ш., ударившего офицера*” (на правах, в роли защитника). Предлог в качестве часто используется в абсолютном начале высказывания вместо как в силу своей позиционной свободы по отношению к характеризваемому: “*В качестве эпитафии Пушкин выбрал слова Горация*”. (Сравните: Пушкин выбрал слова Горация как / в

качестве эпитафии). Предлог **как** в качестве не связан прямо с обстоятельственными значениями (например, причины, образа действия) и поэтому широко используется в официально-деловом стиле с целью избежать двойного толкования сказанного.

Часто оборот с **как** используется в тексте с целью избежать повторы. *“Употребление предложения в качестве коммуникативной единицы высказывания составляет основную, но не единственную функцию предложения. Достаточно часто предложение употребляется как часть сложного предложения, которое в целом образует коммуникативную единицу.”* (В. Белошапкова)

Однако и здесь есть ограничения: яркая стилистическая окрашенность значительно сужает круг лексико-семантических имен существительных, способных участвовать в оборотах с **как**. Можно привести следующий пример: *“Документ квалифицирует как обман и лицемерие попытки представить НАТО в качестве «гарантии демократии и вдохновителя гражданских свобод», где в обоих случаях возможно использование оборота с как, но невозможно обратное: *представить в качестве обмана и лицемерия. Т.е. и при конкуренции рассматриваемых оборотов актуальным остается невозможность взаимозамены при наличии имен – образов и эмоциональной окрашенности высказывания в случаях оценочной лексики. “Выставка на заводе была расценена как ЧП”.*

Остановимся на том, чем определяется предпочтение той или иной конструкции (словоформа в творительном падеже или оборот с **как**) для указания на тождество при одном и том же предикате.

Рассмотрим, как используются конкурирующие формы (словоформа в творительном падеже, оборот с **как**) для характеристики лица при одном и том же предикате. Разберем пример: *“Каменный гость” важен еще тем, что он показывает Пушкина родоначальником великой русской литературы 19 века и как моралиста”* (А. Ахматова). Посмотрим, какой из признаков *быть родоначальником* или *быть моралистом* является для А. Ахматовой главным, основным и какой признак лишь частично характеризует поэта, указывая один из возможных аспектов его деятельности. Основная характеристика поэта дана в виде конструкции с творительным падежом. Указание на один из других частных признаков его творчества дается в виде оборота с **как**. Актуальность же именно этой стороны творчества в данном месте текста подчеркивает использование частицы *и* (далее речь идет о Пушкине - моралисте).

Не случайность, а системность такого выбора можно подтвердить множеством примеров: *Л. Толстой выступает в дневниках как сознательный новатор, искатель, противник консерватизма в искусстве; Великий писатель всегда выступал защитником слабых и оби-*

женных. Хотелось бы привлечь внимание к наличию в первом примере компонента, ограничивающего проявление признака местом, во втором — слова *всегда*.

Сравните: *“В первом же опубликованном сборнике стихов Лермонтов выступил уже вполне сложившимся самостоятельным поэтом”* (исчерпывающая качественная характеристика, другие стороны в поле зрения отсутствуют). *“А. Фет был офицером, затем стал помещиком. В 1862 году он выступил как поэт”* (Б. Эйхенбаум). *“Поэт Пастернак много работал как переводчик.”* (перевод — лишь один из аспектов его деятельности).

Вместе с тем существуют определенные лексико-семантические ограничения для конструкции с творительным падежом и оборотов с союзом *как*, помимо авторской позиции: необходимо, чтобы и определяющее и определяемое принадлежали хотя и широкому классу имен, но все же объединенному одной “темой”, например, человек и формы его деятельности. Сравним: 1) *Характеризуя Онегина как человека*, 2) *Пушкин одновременно показывает его «типичным представителем своей эпохи»*. В первом случае запрет на вариативность обусловлен валентностью глагола, во втором — выбор свободен и зависит от воли говорящего, т.к. оба предмета, имени входят в один круг. Но вот, казалось бы, близкое по содержанию высказывание: 3) *“Классики ставили целью именно показать героя как тип своего времени”* — выбора нет, так как при близком содержании слова *типичный представитель* и *тип* всегда входят в различные лексико-семантические классы, что препятствует использованию конструкции с творительным падежом.

Следовательно, ограничение вариативности накладывается не только формально валентностью глагола, но и содержательно возможностью соположения смыслов имен существительных.

Таким образом, говорить о конкурентности синтаксических конструкций в тексте для выражения одного значения (в данном случае тождества) возможно лишь в тех случаях, когда соблюдены все ограничивающие их использование условия.

В заключение, позвольте несколько слов про методику. В работах Г. И. Рожковой всегда присутствовали и органически сочетались два аспекта — исследование сущности различных грамматических явлений в русском языке и поиски наиболее эффективных методов и конкретных приемов обучения русскому как иностранному. В последнее время у некоторых авторов наметилась тенденция, связанная с увлечением небезызвестными упражнениями с “точками” для тренировки навыков и умений. Причем, в защиту этого метода обычно звучит популярная фраза: “Новое — это хорошо забытое старое”.

Кстати, о “новом” и “старом” хочется напомнить следующее: и Ильза Максимовна Пулькина — один из первых и основных создателей практического учения о русском языке как иностранном, и Галина Ивановна Рожкова, очень много сделавшая для его развития и выделения в самостоятельное направление в науке, чьей памяти и посвящен этот сборник, всегда без восторга относились к такому типу упражнений, считая, что они в известной мере разрушают в сознании ученика живую ткань языка, и допускали их, и то неохотно, лишь на стадии проверки и контроля. Возможно, лучше было бы говорить в данном случае об обретенном полезном новом и не забываемом полезном старом, а именно о тексте как основе любой работы по языку. В частности, выбор адекватного варианта разбираемых конструкций сопряжен с некоторыми факторами, проявляющимися только в тексте, например, характер текста определяет предпочтение того или иного предиката высказывания, а место высказывания в тексте вызывает необходимость или невозможность наличия в нем (высказывании) некоторых компонентов, указывающих на обстоятельства или субъект действия. Вспомним приведенную выше ошибку: *Для Тургенева приметой считается процесс, возникающую за счет попытки совместить в одном высказывании выражение значения общепринятой квалификации предмета (считаться) и указание на субъект, производящий классификацию (для Тургенева).

Понять ахматовское *показать Пушкина* родоначальником — как моралиста помогают знание текста в целом, общей позиции автора текста и конкретной направленности текста на разговор о Пушкине-моралисте. Место в тексте отличает использование варианта *признать кем* от варианта *признан как кто* в определенный момент. *Пушкин признавал Шекспира своим учителем в искусстве драмы (В 20 лет он (Пушкин) был уже широко признан как поэт.*

Литература

Арутюнова 1966: Арутюнова Н. Д. Тожество и подобие (Заметки о взаимодействии концептов). М., 1966

В. В. Добровольская

Пути реализации гибкой модели на основном этапе обучения русскому языку как иностранному. Роль и место спецкурсов

В методике преподавания русского языка как иностранного, как и в методике любой другой прикладной дисциплины, существуют так называемые вечные вопросы. Вечными эти вопросы называются не потому, что на них в принципе нельзя найти ответа, а потому, что на каждом определенном отрезке времени они требуют нового ответа, нового решения.

К числу таких вопросов относится, несомненно, и вопрос о поисках оптимальной стратификации обучения, о выявлении ведущих характеристик современного состояния учебного процесса и, как следствие этого, вопрос о практическом решении вытекающих отсюда задач.

Если, желая ответить на этот вопрос сегодня, мы попытаемся проанализировать ныне действующие в России программы и материалы курсов РКИ, то увидим в них некоторые очевидные подвижки, связанные с современным состоянием учебного процесса, с его задачами и потребностями. Так, мы все признаем, что задача реализации гибкой модели обучения является одной из магистральных линий методической стратегии ближайших лет; мы признаем, что вариативность материалов, программ и методик стала одной из ведущих характеристик отбора, организации и подачи учебного материала; мы признаем даже, что термин «учащийся» все больше заменяется термином «обучаемый», причем обучаемый по индивидуальной личной программе, по частному заказу. Признавая все это, мы как бы делаем первый шаг к реализации идеи обучения по гибким моделям, и перед нами сразу же встает следующий вопрос: каковы практические пути этой реализации. В настоящей статье мы попытаемся описать один из вариантов ответа на этот вопрос, уже имеющий свое воплощение в практике обучения.

Анализируя современный учебный процесс, мы можем констатировать, что общие унифицированные программы для унифицированных контингентов учащихся (студентов, аспирантов, стажеров, магистров и т.п.), конечно, не утратили своей конденсирующей роли и служат основой соответствующих курсов; мы можем констатировать также, что на практике они нередко распадаются на некоторую сумму, а в ходе учебного процесса на некоторую последовательность специальных частных программ (программ так называемых индивидуализирующих спецкурсов и аспектных занятий), набор которых и образует, в конечном счете, основу тех или иных вариантов гибкой модели обучения. Анализ практики преподавания многих и многих кафедр России показывает, что на основном и завершающем этапах обучения (втором, третьем и четвертом сертификационных уровнях) на первых план, как правило, выходит система модульного подхода к организации обучения. При этом в большинстве случаев речь идет не о сочетании некоего базового курса с дополняющими его модулями, а именно о взаимоприемлимости, взаимодополнении и взаимодействии нескольких равнозначных в процессе обучения модульных программ, используемых последовательно или параллельно в процессе формирования заданных и прогнозируемых компетенций учащихся.

При этом следует иметь в виду также и тот факт, что сам процесс построения модульных программ и следующая за ним группировка этих программ для определенного курса обучения отнюдь не сводится к процессу арифметического деления и сложения. Использование модульной системы обучения неизбежно влечет за собой поиски новых технологий во введении, отработке и контроле усвоения

учебного материала курса русского языка как иностранного. И именно эта сторона дела требует от преподавателя методической гибкости, творческого подхода и неординарности решений. В доказательство этой идеи приведем три примера, взятые из трех разных стадий работы с языковым материалом.

Стадия первая — введение учебного материала, презентация. Так, в информационном блоке обучения, связанном с выходом в специальную сферу (в так называемый «язык специальности»), мы редко можем следовать логике существующих учебников РКИ, шаг за шагом приближающих учащихся к логически построенному языковому воплощению изучаемых ими на русском языке специальных дисциплин, т.е. идти от наблюдения изучаемого языкового материала в нами избранных контекстах, к его анализу, тренировке его ограниченного употребления в заданных ситуациях и затем — к его активизации опять-таки в заданных (преподавателем и учебником) ситуациях. Гораздо чаще, работая в этой сфере, мы сейчас, если можно так выразиться, «шьем из материала заказчика и по предложенному им фасону». Говоря иными словами, учащийся диктует нам программу обучения: ему нужен определенный блок информации из интересующей его дисциплины для определенной переработки в связи с определенными целями. Причем такая задача стоит только перед ним, она индивидуальна, и нередко она должна быть решена в жестких временных рамках. И преподавателю приходится выделять и организовывать материал презентации буквально в ходе его поступления и с учетом целей его дальнейшего использования, заявленных учащимся. Вопреки всем методическим традициям и привычным для нас нормам организации учебного процесса «телега идет впереди лошади», и наша задача поставить «лошадь» — языковое обеспечение планируемой коммуникации — таким образом, чтобы она смогла «вывести» нужную часть груза в нужном направлении.

Стадия вторая — тренировка и активизация изучаемого языкового материала. Общеизвестно, что в этой части учебного процесса существуют определенные методически обоснованные закономерности организации любого блока заданий, объединенных одной целью. Это нарастающая трудность заданий и их направленность — постепенное приближение к использованию изучаемой единицы языкового материала к уровню реальной коммуникации в соответствии с коммуникативными потребностями учащихся. Блок языкового обеспечения в ранее действующих программах и представлял единую (достаточно близкую в разных программах) систему, которая как бы подразумевала такое пошаговое прохождение общего для всех материала. Однако даже такое блуждающее знакомство с тем, как блок языкового обеспечения заявлен в современных модульных программах, показывает, что привычная схема «отработки» языкового материала едва ли действует даже в половине случаев.

Достаточно просто перечислить названия языковых разделов некоторых программ спецкурсов, разработанных в вузах России.

Это:

- «Языковой минимум. Методическое руководство для преподавателей для составления учебных планов, организации аудиторных занятий, организации самостоятельной работы учащихся и составления учебных материалов»;
или:
- «Информативный минимум фоновых знаний и его языковое прочтение»;
или:
- «Базовые конструкции спецкурса и использованные в нем этикетные формулы»;
– или:
- «Языковой материал: а) специальные грамматические разделы; б) обобщенно-смысловые блоки»;
– или:
- «Базовая часть языкового материала» и «Модульные части программы (экспресс-курсы)»;
или даже:
- «Список грамматических тем, речевой этикет и выражение чувств (три подраздела)».

Знакомясь с этими формулировками, важно осознать, что многоплановость позиций авторов программ в области организации, а следовательно, и тренировки языкового материала — это отнюдь не поиски оригинальности и экзотики, а прямой расчет на вариативность отработки языкового обеспечения программы в тесном органическом сращении с информационным наполнением курса и его целевой ориентацией. Кроме того, именно здесь — на тренировочном этапе обучения — бросается в глаза «равноправие модульных» программ, их, если можно так выразиться, стремление к самодостаточности и в языковом обеспечении. При практической реализации программ возрастает, как правило, роль заданий аналитического характера, роль однотипных по операционному составу заданий на разных языковых уровнях, роль сознательного отсыла обучаемых к самостоятельному выполнению алгоритмизируемых заданий, связанных с коррекцией индивидуальных умений учащихся. Происходящая при этом модификация стандартных блоков столь ощутима, что это нередко затрудняет использование даже лучших из ныне действующих традиционных учебников и пособий.

Стадия третья — контроль усвоения. Мы знаем, что современная российская методика уделяет большое внимание тестовым формам контроля. Более того. Именно в разработке этой проблемы, в создании системы сертификаций и соответствующих им тестов, многие преподаватели и методисты видят связующее звено модульных вариантов обучения, его единую базу. Мы всячески приветствуем тестовую проверку алгоритмизируемой части курсов РКИ и считаем тестовый контроль необходимой составляющей и — в значительной мере — направляющей системы современного обучения. Но вместе с тем мы не можем не отметить, что фактическая «языковая озабочен-

ность» на высших уровнях обучения, как правило, перерастает рамки ныне действующих тестов достижений и обученности. И это не случайно: свободное общение, декларируемое нами как характерная черта завершающего этапа обучения, по своей сути ближе к самоконтролю и самокоррекции авторского высказывания, чем к самому сложному перебору типовых материалов, которым, в конечном счете, являются тесты. В силу этого может показаться справедливым мнение авторов многих спецкурсов РКИ, которые считают, часто формы независимого ситуативного контроля в рамках решения приближенных к реальным задач общения необязательно «пригибать» до формы тестов. В условиях модульного обучения достаточно четко обозначилась потребность в разработке и системном использовании так называемых смысловых контрольных заданий, алгоритмизация операционной основы которых не является необходимостью.

К удачным находкам этого рода можно отнести: формулировку вопросов разного рода и разной целевой направленности, вычленение проблематики прочитанных или прослушанных текстов, выбор из текста доказательств «за» или «против» предложенной идеи, градуирование информации текста по значимости, самостоятельный подбор языкового обеспечения темы, бесцельно-дискуссия, дебаты и многое другое.

Итак, в рамках вариативных модульных курсов существенно меняется технология обучения, требуют корректив многие методические постулаты, встают новые частные методические задачи, требующие в свою очередь неотложного решения. Но этим дело не ограничивается. Нельзя упускать из вида и тот факт, что каждая из программ спецкурсов в отдельности и все они в совокупности призваны решить некоторые методические задачи более общего характера, причем решить их таким образом, чтобы это дало существенные качественные сдвиги в самом процессе обучения. Попытаемся охарактеризовать эти задачи в самом общем виде.

Так задачи специальных частных программ лингвистического блока состоят в:

- формировании суммарного банка языкового материала каждого этапа обучения с количественными и качественными (профильными вариантами);
- делении материала по стадиям изучения и адресации его в тот или иной вид речевой деятельности;
- потемной и попроблемной организации материала в рамках спецкурсов, экспресс-курсов и аспектных занятий;
- новом (и это самое главное) методическом прочтении материала и оснащении его рекомендациями по выбору оптимальной формы обучения, обеспечивающей снятие трудностей неадекватного восприятия при понимании и определение прогнозируемых узлов возможных ошибок в продуцировании.

Задача частных модульных программ информативного блока состоит в:

- коррекции банка информативных единиц, подлежащих изучению в ходе учебного процесса, его пополнению и обогащению;
- современном грамотном и достаточно детальном описании позиции носителей языка при оценке предлагаемой для изучения информации;
- языковом оснащении конкретных информативных курсов, конкретных информативных тем;
- развитии этнолингводидактической теории обучения русскому языку и культуре как теории, объясняющей нормативы вербального и невербального поведения носителя языка в различных ситуациях.

Мы отчетливо понимаем, часто все эти задачи рпепаются не только при разработке аспектных модульных программ, но именно здесь мы получаем возможность, идя от частного к целому, качественно изменить весь процесс обучения РКИ. Если мы сумеем использовать эту возможность, то стадия разработки модульных курсов выведет нас на новую ступень обобщения нашего многостороннего, перспективного и поистине неисчерпаемого предмета.

В заключение следует подчеркнуть, что характерная для коммуникативно-деятельного подхода к обучению русскому языку как иностранному стратегия понимания учащегося как субъекта обучения несомненно сохраняется. Но в этот период она также претерпевает определенную трансформацию, которая просматривается во многих факторах. Это акцентирование творческого момента в деятельности обучающего и обучаемого. Это антропоцентрический и когнитивный подход к организации учебных материалов. Это учет типов знаний и процессов становления внутренних стратегий обучения при организации занятий. Это, наконец, возрастание роли контроля (уровни сертификации, системы тестов) и самоконтроля учащихся в процессе обучения. Учет этих факторов делает понятие «субъект обучения» более осязаемым, задает нам до определенной степени характер и границы его самостоятельности.

Все сказанное позволяет надеяться, что разработка частных модульных программ и использование их потенциальных возможностей представляет собой одно из перспективных направлений реализации гибкой модели обучения, которое будет способствовать совершенствованию учебного процесса.

И. В. Зезекало

Некоторые особенности формы Творительного падежа агенса пассивной конструкции в официальной и научной речи

В науке о синтаксисе мы можем найти несколько различных формулировок того, что такое предложение и каковы его основополагающие признаки (Арутюнова, Ширяев 1983: 7-8, Белошапкова 1977: 131, Ломтев 1979: 8-9). Думается, что наибольшей объяснительной

силой обладает осмысление предложения как сложного синтаксического построения, конструктивным компонентом которого выступает семантико-синтаксическая единица, характеризуемая определённым набором синтаксических функций. Такое понимание, предложенное Г. А. Золотовой (Золотова 1988: 4), позволяет объяснить особенности формы Творительного падежа агенса и её конкретных лексических реализаций в пассивных конструкциях.

Данная форма соотносится с Именительным падежом агенса активной конструкции. Этот компонент при совпадении грамматической семантики предложения и его смысловой устроенности традиционно воспринимается как содержащий значение деятеля, то есть называет лицо, производящее действие, направленное на объект. Однако в позиции подлежащего в активных конструкциях возможны и имена неодушевлённые, формовыражение которых при трансформации в пассивные конструкции имеет варианты, не объяснимые при такой формулировке значения субъекта активной конструкции (АК). При переходе от активной к пассивной конструкции (ПК) происходит смещение в семантико-синтаксической структуре, денотативная роль субъекта — носителя состояния не соответствует его семантико-синтаксической роли в предложении. Отмечена асимметрия в структуре ПК, двоякость значения субъекта ПК, его двойная функциональная нагрузка (Золотова 1980: 42). Следует сказать, что с точки зрения структуры смысла тот или иной каузатор присутствует непременно, однако языковая система производит свой отбор из потенциально выразимых сущностей, признаков, отношений, синтаксически повышая ранг какой-либо составляющей в ситуации и отражая ситуацию в плане контролируемости/неконтролируемости нейтрально. С точки зрения языкового способа выражения вопрос о том, действует неодушевлённый предмет сам по себе или в результате действия некоторого лица остается принципиально открытым. Думается, что в этом случае для позиции субъекта АК важно такое лексическое наполнение, при котором в семантике слова имеются два компонента: значение причинности — охватывающей как значение деятеля, так и каузатора, — и значение целевой перспективы (сознательности, осознанности, целеустремленности — для деятеля, достижения цели с помощью средства, инструмента — для неодушевлённых каузаторов), коррелирующей со значением переходности в глаголе-предикате АК. Этим можно объяснить потенциальную возможность появления таких сочетаний, как «сорван ветром, унесен бурей, перестроен старым директором», когда говорящим используется форма Творительного падежа каузатора ПК наряду с зафиксированными исследователями (Величко, Чагина 1987: 19) «из-за ветра, в результате бури, под руководством старого директора», где появляются дополнительные элементы лексического значения.

Статистический анализ официально-делового стиля речи (текста «Гражданского кодекса Российской Федерации»), проведенный нами, дает возможность предположить, что именно для данного стиля наи-

более характерно употребление форм Творительного падежа в позиции агенса пассивной конструкции. Кроме лиц — участников отношений среди существительных в данной позиции особенно часто употребляются слова с инструментивно-медиативным значением средства и образа действия. Среди слов в творительном падеже мы находим: *федеральными законами, главой, судом, Думой, гражданским законодательством, Указами Президента Российской Федерации, правилами настоящей главы, Законодательством, соглашением сторон, международным договором, правовыми актами, путем, смертью, органом опеки и попечительства, заинтересованными лицами, опекуном, попечителем, помощником, органами записи актов гражданского состояния, юридическим лицом, учредительными документами, учредителями, органам местного самоуправления, ликвидационной комиссией, одним лицом, большинством голосов участников и т.д.* Отличительными чертами данных лексических единиц являются их нереферентный характер, обобщенное значение одушевленных существительных, обилие существительных со значением коллективного действующего лица, обозначенных названием административной единицы, института власти. За редкими исключениями все вышеуказанные лексические единицы находятся в постпозиции к глагольной пассивной форме и вместе с ней составляют РЕМУ предложений. Сами предложения содержат описание определенных ситуаций и являются регламентирующими для данных ситуаций. Контекст характеризуется особой коммуникативной направленностью — представляет собой описательно-информативный регистр (о регистрах см. Золотова, Онипенко, Сидорова 1998: 388).

Важно отметить, что только 3/4 проанализированных нами ПК в тексте Кодекса содержали форму Творительного падежа агенса, тогда как по традиционному определению соответствующая пассивной активной конструкция трехкомпонентна, содержит подлежащее, сказуемое и прямое дополнение как обязательные элементы, без которых невозможно выражение типового значения данной номинативно-аккузативной конструкции. Не менее распространены в русском языке неопределенно-личные предложения, где подлежащее формально отсутствует, тем не менее, регулярность образования от них пассивных конструкций (Например: *Прислали факс на имя ректора — Прислан факс на имя ректора*) делает актуальным вопрос об обязательности/необязательности лексического обозначения субъекта в ПК. Понятие синтаксического нуля для данного случая, предложенное М. А. Мельчуком (Мельчук 1974: 349), подразумевает полноценное означаемое и полноценную синтактику, когда нулевая словоформа определенным способом сочетается только с определенными словами, влияя на форму других слов и т.п.

Однако попытки объяснить появление или непоявление Творительного агенса в рамках самой ПК, или ссылками на известность или неизвестность действующего лица для говорящего (Пирогова 1990: 99), и даже ссылки на исторический факт более позднего появления в

классических и европейских языках трехчленных пассивных конструкций (Храковский 1974: 9) — все эти объяснения, с нашей точки зрения, не учитывают, что разница в оформлении влечет и смысловые различия. Двучленные пассивные конструкции нельзя рассматривать как редуцированный вариант трехчленных ПК.

Представляется адекватным вести поиск причины появления формы Творительного агенса в контекстуальном окружении ПК и в ее ТЕМА-РЕМАтическом устройстве.

Для доказательства сравниваются два отрывка из одного и того же текста (Золотова 1995: 88) (все примеры из текстов научного стиля, приводимые ниже, относятся к описательно-информативным регистрам): 1) *“Первый опыт возможного решения так поставленных учителем задач был изложен мною на Виноградовских чтениях ...”*, 2) (заголовок статьи) *«Г. А. Золотова “ТРУДЫ В. В. ВИНОГРАДОВА И ПРОБЛЕМЫ ТЕКСТА”»* (сноска). *“*Статья написана по материалам доклада, прочитанного на Международной юбилейной сессии...”*. Отсутствие формы Творительного падежа во втором отрывке, как представляется, можно объяснить тем, что она была бы избыточной при имеющейся уже форме Именительного падежа со значением автора текста, тогда как в первом примере из предыдущего и последующего контекстов никак не явствует, кем был сделан доклад.

Таким образом, возникает текстовая неопределенность, снять которую и призвана форма Тв. агенса. Еще одна группа примеров из (Онипенко 1994: 79) позволяет утвердиться в сделанном выводе: 1) *“Эта схема, в ее основных чертах, была предложена мною в статье...”*, 2) *“Схема субъективной перспективы высказывания была использована в “Коммуникативной грамматике ...”*. В первом примере Творительный агенса несет информацию рематического характера, позволяя обозначить авторство работы, следующий в том же тексте отрывок уже не нуждается в определении авторства, и поэтому данная форма в нем отсутствует.

В приведенных примерах существительные в творительном падеже имеют референтный характер. В целом же в текстах научного характера встречаются как референтные, так и нереферентные имена (например (Денисов 1993): *Бондарко, его коллегами, Абакумовым, Аванесовым, Сидоровым, нашими филологами и писателями, студентами, носителями русского языка*). Обращения к фамилиям конкретных ученых, занимающих рематическую позицию, содержат скрытое значение авторитетного лица, ссылка на мнение которого придает научному исследованию вес.

Смысловая недостаточность на уровне не предложения, а текста вызывает появление формы Творительного агенса, что подтверждается и более сложными синтаксическими построениями, например: (там же: 11) *“Переходим к характеристике некоторых понятий, необходимых для анализа художественных текстов. В.В. Виноградовым было введено понятие “образ автора”, которое трактовалось им как концентрированное воплощение сути произведе-*

ния..." Имя собственное стоит в препозиции к предикату, но тем не менее имеет рематическое значение. Оно оказалось вытесненным последовавшим вслед за определяемым словом "понятие" определением в форме придаточного определительного предложения, которое в соответствии с нормами русского языка не может быть удалено от определяемого слова. Не является избыточным и слово "им" в рематической позиции, хотя и десемантизированное, так как трактование чего-либо не предполагает связи с тем лицом, чей труд (в данном случае — введение понятия в научный обиход) трактуется и производится, как правило, другими лицами. Отсюда возникает та двусмысленность, непонятность — кто осуществляет трактовку — которая и вызывает появление формы Творительного агенса.

Поиск причины появления рассматриваемой формы не ограничен прилегающим к ПК правым и левым контекстом. Так, употребление Творительного падежа в выводах, делаемых М. И. Гореликовой (там же: 52) в конце своих рассуждений, имеет кажущуюся избыточность. (*"Итак, на примере отрывка из романа Л. Толстого "Война и мир" нами был рассмотрен процесс выделения тематических полей и определения их функциональной роли в формировании смысла текста"*) Данный отрывок представляет собой итог целого раздела книги (озаглавленного как «Лексический уровень. Тематическое поле»), содержащего, помимо лингвистического анализа тематических полей текста и большого числа примеров также ссылки на авторов, чьи научные изыскания и выводы были положены в основу проводившегося анализа (например, см. ссылку на И. В. Арнольда на стр. 42, И. П. Слесареву на стр. 43, В. В. Морковкина на стр. 52). Таким образом, употребление "нами" подчеркивает оригинальность авторского лингвистического анализа "Войны и мира" Л. Н. Толстого.

Итак, появление в пассивных конструкциях формы Творительного падежа агенса вызывается смысловой недостаточностью на уровне контекста, возможного неправильного понимания.

Рассмотренные выше случаи появления формы Тв. п. из-за контекстной двусмысленности являются частным случаем его рематической обусловленности. Данный компонент в предложении, как правило, занимает постпозицию по отношению к предикату и образует с ним Рему предложения. Под влиянием нормативного порядка слов в предложениях и в случаях осложнения рематической отнесенности он находится в препозиции по отношению к предикату, продолжая при этом вместе с последним образовывать Рему предложения, например (Бастанов 1986: 17): *"При нажатии кнопки через обмотку электромагнита проходит ток и системой контактов МПЭ электродвигатель подключается к трехфазной сети. При случайном отключении от сети провода А реле Р будет обесточено..."*

В тех случаях, когда употребляется существительное неодушевленное в форме Творительного падежа, например: *представлена не всеми грамматическими формами, вызываются тремя причинами, подключается системой контактов, прослушивался емкостным шу-*

нам, отображается светодиаграммой, показано жирными линиями, обозначаются формами 3-го лица, подготовлена ориентированностью на разговорную речь и т. п. — данная форма позволяет предикату сохранить глагольные связи, следовательно, и те глагольные семантические признаки, к которым относится и сема сознательного, активного действия, что позволяет классифицировать конструкцию как пассивную. Степень проявления семы осознанности в исследуемой словоформе влияет на образование конверсивов от данных ПК. Например, образование активной конструкции возможно лишь при переносном понимании каузатора действия: (Гореликова, там же: 29) “Оценочное значение определения здесь нейтрализовано микроконтекстом” — ср.: *Оценочное значение определения здесь нейтрализовал контекст; (там же: 30) “Нулевая модальность протокольного описания нарушается лишь употреблением стилистически сниженного глагола” — ср.: Нулевую модальность протокольного описания нарушает лишь употребление стилистически сниженного глагола. Употребление отглагольных существительных с процессуальным значением в позиции Творительного медиатива отражает присутствие понятия агенса в этих предложениях. Отглагольные существительные могут принимать форму предложного падежа, при этом значение агенса в предложении сохраняется, например: “... при назывании использованы существительные, обозначающие социальную принадлежность перечисляемых...”. Морфологическая форма творительного падежа для выражения значения агенса не обязательна. Так, в ПК “... героиня ни разу не названа по имени в авторской речевой структуре абзаца (Г, с. 49) “ — значение производителя действия выражено лексической единицей, занимающей присловную позицию в словосочетании с общим локализационным значением. Агенсное значение может находить свое выражение в языковой единице, выполняющей роль определения при субъекте — объекте ПК в форме родительного падежа принадлежности: “ Чем больше скрыты взгляды автора, тем лучше для произведения искусства”, “ Подлинные устремления *его* (Ивана Ивановича, “Крыжовник” А.Чехова) скрыты под маской “мировой скорби”, “борца за прогресс”” — и т.п.

Литература

- Арутюнова, Ширяев 1983: Арутюнова Н. Д., Ширяев Е. Н. Русское предложение. Бытийный тип (структура и значение). М., 1983.
- Бастанов 1986: Бастанов В. Г. 300 практических советов. М., 1986.
- Белошапкина 1977: Белошапкина В. А. Современный русский язык. Синтаксис. Учебное пособие для филологических специальностей университетов. М., 1977.
- Величко, Чагина 1987: Величко А. В., Чагина О. В. Система работы над русским предложением в иностранной аудитории (на материале некоторых семантических классов структур). М., 1987.
- Гореликова, Магомедова 1989: Гореликова М. И., Магомедова Д. М. Лингвистический анализ художественного текста. М., 1989.

- Денисов 1993: Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М., 1993.
- Золотова 1988: Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 1988.
- Золотова 1980: Золотова Г. А. Некоторые вопросы синтаксической теории и обучение русскому языку // Проблемы учебника русского языка как иностранного. Синтаксис. М., 1980.
- Золотова, Онипенко, Сидорова 1998: Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.
- Золотова 1995: Золотова Г. А. Труды В. В. Виноградова и проблемы текста // Вестник Московского университета, сер. 9, Филология, 1995, № 4.
- Ломтев 1979: Ломтев Т. М. Структура предложения в современном русском языке / Под ред. Н. Д. Арупоновой. М., 1979.
- Мельчук 1974: Мельчук М. А. О синтаксическом нуле // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залог. Л., 1974.
- Онипенко 1994: Онипенко Н. К. Идея субъективной перспективы в русской грамматике // Русская словесность, Институт русского языка АН, 1994, № 3.
- Пирогова 1990: Пирогова Л. И. Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля. Основной курс. Книга для учащегося. М., 1990.
- Храковский 1974: Храковский В. С. Пассивные конструкции // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залог. Л., 1974.

Л. П. Клобукова

Современные подходы к обучению иностранных учащихся общению на русском языке

В последние годы процесс исторического развития лингвистических знаний все чаще описывается как смена научных парадигм. При этом отмечается, что если в первой половине XX века лингвистика в основном сосредотачивалась на проблемах устроенности языка, то современная коммуникативная парадигма знаменовала резкий поворот к изучению реальных условий его функционирования. Взгляд на язык в первую очередь как на средство коммуникации, как на инструмент общения породил интерес к проблемам, связанным с теорией коммуникации, строением речевого акта, прагматическими аспектами функционирования языка, паралингвистикой, социолингвистикой, изучением феномена языковой личности и др.

Сходные процессы наблюдались в области лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного. Еще в 70-е годы Г. И. Рожкова писала о необходимости "подчинить всю систему обучения целям активного пользования языком как средством общения" (Рожкова 1977). И действительно, в последние десятилетия очевиден повышенный интерес к устной речи, к изучению целевых установок коммуникантов, к выявлению прагматико-социальных, ролевых факторов в процессе общения, к таким понятиям, как коммуникативные намерения (интенции, иллюкузии), коммуникативные ожидания, эффекты

(перлокуции), стратегии и тактики общения. В орбиту лингвометодических исследований решительно вовлекаются все составляющие акта коммуникации в рамках конкретных сфер и ситуаций общения.

Обобщая эти факты, можно в целом говорить о безусловно антропоцентрическом направлении современных лингвометодических исследований, в свете которого особую актуальность приобретает такая важная проблема теории и практики преподавания РКИ, как обучение иностранных учащихся речевому общению на русском языке. Ежегодно появляются десятки научных работ (в том числе диссертационных) собственно лингвистического, методического, психолингвистического плана, в которых анализируются отдельные аспекты этой многоплановой проблемы. В данных работах в свете идей активной коммуникации рассматриваются проблемы отбора, организации и презентации языкового и речевого материала, специфика работы по формированию и развитию навыков и умений в том или ином виде речевой деятельности, формально-семантическая устроенность текстов различных типов, сортов и жанров, описываются эффективные модели организации учебного процесса, обсуждаются лингвистические, психологические и методические основы создания учебных пособий нового типа и другие проблемы. Однако остается актуальной совершенствование комплексной системы обучения иностранных учащихся речевому общению на русском языке.

Другими словами, объектом внимания методистов во всей своей совокупности должны стать формы, содержание и организация процесса обучения речевому общению, а также условия, пути и этапы достижения иностранными учащимися такого уровня коммуникативной компетенции, который необходим и достаточен для их активного и адекватного общения в актуальных сферах деятельности.

Если основной целью учебного процесса признается обучение общению (а такое формулирование цели представляется оптимальным (Пассов 1989:7)), необходимо подробнее остановиться на содержании данного термина. "Философский энциклопедический словарь" определяет общение как "процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности" (Филос. словарь 1989: 433).

Б. А. Глухов и А. Н. Щукин, представляя термин "общение" как обозначение одного из базисных понятий методики преподавания РКИ, подчеркивают, что общение - это "необходимое условие овладения языком как средством общения". Авторы выделяют три способа общения на занятиях по языку: **интерактивный** - происходит взаимодействие преподавателя и учащихся на основе какой-либо деятельности (учебной или неучебной), **перцептивный** - имеет место восприятие друг друга как личностей, а не только в статусе учителя и ученика, **информационный** - участники общения об-

мениваются своими мыслями, чувствами". Перечисленные способы рассматриваются как непереносимое условие "реализации коммуникативной направленности обучения, предполагающей построение процесса обучения как модели процесса общения" (Глухов, Шукин 1993: 164). Как видим, на современном этапе развития теории и практики преподавания русского языка как иностранного общение приобретает чрезвычайно важную роль, оно рассматривается и как цель, и как средство процесса обучения.

Методисты используют термин *общение* в узком и широком смыслах. В первом случае считается, что общение осуществляется в устных формах с помощью *г о в о р е н и я*, при этом *с л у ш а н и е* выполняет вспомогательную роль условия общения (Зимняя 1973). Под *общением* в широком смысле понимается "специфический вид деятельности, содержанием которой является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия" (Арутюнов 1989:23). В этом случае единицей общения выступает «коммуникативный речевой акт (КРА), в котором Отправитель (=говорящий, пишущий) кодирует свое сообщение в тексте и направляет текст по некоторому каналу связи Получателю (= слушающему, читателю), который декодирует из текста содержащееся в нем сообщение. Чтобы КРА состоялся, оба участника должны владеть общим кодом (языком), ... правилами кодирования и декодирования речевых намерений (интенций) и смыслов (пропозиций)»¹

В этой связи весьма показательным является само название работы Н. И. Жинкина "Речь как проводник информации", в которой автор в качестве двух глобальных задач общения называет: 1) обеспечение взаимодействия участников внешней (наблюдаемой) ситуации с целью ее изменения или адаптации к ней; 2) обеспечение взаимопонимания участников потенциальной ситуации с целью согласования мнений и оценок, выработки установок и т.д. (Жинкин 1982).

Подготовить иностранного учащегося к осуществлению адекватного общения, т.е. к "взаимопониманию и взаимодействию" – важнейшая задача современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного.² В процессе решения данной задачи обяза-

¹ Там же. Ср. также: «Вербальное общение – это «форма социального взаимодействия людей посредством языка, реализуемого речевой деятельностью партнеров общения. В непосредственном устном общении – это говорение и аудирование, в опосредованной письменной форме – чтение и письмо» (Глухов, Шукин 1993: 38).

² Отметим, что разным аспектам проблемы общения посвящена значительная литература психологов, психолингвистов, методистов; см. прежде всего работы А. А. Леонтьева, Б. П. Беляева, Н. И. Жинкина, П. В. Гуревич, Б. М. Есалджаян, А. В. Дудникова и др. Ученые разграничивают общение учебное и неучебное, подготовленное и неподготовленное, вербальное и невербальное, профессиональное, учебно-профессиональное, социальное и мн. др. Однако детальный анализ этой богатой литературы не входит в задачи данной статьи.

тельными технологическими шагами становятся такие, как комплексное изучение коммуникативных потребностей, возникающих у иностранных учащихся в различных сферах их деятельности; отбор коммуникативного минимума курса обучения речевому общению; создание тестотеки, адекватной программе обучения; разработка системы упражнений и заданий; создание комплекса тестов, используемых для поэтапного и итогового контроля, адекватного целям обучения. При этом последний из перечисленных компонентов – создание системы единого унифицированного стандартизированного контроля – задача, которая актуализировалась относительно недавно.

Формулирование итоговой цели обучения как достижение иностранным учащимся определенного уровня коммуникативной компетенции, необходимого и достаточного для осуществления общения на русском языке, заставило методистов в значительной степени по-новому осмыслить проблему контроля. Оказалось, что задача обучения речевому общению неразрывно связана с другой задачей, к решению которой российская практика преподавания РКИ еще несколько лет тому назад была не готова. Традиционно требования к уровню сформированности тех или иных речевых навыков и умений формулировались, прежде всего, с учетом таких параметров, как объем речевого произведения, время, темп звучания и др. Что же касается содержательной стороны порождаемого иностранным учащимся речевого произведения, то она оценивалась в значительной степени субъективно и в целом, при этом в разных вузах разными преподавателями применялись различные критерии оценки.

Обучение речевому общению актуализировало необходимость максимально формализовать критерии оценивания речевого поведения учащегося, потребовало создать систему валидных, надежных и эффективных тестовых материалов. Актуальными, активно разрабатываемыми в последние годы проблемами теории и практики преподавания русского языка как иностранного становятся такие проблемы, как уточнение единиц контроля, повышение объективизации оценки, специфика разработки так называемых “субъективных” тестов, конструирование специальных заданий-стимулов, разработка оценочных шкал, подготовка экзаменаторов-рейтеров и др.

Перенесение методических акцентов с обучения языку на обучение общению обострило внимание методистов к такому параметру коммуникативно-ориентированных тестов, как их содержательная валидность. Стало ясно, что материалы контроля должны быть строго соотнесены с задачами реального процесса коммуникации. При этом в инструкции к тестовому заданию максимально четко описываются все параметры ситуации: место коммуникации, социальные роли, цель общения, жанр речевого произведения и др. Например: 1. *Вы находитесь в справочно-библиографическом отделе научной библиотеки. Вас интересуют выходные данные новой статьи по теме*

вашей курсовой работы (диплома, диссертации). Вы знаете только название статьи, задайте сотруднику библиотеки интересующие Вас вопросы (автор, название журнала, год и номер издания, место издания).

2. Вам предстоит обсуждение Вашей научной работы на кафедре. Подготовьте вступительное слово о Вашем научном исследовании по предложенному плану:

- * название темы;
- * научный руководитель;
- * круг рассматриваемых проблем;
- * история вопроса и современное состояние проблемы;
- * анализируемые материалы;
- * выводы.

В то же время материалы теста должны не только коррелировать с задачами реальной коммуникации, но и покрывать до 65-70% речевых задач (определяемых государственным образовательным стандартом), которые приходится решать иностранному учащемуся в актуальных для него сферах общения.

Особое внимание уделяется проблеме разработки и совершенствования реферских таблиц как надежного инструмента объективизации результатов тестирования. Материалы реферских таблиц призваны дать максимально объективный ответ относительно успешности и результативности процесса речевого общения. Разными авторскими коллективами разработчиков типовых тестов предлагаются различные по форме, но сходные по своей сущности экспертные таблицы, предусматривающие дифференцированную оценку отдельных, четко выделяемых объектов контроля в соответствии с определенными, эксплицитно формулируемыми параметрами оценки.¹ Поскольку оценивается, прежде всего, эффективность процесса общения, то важнейшим параметром оценки создаваемого тестируемым речевого произведения является его адекватность цели, поставленной в задании (текст, неадекватный заявленной в задании целеустановке, вообще не оценивается, даже если он безупречен в лексико-грамматическом плане). Кроме того, предлагается дифференцированно оценивать выражение содержания, интенция, соответствие анализируемого речевого произведения форме порождаемого документа, особенностям жанра, этикетным и лексико-грамматическим нормам.

Таким образом, мы видим, что современная лингводидактика не только декларирует обучение общению в качестве глобальной цели обучения иностранных учащихся, но и на деле разрабатывает под этим углом зрения все компоненты учебного процесса включая контроль, что в свою очередь влечет за собой изменение отношения к его целям, содержанию и формам. В то же время нельзя не согласиться с

¹ Ср., например: Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. МГУ, 1997 и Типовой тест по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. СПбГУ, 1998.

Г. А. Битехтиной, которая, характеризуя современное состояние разработки данной проблематики, пишет: "Мы находимся еще в самом начале процесса становления системы тестирования иностранных граждан по русскому языку, и поэтому для составителей тестов наше время - то время учебы, время активного творческого поиска" (Битехтина 1998:61).

Литература

- Арутюнов 1989: Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс русского языка как иностранного для заданного контингента учащихся (методическое пособие). М., 1989
- Битехтина 1998: Битехтина Г. А. Экспертная оценка тестовых материалов как организационная и методическая проблема. // Преподаватель. Информационно-аналитическое издание совета по педагогическому образованию. Выпуск №4 (6), М., 1998
- Глухов, Щукин 1993: Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993
- Жинкин 1982: Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. - М., 1982.
- Зимняя 1973: Зимняя И. А. Психология слушания и говорения, Дисс. ... доктора психологических наук. - М., 1973.
- Пассов 1989: Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989
- Рожкова 1977: Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1977
- Философский словарь 1989: Философский энциклопедический словарь. М., 1989

О. Н. Короткова

Роль невербальных средств в межличностном общении

В процессе взаимодействия людей большое значение имеют не только вербальные, но и невербальные средства, причем последние в акте коммуникации играют существенную роль. По мнению некоторых психологов, невербальные средства передают в пять раз больше информации, чем вербальные (Пиз 1995: 23). Приводимые данные заставляют задуматься над тем, насколько важно научиться понимать этот особый язык, который является неотъемлемой частью процесса общения. В связи с тем, что в методике преподавания иностранных языков важное место занимает обучение общению на изучаемом языке, овладение искусством толкования невербальных средств, употребляемых в той или иной ситуации носителями языка, приобретает большое значение. Это обстоятельство следует учитывать и при обучении студентов-иностранцев русскому языку.

Изучением невербальных средств занимались и психологи, и лингвисты. Психологов интересовали особенности невербального поведения людей, находящихся в межличностном общении (Миккин

1977: 3), структура невербального взаимодействия, складывающаяся из таких элементов кинесики партнеров, как мимика, поза, взгляд, жесты, зона общения (Шленская, 5). При этом наибольшее отражение в психологии получили исследования контакта глаз (Фаст 1995: 179; Argule 1976: 12; Холл 1995: 360), синхронности взаимодействия, конгруэнтности поз в общении (Sheffen 1964: 27). Интерес психологов к изучению body language вызван, по всей вероятности, тем, что его проявление обусловлено импульсами нашего сознания. А так как подделать эти импульсы невозможно, то доверие к языку телодвижений больше, чем к языку вербальному.

Осознали необходимость включения невербальных средств, непосредственно сопровождающих речь, в сферу лингвистического исследования и языковеды. В «Тезисах Пражского лингвистического кружка» обращается внимание на то, что «следует систематически изучать жесты, сопровождающие и дополняющие устные проявления говорящего при его непосредственном общении со слушателем, жесты, имеющие значение для проблемы лингвистических региональных союзов» (ГЛК 9167:129). Ш. Балли указывал на сходный характер двитательных и языковых знаков: «жесты, телодвижения и особенно мимика имеют столь же определенные и общепризнанные значения, как и другие языковые знаки» (Балли 1955: 48). В семидесятые годы в языкознании появляется новая дисциплина — паралингвистика, занимающаяся «изучением факторов, сопровождающих речевое общение и участвующих в передаче информации» (Колшанский 1974: 6). Большой интерес вызывает и другая лингвистическая дисциплина — кинесика, предмет исследования которой — кинесический язык — изучается лингвистами в двух планах: «как средство невербальной коммуникации и как неотъемлемая часть вербального речевого процесса» (Геворкян 1991: 3).

Важность изучения невербальных средств в процессе обучения иностранному языку трудно переоценить, ведь их игнорирование лишает речь эмоциональности, разрушает ее логическое построение, а в некоторых случаях делает бессмысленной. При общении на иностранном языке незнание характерных невербальных средств, употребляемых носителями данного языка, затрудняет взаимодействие, приводит к недоразумениям. В связи с этим встает вопрос о необходимости изучения невербальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному. При этом важно определить, какие именно невербальные средства и на каком этапе обучения языку следует вводить, а также разработать систему упражнений, которые помогут иностранным учащимся усвоить используемый русскими кинесический язык.

Комплексное решение данных проблем — дело будущего. Об этом говорила мне Г. И. Рожкова, когда я по старой студенческой привычке обращалась к ней за советом. Но она же подбадривала меня, уверяя в перспективности работы в этом направлении.

Одна из важнейших задач при обучении кинесике — это отбор невербальных средств — кинем. Как правило, выделяют 4 типа ки-

нем: индивидуальные, групповые, национальные и международные (Геворкян 1991: 12). Индивидуальные кинемы уникальны, они подчеркивают особенности каждого человека. Групповые кинемы выделяют определенную группу людей (музыкантов, спортсменов и т.д.). Национальные кинемы свойственны народу в целом, они продукт традиций, религии, миропонимания и других факторов, действующих на протяжении многовековой истории. Международные кинемы используют многие народы.

С точки зрения преподавания иностранных языков, интерес представляют национальные кинемы. Именно с ними, прежде всего, следует знакомить учащихся, так как данные кинемы составляют специфику изучаемого кинесического языка. Здесь важно различать следующие возможные ситуации:

- 1) в кинесических языках разных народов для выражения одного понятия используются различные кинемы;
- 2) в кинесическом языке одного народа определенное понятие выражено соответствующей кинемой, в другом – нет;
- 3) в кинесических языках разных народов разные понятия выражаются сходной кинемой;
- 4) в кинесических языках разных народов имеются кинемы, сходные по значению и лишь незначительно различающиеся по исполнению.

Рассмотрим каждую из описанных ситуаций подробнее.

Наибольшую трудность для понимания нового кинесического языка представляют случаи, когда для выражения сходного значения у разных народов используются различные кинемы. Что, например, сделает русский, если он случайно обжжется? Наверное, потрясет рукой или подует на обожженный палец. А вот китаец тут же схватится за мочку уха, так как именно мочка уха, согласно традиционной китайской медицине, является самой холодной точкой в человеческом теле. Какой жест характерен для русских, желающих сказать: «Раньше надо было думать!»? Постукивание указательным пальцем правой руки по правой части лба. Китайцы в этой ситуации будут тереть двумя пальцами (указательным и средним) по виску, а индонезийцы проведут указательным пальцем по лбу диагональ слева направо. Как прореагирует русский, не зная, что ответить на вопрос? Скорее всего, пожмет плечами. А вот японец может чуть наклонить голову вправо или влево. Интересно, что русские и многие другие европейцы, видя этот жест, полагают, что человек задумался над вопросом, и ждут ответа. В результате в диалоге возникает пауза, контакт прерывается.

Особенно богат и красочен язык жестов, употребляемых при приветствии. Это неслучайно, ведь именно с приветствия начинается контакт. В литературе подробно описано, как здороваются в Тибете (правой рукой снимают шляпу, левую руку заводят за ухо и высовывают язык), что делают при встрече эскимосы (ударяют знакомого кулаком по голове и плечам), как приветствуют друг друга некоторые африканские народы (обнимаясь, касаются щеками). В Египте и Йемене жест

приветствия напоминает отдачу чести — ладонь прикладывают ко лбу, а потом ее поворачивают к знакомому. В Индонезии молодой человек, проходя мимо людей преклонного возраста, в знак уважения наклоняется, опуская вниз до земли правую руку, и таким образом продолжает свой путь, пока уважаемые старцы не останутся позади.

Не менее сложными для восприятия являются случаи, когда определенное понятие не представлено в кинесическом языке одного народа, а в другом языке используется с этой целью особая кинема. Работая в группах тайваньских студентов, можно заметить, что учащиеся довольно часто указательными пальцами обеих рук трут щеки. Этот жест наблюдается, когда студент что-то неверно сказал, увидел исправленную ошибку в письменной работе и в других аналогичных ситуациях. Данный жест показывает, что человек смущен и боится «потерять свое лицо». А вот другой пример использования жеста, типичного для тайваньских молодых людей, но не понятного даже представителям близкой японской культуры. На занятии разыгрывалась ситуация «прием гостей». Каждый «гость» что-то приносил «хозяйке», а та, в свою очередь, с благодарностью принимала «подарки». И вдруг один из «посетителей», подойдя к «хозяйке», поднял кисти обеих рук с опущенными вниз пальцами. Оказалось, таким образом студент хотел сказать, что пришел с пустыми руками. Не зная, как это выразить по-русски, он употребил жест, принятый на Тайване. В данной ситуации, «активно включившись в некоторую единицу поведения» в изучаемой культуре, студент остановился на форме, «которую бы выбрал в собственной культуре для передачи данного значения» (Ладо 1989: 50).

Говоря об особенностях кинесического языка русских, следует обратить внимание иностранных учащихся на то, что в русской культуре весьма часто для установления контакта используется прикосновение. Если русский хочет сказать кому-то что-то по секрету, он возьмет собеседника за локоть, если хочет привлечь внимание на то, что говорит, коснется кисти слушающего. Русские женщины могут прогуливаться под руку. Эти жесты находят понимание у представителей Латинской Америки, в культуре которых прикосновения весьма часты, однако вызывают недоумение у студентов из стран Востока или американцев, у которых прикосновения друг к другу в подобных ситуациях не используются.

Существенные трудности в процессе общения представляет толкование тех кинем, которые, на первый взгляд, идентичны по использованию, но значение их в кинесическом языке разных народов различно. Русский жест у горла («я сыт») для японца значит «увольнение с работы», а для китайца — «сообщение о смерти». Один и тот же жест — потряхивание кистью сверху вниз — в Аргентине, Уругвае и Венесуэле равнозначен восклицанию «Ну и ну!», в Перу этот же жест означает — «Ах, как я ошибся!», а в Чили — «Представь, что происходит!» Чтобы предупредить «осторожно, тебя обманывают!», испанцы и латиноамериканцы указательным пальцем левой руки оттянут нижнее веко. В Австрии подобный жест будет воспринят как

выражение презрения, а русские подумают, что в глаз соринка, которую пытаются вытащить. Характерный для американцев жест — круг, образуемый с помощью большого и указательного пальцев, — обозначает «все хорошо!», «o'key!». У японцев же похожий жест имеет совсем другое значение: «нет денег». Разница в выполнении жеста заключается лишь в том, что у американцев свободные пальцы и ладонь подняты вертикально вверх, а японцы держат перевернутую кверху ладонь горизонтально.

Особую сложность представляет понимание жестов, имеющих противоположное значение в родном и изучаемом кинесических языках. Например, русское «да» соответствует болгарскому «нет».

Наименьшие трудности вызывает понимание кинем, сходных по значению и лишь незначительно отличающихся по выполнению. Счет на пальцах, например, русские начинают слева направо, загибая пальцы с мизинца. Итальянцы считают с точностью наоборот. Китайцы выбрасывают пальцы из кулака, начиная с указательного и кончая большим.

Различие в выполнении схожих по значению кинем во многих случаях можно объяснить, как считает А. Акишина, «разницей бытовых условий народов». Так, по ее мнению, русский жест «есть» не соответствует в полной мере китайскому. Русский подносит к губам воображаемую ложку, а китаец палочки, поэтому у русского пальцы согнуты, а у китайца два пальца вытянуты (Акишина 1991: 145). Однако и тот, и другой жест вполне узнаваем.

Иногда необходимо учитывать особый «этикет жеста» (Акишина 1991: 146). Так, у русских считается невежливым показывать пальцем на что-либо, а особенно на кого-либо. В случае необходимости указывают направление рукой («Метро направо»), делают движение в нужную сторону головой («Вон там!») или незаметно бросают взгляд на человека, о котором говорят. В некоторых странах можно в этих ситуациях показывать пальцем. Этот жест воспринимается как нейтральный.

Знакомя студентов-иностранцев с особенностями кинесического языка русских, следует обратить внимание учащихся на такое важное понятие, как зона общения — расстояние, устанавливаемое людьми в процессе общения. Одним из первых, кто начал изучать пространственные потребности человека, был американский антрополог Э. Холл, который в начале 60-х годов ввел термин *проксемика* (*proximity — близость*). Проксемика — это «учение о личном и общественном пространстве и восприятии его человеком» (Холл 1995: 271). Согласно данной концепции, у каждого народа есть свое четко обозначенное пространство, в пределах которого осуществляется процесс общения. Нарушение пространственных границ может привести к состоянию «культурного шока», который, по наблюдениям Холла, Монахан и других ученых, испытывают многие американцы, попадающие за

* В некоторых русских переводах термин назван «проксимика» (см.: Шиз 1995)

границу. Это происходит потому, что каждый народ привык находиться в своей зоне общения.

У русских, например, зона общения невелика и определяется расстоянием, равным длине двух рук, протянутых для рукопожатия — приблизительно полтора шага. Дружеская зона намного меньше, она равна длине двух согнутых в локте рук — приблизительно полшага (Акишина 1991: 149).

У японцев расстояние между собеседниками определяется поклонами. Жители Северной Америки и Австралии имеют четыре четко очерченные зоны общения: интимная зона (15 – 46 см), личная зона (46 см – 1,2 м), социальная зона (1,2 – 3,6 м) и общественная зона (более 3,6 м) (Пиз 1995: 35-36). Интимная зона европейцев намного меньше, как правило, она не превышает 23-25 см. Разговаривая с американцами, японцы, европейцы, в том числе и русские, испытывают некоторое неудобство, находясь от собеседника на непривычно далеком от себя расстоянии, и делают шаг вперед. Американцы же воспринимают подобное действие как вторжение в свою интимную зону и отступают на шаг⁴. Таким образом, каждый участник беседы пытается приспособиться к привычному и удобному для него пространству общения.

Итак, вступая в контакт с людьми иной национальной культуры, следует помнить, что кинесический язык не универсален. Автоматический перенос кинем, принятых в родной культуре учащихся, в культуру изучаемую, ведет к непониманию. Однажды я была свидетелем любопытной сцены. Две тайваньские студентки увидели в конце университетского коридора свою знакомую из России. Назвав ее имя, они радостно замахали руками. Русская, услышав свое имя, оглянулась, улыбнулась и, крикнув «Пока!», тоже махнула рукой. Тайваньские девушки были явно разочарованы. Почему? Дело в том, что они принятым на Востоке (в Японии, Китае, Тайване) жестом хотели подождать русскую девушку, а она восприняла его как жест прощания.

В похожих на первый взгляд жестах значимыми оказываются разные составляющие этого жеста. Для русских важно положение ладони: ладонь развернута к себе — приглашение подойти, ладонь повернута от себя — желание проститься. Для китайцев значимы взмах руки и движение кистью и пальцами. Положение ладони значения не имеет. Таким образом, идентификация похожих жестов идет по различным признакам, что приводит к непониманию, к появлению, по словам Э. Хаугена, «акцента в отношении культуры» (Хауген 1972: 66).

Что сделать для того, чтобы этого акцента избежать, или хотя бы уменьшить его? Наверное, с самых первых шагов обучения русскому языку необходимо и знакомить студентов с кинесическим языком.

⁴ А. Пиз снял однажды на конференции разговор японца с американцем. Прокрутив пленку в ускоренном темпе, ученый обратил внимание, что этот разговор проходит в ритме танца, причем японец ведет своего партнера (Пиз 1995: 43).

используемым русскими, и активно этому языку учить*. Например, на начальном этапе, изучая тему «Знакомство», можно не ограничиваться только языковым материалом, а показать и жесты, употребляемые в этой ситуации, обратив внимание студентов на то, в каких случаях русские обмениваются рукопожатиями (кто при этом первым протягивает руку), когда достаточно кивка головы, а когда вполне уместно поцеловать даме руку. Сразу же задается допустимый диапазон зоны общения.

Упражнения, направленные на закрепление языкового материала, могут быть представлены в виде конкретных ситуаций, которые полезно разыграть. Молодой человек представляет маме свою девушку, ученые знакомятся на конференции, девушка знакомит молодого человека со своей подругой, молодые люди сами знакомятся на дискотеке – эти и другие ситуации легко разыграть уже на первых занятиях, «вписав» любящих разговоры на расстоянии американцев в более тесные рамки общения, принятые у русских, или помогая японцам избежать лишних поклонов, характерных для представителей восточных народов.

Объясняя конструкцию типа «Где здесь метро?», можно показать, каким жестом сопровождается ответ: «Вон там» (жест головой), «Направо» (жест рукой), «Я не знаю» (пожать плечами), а потом, используя в качестве стимулов открытки, разыграть подобные ситуации по заданному образцу.

Эксперименты показывают, что жесты, вплетаемые в контекст общения, проигранные в различных ситуациях, помогают лучше запомнить отобранный языковой материал. Так незаметно для себя учащиеся овладевают основами кинесики, что, в свою очередь, помогает им лучше узнать русскую культуру.

Литература

- Аксина 1991: Аксина А., Каю Х., Акшина Т. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. М., 1991
- Балли 1955: Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
- Геворкян 1991: Геворкян К. Кинесический язык (введение в кивнесику). Автореферат докторской диссертации. Ереван, 1991.
- Колшанский 1974: Колшанский Г. В. Паралингвистика. М., 1974.
- Ладо 1989: Ладо Р. Лингвистика через границы культур. – Новое в лингвистике, №25. М., 1989.
- Мискин 1977: Мискин Х. Роль коммуникативных движений в межличностном общении. Автореферат канд. дис. М., 1977.
- Пиз 1995: Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам. Нижний Новгород, 1995.
- ПЛК 1967: Пражский лингвистический кружок. М., 1967.
- Хауген 1972: Хауген С. Языковой контакт. Новое в лингвистике, №6. М., 1972.

5

* Об идее введения кинесического языка в школьную и вузовскую программы (см.: Геворкян 1991, Пиз 1995), об идее изучения жестов на продвинутом этапе обучения (см. Monahan 1983).

- Холл 1995: Холл Э. Как понять иностранца без слов.— М., 1995.
Фаст 1995: Фаст Д. Язык тела. М., 1995
Шленская 1995: Шленская А. Временная организация структуры невербального взаимодействия и диалогичность общения. Автореф. канд.дис. М., 1995.
Argule 1976: Argule M. Gaze and Mutual Gaze. Cambridge, 1976.
Monahan 1983: Monahan B. A dictionary of Russian Gestures. Ann Arbor, 1983.
Sheften 1964: Scheften A. A significance of Posture in Communication System. Psychiatr. Vol. 27, 1964.

И. С. Костина (США)

Аудиторное занятие и урок учебника с позиции американских учащихся

В данной статье будет идти речь о результатах опроса, проведенного среди американских студентов. Целью этого опроса было выяснить: 1. как студенты оценивают современные учебники русского языка, созданные в США за последние 5 лет; 2. как они оценивают аудиторные занятия, проведенные по этим учебникам; 3. как эта оценка может способствовать улучшению учебных материалов и преподавания русского языка.

Этот подход, когда главное внимание уделяется мнению студентов, представляется нам новым и интересным, потому что обычно, анализируя ситуацию обучения, мы опираемся на мнение авторов учебников и преподавателей, забывая о мнении учащегося, о главном адресате авторской и преподавательской деятельности и главном потребителе учебной продукции.

Опрос проводился в течение четырех семестров, в нем участвовало 203 студента разных учебных заведений США (три университета штатов Айовы, Миссури, Индианы, колледж в Иллинойсе). Из общего числа (203 студента) 60 человек были студенты начального этапа, 143 — среднего и продвинутого этапов. Неравномерное распределение студентов по этапам обучения неслучайно и объясняется тем, что студенты начального этапа знакомы с большим числом учебников русского языка и с большим числом преподавателей, следовательно, их оценка может быть более объективной.

Из 203 человек 52 процента (105 студентов) дали достаточно полные ответы на вопросы анкеты, которые и легли в основу результатов исследования и позволили сделать выводы о проделанной работе.

Студентам предлагалось: 1. проанализировать учебники, которые они использовали на уроках русского языка; 2. проанализировать занятия, проводимые по этим же учебникам; 3. прокомментировать свои оценки.

* Список учебников прилагается

Анализ учебников и занятий осуществлялся путем заполнения таблицы, которая состояла из следующих частей:

I. основные этапы учебной деятельности ;

II. отражение этапов учебной деятельности в аудиторном занятии;

III. отражение этапов учебной деятельности в учебнике.

Каждый этап учебной деятельности, отраженный в учебнике или аудиторном занятии, характеризовался следующим образом:

1. "представлен" (для этого в таблице помещался значок +);

2. "не представлен" (значок -); 3. "трудно сказать" (значок +/-).

После каждого этапа в таблице оставлялось пространство для комментария, где студент мог объяснить свою оценку и внести дополнительные наблюдения, пожелания.

Затем проходила обработка результатов, которая состояла из:

1. анализа заполненных таблиц; 2. подсчета количества ответов по каждому этапу в процентах; 3. предварительных выводов; 4. изучения студенческих комментариев; 5. формулировки результатов опроса и выводов.

I. Обобщенный результат анализа таблиц.

Таблица 1

I. Этапы учебной деятельности	II. Аудиторное занятие	III. Урок учебника
1. Цели	+	+/-
2. Подготовительные задания	+	+/-
3. Повторительные задания	+	-
4. Введение нового материала	+	+/-
5. Объяснение нового материала	+	+/-
6. Проверка понимания введенного нового материала и его объяснения	+	+
7. Грамматические упражнения	+/-	+/-
8. Конструирование фраз и текстов	+	+
9. Коммуникативная тренировка (решение задач общения, близких к реальным и содержащих опоры)	+	+
10. Коммуникативные задания на трансфер (решение коммуникативных задач, аналогичных усво-	+/-	+/-

* Этапы учебной деятельности были взяты из диссертационного исследования автора и базируются на результатах анализа 150 учебников русского языка, созданных русскими, иностранными и совместными коллективами, опроса более 200 преподавателей русского языка и отражают логику человеческой деятельности, состоящей из этапов: цель – программа – реализация программы – результат

10. Коммуникативные задания на трансфер (решение коммуникативных задач, аналогичных усвоенным на уроке, но без опор)	+/-	+/-
--	-----	-----

II. Ответы в процентах.

Информация в таблице, помещенной выше, признается нами вполне объективной, ибо мнение большинства учащихся совпадает. Ниже приводится процентная встречаемость одинаковых ответов от общего числа полностью заполненных анкет (за 100 процентов принималось 105 анкет).

Таблица 2

I. Этапы учебной деятельности	II. Аудиторное занятие	III. Урок учебника
1. Цели	90 %	80 %
2. Подготов. задания	91 %	81 %
3. Повторит. задания	90 %	75 %
4. Введение н. материала	100 %	82 %
5. Объяснение н. материала	99 %	81 %
6. Проверка понимания	98 %	97 %
7. Грам. упражнения	80 %	85 %
8. Конструирование фраз	91 %	99 %
9. Ком. тренировка	89 %	89 %
10. Трансфер	75 %	73 %

III. Предварительные выводы.

Анализ таблиц 1 и 2 позволил сделать предварительные выводы: учебники русского языка и занятия, проводимые по этим учебникам, в целом вполне эффективны (см. таблицу 2: 73-100%). Однако студенческие оценки свидетельствуют о том, что: 1. аудиторное занятие лучше урока учебника (количество этапов, получивших более низкую оценку учащихся, значительно больше в уроке учебника, чем в аудиторном занятии); 2. в аудиторном занятии наиболее уязвимыми местами являются этапы работы над грамматикой и коммуникативными заданиями на трансфер (соответственно 80% и 75%); 3. в уроке учебника наиболее уязвимыми местами являются этапы повторения и коммуникативных заданий на трансфер (75% и 73%), этапы объявления целей, подготовительные задания, введение и объяснение нового материала, грамматические задания (80%, 81%, 82%, 81%).

Предварительные выводы вызвали некоторое изумление у инициатора опроса, которое было связано с довольно низкой оценкой этапов: 7 в аудиторном занятии и 4, 5, 7 в уроке учебника, поскольку предполагалось, что обучение системе языка (7) и работе с текстом (4, 5) является на сегодняшний день вполне освоенной сферой деятельности.

Оценку учащихся помогли понять их комментарии. Ниже предлагается рассмотреть вместе два следующих этапа исследования: обобщенные комментарии учащихся, касающиеся "уязвимых" компонентов урока учебника и аудиторного занятия, и вытекающие из этих комментариев выводы.

IV. Обобщенные комментарии учащихся и V. Выводы.

1. Цели.

Комментарии. Аудиторные занятия лучше, чем уроки учебников: уже в первые 5 минут занятий предъявляется план работы, который включает цели, задачи и подзадачи учебной деятельности. Это повышает интерес и мотивацию учащихся, ибо понятны цели деятельности на данном отрезке учебного времени. Привлекательны коммуникативные, а не грамматические формулировки целей урока, потому что последние часто так и остаются непонятными студентам.

Учебники с удачно сформулированными целями урока: 1. "Russian. Stage two" - *"В этом уроке мы научимся знакомиться и знакомить, говорить о себе (где мы живем, учимся, работаем), спрашивать друзей, рассказывать о своей семье и о друзьях"* (урок 1); 2. "Тройка"- под рубриками: *"Темы", "Культура", "Структуры"* перечислено экстралингвистическое и лингвистическое содержание урока. Во многих учебниках уроки имеют привлекательное название: *"Политические и воры"* ("Фокус"), *"Сделки"* ("С места в карьер"), но об их истинных коммуникативных целях учащимся догадаться трудно.

Выводы:

1. четко обозначать практические, коммуникативные цели в начале урока учебника так, чтобы можно было спрогнозировать содержание урока; 2. разбивать цели на задачи и подзадачи; 3. делить урок на части, решающие определенную задачу; 4. фиксировать полиграфически в тексте учебника, какая задача решается в данный момент.

2. Подготовительные задания и повторительные задания.

Комментарии. Подготовительные и повторительные задания практически отсутствуют в учебниках русского языка. Трудно понять тексты и диалоги, которые избоблуют неотработанным грамматическим материалом. Большой процент непонятого материала урока вызывает раздражение и усталость. Объем учебного материала, рассчитанного на семестр, слишком велик для усвоения, а места для его повторения отведено мало.

Студентам нравится учебник "Грамматика в контексте", где ведется регулярная подготовительная работа перед новым текстом.

Выводы: 1. подготовительные и повторительные задания очень важны: они снимают напряженность, связанную с усвоением иностранного языка и усталость студентов; 2. существует строгая взаимосвязь между подготовительным этапом работы и введением нового материала: а) так как целью подготовительных заданий является снятие трудностей на этапе презентации, они должны присутствовать в

тексте учебника и включать наиболее сложный и частотный материал, который встретится учащимся позже; б) материал презентации должен быть понятен, не вызывать удивления у учащихся и отработан на этапе подготовительных заданий; 3. повторительные задания необходимы для использования материала предшествующих уроков применительно к целям нового урока; 4. повторительные задания необходимы не только для определенно взятого урока: материал, который учащиеся усваивают при работе над учебником, обычно так велик по своему объему, что требует периодического возвращения к нему и порционного повторения. Имеет смысл вводить в учебник специальные уроки-повторения, позволяющие вернуться к пройденному материалу и освежить его в памяти.

3. Введение нового учебного материала.

Комментарии. Тексты учебника не интересны по своему содержанию и не актуальны. Например, материалы тем "Алкоголь и наркотики", "Секс", "Проституция" ("Let's talk about life"). Дословные комментарии учащихся: *"Зачем нам об этом читать? Что нового мы узнаем? Этого много и в нашей стране. Мы хотим знать, чем мы отличаемся, чем может быть привлекательна для нас страна, язык которой мы изучаем"*.

Тексты слишком сложны и непонятны, особенно трудными в условиях отсутствия языковой среды оказываются тексты, представленные в видео- и аудиокурсах ("Let's talk about life", "Peers"). В текстах, диалогах больше грамматики, чем отработывается на уроке ("Голоса") или грамматика легче, чем тексты ("Тройка").

Выводы: 1. предъявлять более серьезные требования к отбору текстов для чтения и аудирования, поскольку представления авторов учебников и студентов о ценности текстов не совпадают; 2. на этапе презентации нельзя вводить новый материал, который или не был проработан на уровне подготовительных заданий, или не будет отработан на последующем этапе грамматической и речевой тренировки. В данном случае разумно соблюдать методический принцип "презентируется то, что тренируется".

4. Объяснение введенного нового материала.

Комментарии. Учебники страдают избыточной лексикой. Студенты пишут, что слова запоминаются сложнее, чем грамматические структуры и жалуются на медленный рост словарного запаса, на то, что введение в учебник громадными списками лексики, которая потом часто не отработывается, не способствует улучшению словарного запаса. Учащиеся не умеют самостоятельно отобрать, выучить и сформировать свой собственный словарь без специального методического аппарата, предложенного авторами учебника. Нередко вводится избыточная лексика *"знать самогон, колоться, ловить кайф, кайфовать"*, и студенты задают справедливый вопрос: *"Когда и в какой ситуации я буду это употреблять?"*. Студенты критически относятся и

к такого рода авторским комментариям: *"Молодооженам негде заниматься любовью, так как бабушка спит с ними в одной комнате. Хотя бабушка глухая, им все-таки неудобно"* (комментарий к вводимому в уроке словосочетанию *"заниматься любовью"*, см. *"Let's talk about life"*). При этом многие студенты просят вводить в учебник больше ценных страноведческих комментариев и в то же время акцентировать их внимание на словах, неверное использование которых может поставить их в смешную или глупую ситуацию, типа: *"Я плачу / я плачу", "я стою / я стою", "я писал / я писал"*.

Выводы: 1. необходим более строгий отбор лексики, разделение на активный и пассивный словарь; 2. следует разнообразить пути семантизации и продумать методический аппарат для запоминания новых слов; 3. надо иметь в виду возможность введения рубрики *"Будь начеку!" / "Watch out!"*, которая бы предупреждала учащихся о возможной опасности попасть в смешную или даже глупую ситуацию в случае неверного использования слова.

5. Грамматические задания.

Комментарии. Грамматический дрилл представлен недостаточно в учебнике и в аудиторном занятии. Это касается и широко используемых в американских университетах коммуникативных учебников *"Голоса"* и *"В пути"*. Студенты опять повторяют, что объем грамматики, рассчитанной на семестр, слишком велик для усвоения.

Учащимся иногда непонятно, какую грамматику они должны усвоить на разных курсах обучения, потому что часто в учебники разных этапов попадает одна и та же грамматика, несоответствующая уровню сложности данного этапа. Так в учебниках *"Тройка"* и *"Russian Stage Two"* вводится один и тот же грамматический материал: *"учиться, заниматься, изучать"*, при чем он подается сложнее в учебнике для начинающих, чем в учебнике для среднего этапа.

Выводы (для урока учебника и аудиторного занятия): 1. следовать принципу *"тренируется то, что презентуется"*; 2. минимизировать грамматический материал по принципу *"лучше меньше усвоить, да лучше"*; 3. не включать более 5-6 сложных и объемных грамматических тем в семестр; 4. стремиться к более последовательному распределению грамматического материала по линии лингвистического усложнения, так чтобы в начальный этап обучения не попадал материал продвинутого этапа, и наоборот; 5. увеличить число грамматических заданий, предназначенных для самостоятельной работы и снабдить их ключами/ ожидаемыми ответами, позволяющими студентам осуществлять самоконтроль.

6. Коммуникативные задания на трансфер.

Комментарии. Студенты пишут, что они испытывают трудность в общении, как только ситуация этого общения чуть отличается от усвоенной на уроке. Это симптом того, что в учебном процессе недостаточно представлены реальные коммуникативные задания. При

этом студенты отмечают, что коммуникативные задания, содержащие помощь и подсказку, присутствуют. Среди таких учебников они называют "Голоса" и "В пути".

Действительно, в учебнике "В пути" в уроках выделяется специальная рубрика "*Вот такая ситуация*", где можно встретить выполненные по всем правилам ролевой игры (описание места действия, определение цели деятельности, распределение ролей между участниками, наличие опор и подсказок для решения задачи) условно-коммуникативные задания, однако отсутствуют задания без опор, которые подводили бы итог работы над коммуникативной частью урока и контролировали бы страноведческие, языковые знания, умение самостоятельно выбрать верный речевой стиль в зависимости от личности говорящего, умение решить самостоятельно экстралингвистическую задачу. В учебнике "Голоса", наоборот, есть коммуникативные задания со снятыми трудностями ("*Подготовьте и разыграйте по своему вместе со своим собеседником ситуацию, близкую к тем, которые вам встречались в этом уроке*"), однако непонятно, что должен все-таки делать учащийся и преподаватель: когда не поставлено условие задачи — трудно выбрать способы ее исполнения и проверки.

Сами же учащиеся в своих комментариях высказывают пожелание чаще возвращаться к пройденным стратегиям решения коммуникативных задач через разное рода контрольные задания.

Выводы (для урока учебника и аудиторного занятия): 1. дополнить учебники и аудиторные занятия коммуникативными заданиями, которые должны предоставлять учащимся самостоятельность в их решении, по в тоже время иметь четкое описание коммуникативной ситуации; 2. этот этап должен совпадать с целью, задачей или подзадачей, выдвинутыми в начале урока учебника или аудиторного занятия; 3. с одной стороны, этот этап является итоговым контролем отдаленно взятого урока учебника/ аудиторного занятия, а с другой стороны - промежуточным контролем (для всего учебника и учебного курса), поэтому разумно объединять этот этап с аналогичными этапами других уроков и аудиторных занятий и представлять их в виде специальных контрольных уроков. Такие контрольные уроки позволяют учащимся систематически проверять свои знания.

Выводы, сделанные на основе результатов анкетирования и анализа комментариев студентов, могут помочь авторам учебников и преподавателям усовершенствовать средства обучения и сам процесс обучения русскому языку.

Учебники:

1. В пути. Russian Grammar in Context. Olga Kagan, Frank J. Miller, Prentice Hall, New Jersey, 1995.
2. Голоса. A Basic Course in Russian. Joanna Robin, Kathryn Henry, Richard Robin, Prentice Hall, New Jersey, 1994.
3. Грамматика в контексте. Russian Grammar in Literary Contexts. Benjamin Rifkin. The Mc Graw-Hill Companies, Inc., New York, 1996.

4. **Let's Talk about Life. An Integrated Approach to Russian Conversation.** Emily Tall, Valentina Vlasikova. John Wiley and Sons, Inc., 1996
5. **Peers. Russian Language through Russian Culture.** Maria Lekic, Tatiana Kirsh, Nadezda Nikitina. ACTR, Kendall/Hunt Publishing Company, 1994.
6. **Russian. Stage Two. American Edition Textbook.** Cynthia Martin, Inga Sokolova. ACTR Kendall/Hunt Publishing Company, 1993.
7. **С места в карьер. Learning into Russian. A Systematic Introduction to Contemporary Russian Grammar.** E. Andrews, I. Dolgova, C. Flath, E. Maksimova, J. Van Tuyl with L. Verbitskaya. Focus Information Group, Inc. Newburyport MA, 1994.
8. **Тройка. A Communicative Approach to Russian Language, Life and Culture.** Marita Nummikovski, John Wiley and Sons, 1996.
9. **Focus on Russian. An Interactive Approach to Communication.** Sandra F. Rosengrant, Elena D. Lifschitz. John Wiley and Sons, Inc. -2nd.ed., 1996.

Л. В. Красильникова

Способы выражения причинно-следственных отношений в текстах по литературоведению

Одной из самых богатых и дифференцированных по способам выражения отношений логической обусловленности является система причинно-следственных отношений. До сих пор остается актуальной задачей создание целостного описания средств выражения этих отношений в русском языке, изучение новых тенденций в их развитии, в частности, в научном стиле речи. В работе Е. Н. Ширяева (1991), содержащей описание способов выражения отношений логической обусловленности в функционально-стилистическом аспекте, подчеркивается, что «одной из дальнейших задач исследования функционирования предложений с ОЛО должна быть такая: определить не просто характерную для данного способа функциональную разновидность языка, но и показать особенности функционирования предложений с ОЛО в разных жанрах той или иной разновидности, например, в спортивном репортаже, в интервью и пр.» (Ширяев 1991: 235).

Для практики преподавания РКИ особое значение приобретает полное описание средств выражения отношений логической обусловленности в том или ином подъязыке науки, а также характера их жанрового распределения. Особенно трудным и неразработанным остается вопрос о функционировании средств выражения причинно-следственных отношений в филологических текстах, что связано с типологическими особенностями данных наук, их меньшей структурированностью по сравнению с науками естественно-технического цикла. В первую очередь сказанное касается комплекса литературоведческих дисциплин. В этих текстах явно ощущается борьба двух стилистических начал: строгости научной речи и индивидуально-авторской стилистики, проявляющаяся в стремлении уйти от штампов.

Остановимся на некоторых особенностях функционирования средств выражения причинно-следственных отношений в сложном и простом предложении на материале текстов по литературоведению. Для преподавателя РКИ необходимо не только представление о системе способов выражения причинно-следственных отношений, но также нужны алгоритмы правильного, уместного выбора того или иного языкового средства.

Способы выражения причинно-следственных отношений представляют собой разветвленную сеть средств в структурах простого, сложносочиненного и сложноподчиненного предложений. Первичной формой выражения выступает форма сложноподчиненного предложения, которая “в наибольшей степени соответствует логической природе отношений обусловленности” (Ширяев 1991: 173). Приведем аргументацию Е. Н. Ширяева в пользу такого утверждения: “1) в сложноподчиненном предложении (...) компоненты, между которыми устанавливаются отношения обусловленности, выражаются предикативными конструкциями, а предикативные конструкции — это основной способ выражения пропозиции. Предикативная конструкция является развернутой пропозицией, все логико-семантические характеристики пропозиции проявляются в предикативной конструкции явно и последовательно; 2) сами отношения логической обусловленности в сложноподчиненном предложении выражаются специальными грамматическими средствами — союзами; 3) и, наконец, в сложноподчиненном предложении грамматическими средствами выражена зависимость обуславливающей предикативной конструкции от обуславливаемой.” (Ширяев там же).

В качестве средства, эксплицитно выражающего логику причинно-следственных отношений, выступают сложноподчиненные предложения. Союз следствия так что характеризуется во всех разновидностях языка небольшой распространенностью. Приведем пример из литературоведческой работы: *В “Вечерах” Петербург наделяется чертами экзотического пространства, так что противопоставление “большого света” (столицы) и “захолустья” (провинция) оказывается условным и служит расширению романтического мира.*

Что касается причинных союзов, то книжные союзы так как, поскольку достаточно широко представлены в монографических исследованиях, статьях, однако в значительно меньшей степени встречаются в энциклопедиях, что связано с такими особенностями данного жанра, как лаконичность, сжатость изложения, приводящих к распространенности каузативных предложно-падежных конструкций. Союз поскольку в большей степени характерен для контекстов, содержащих рассуждения теоретико-литературоведческого плана. Например: *При сохранении темы меняется содержание текста, поскольку словесное выражение этого содержания изменяет и предмет изображения.* Большая активность в текстах по литературоведению отличает союз так как. Однако следует отметить, что в качестве книжного союза он стремится избегать подчеркнута бытовых, не-

сколько сниженных контекстов, более характерных для союза потому что. Ср.: *С целостно-народным сознанием (...) связан лишь Максим Максимыч, так как все прочие герои (...) в той или иной степени "современные люди", двойники главного персонажа, но Мощный пафос Ницше, направленный на это "ничего нехотение" буржуазного общества, у Белого сосредотачивается на тщедушном человеке, который тоже ничего не хочет, не помнит ни Бога, ни черта, потому что у него болят зубы и ему не до "высоких материй".* Нейтральный в стилистическом плане союз потому что тяготеет к употреблению в биографиях писателей, в художественных произведениях, в контекстах, где раскрываются причины выбора линии поведения в той или иной жизненной ситуации или причины, связанные с устойчивыми, сущностными характеристиками лица. Ср. *Вражда двух близких людей всегда мучила впечатлительного мальчика (Лермонтова — Л.К.), потому что он любил и бабушку и отца; При всех своих заблуждениях Блок в конечном счете всегда возвращался на свой верный путь, потому что у него была удивительная чуткость к жизни, замечательно глубокое чувство истории и действительности; Романтический полет в зарево "мирового пожара" оборачивался заседательской скукой, а подчас и мелкими дрязгами, потому что люди окружали Блока разные и не всегда самые лучшие; Татьяна, по-прежнему любя Онегина, отвергает его чувство, потому что не может изменить своему характеру, своим моральным принципам.* Отметим также конкуренцию союзов потому что и так как при введении аргументации оценки, выраженной именами со значением признака. Например, *Такое предположение неприемлемо, потому что он не аргументирует с фактами; Чехов хотел дать образ "малодого революционера", но и здесь не получилось четкости, потому что революционные слои общества были мало знакомы писателю; И они отнюдь небезосновательны, так как характер отношений ... не порывает с фарсом; Это вполне естественно, так как Феофан стремится приспособить место (место Св. Писания — Л.К.) к оправданию конкретной, современной ему практики.*

Союз *ибо*, имеющий в словарях стилистическую помету "высок", употребляется в научной речи для акцентирования важности причины, весомости аргумента, умозаключения, для придания стилю эмоциональной приподнятости. Часто он является признаком индивидуального авторского стиля. Приведем примеры: *Не будем задним числом, зная всю пушкинскую биографию, уличать поэта в непоследовательности, в прямом нарушении принятого решения, ибо пока сама любовь Пушкина — факт не столько биографический, сколько литературный; Если по крайней мере субъективно вина Онегина в том, что их взаимное "счастье" с Татьяной при возможности оказалось невозможным, способна показаться большей, чем вина героини, то в "Герое нашего времени" все в этом отношении равны, ибо все равно виноваты и равно же ответственны за драматический исход их взаимоотношений; В то же время мысль о проникающей и*

цементирующей всю лермонтовскую "книгу" единой жанровой тенденции глубоко плодотворна, ибо таковая в "Герое нашего времени" действительно существует.

Союз *оттого что* не характерен для научного стиля в целом. Это объясняется его семантикой, так как этот союз обычно выступает в контекстах, раскрывающих причины конкретных действий, изменения состояния субъекта-лица. Такие контексты в большей степени свойственны художественной литературе. Союз *оттого что* является формально производным от наречия *оттого* (см. "Русская грамматика" 1980: 583). Важна семантическая связь союза *оттого что* с предлогом *от*, поскольку как предлог, так и союз указывают причину, вызывающую непроизвольное действие или изменение состояния лица. Ср. *Я колебался от неуверенности в успехе нашего плана.* и *Я колебался, оттого (,) что не был уверен в успехе нашего плана.* В подобного рода контекстах мы встречаем союз *оттого что* в литературоведческих текстах. Например: *Быть может, Иван Дмитрич умер оттого, что был оскорблен в своем человеческом достоинстве?*

Остановимся еще на одном сложном вопросе, касающемся формально-семантических разновидностей сложных предложений, выражающих причинно-следственные отношения. Представим набор таких разновидностей в виде таблицы на примере двух сложных предложений, одно из которых принадлежит к нейтрально-разговорному стилю (пример X. Беличевой-Кржижковой 1985), а другое к научному стилю.

Таблица

Причина	Следствие
№1. (так как) Что-то случилось, (так как) Автор судит обо всем с точки зрения нации,	поэтому погас свет. поэтому (следовательно, вследствие чего) это эпопея.
Тезис	Основание тезиса, довод, аргумент
№ 2. Что-то случилось, Автор судит обо всем с точки зрения нации,	потому что погас свет. потому что это эпопея.
Следствие	Причина
№ 3. Погас свет, Это эпопея,	потому что что-то случилось, потому что автор судит обо всем с точки зрения нации.
Основание	Вывод
№ 4. Погас свет, Это эпопея,	значит, что-то случилось. следовательно, автор судит обо всем с точки зрения нации.

В примерах №1 и №3 из таблицы экспликатory причинно-следственных отношений передают логику следований событий. В примерах №2 и №4 экспликатory причинно-следственных отношений отражают следующее соотношение ситуаций: “автор текста имеет в качестве “объекта наблюдения” лишь одну из изображаемых ситуаций ..., что касается второй, то она, по причине отсутствия объективной информации о ней, есть порождение автора текста, результат его ментальной деятельности, пищей для которой служат, во-первых наблюдения за некоторой конкретной ситуацией (первой) и, во-вторых, пресуппозитивные знания о мире” (Шувалова 1990: 18). В данных примерах “наблюдаемой ситуацией” является ситуация-следствие. В предложении *Что-то случилось, потому что погас свет* представлены “обратные отношения” (несобственно-причинное значение — в Русской грамматике-80): тезис-предположение о том, что что-то случилось, основывается на наблюдаемом событии *погас свет* и “знании жизни”: раз погас свет, значит что-то произошло (происходит), а “наблюдаемое событие” содержит обоснование, аргументацию тезиса. Сема “знание жизни” эксплицируется в предложении “логического вывода” словами “значит, следовательно”: *Погас свет, а значит, что-то случилось*.

“По логике вещей” причина предшествует следствию, это отражает то, что событие-причина располагается на временной оси раньше (но это не означает, что оно должно закончиться к началу другого события), чем событие-следствие. Условно соотношение во времени двух событий, выраженных сложным предложением с причинно-следственным значением можно представить следующим образом:

(так как) событие “до” < (потому) событие “после” (№ 1)
(потому что) событие “после” (№ 2)

событие “после” < (потому что) событие “до” (№ 3)
(значит) событие “до” (№ 4)

Если “предшествующая” ситуация, причинная, вводится в предложении словами: **так как**, **потому что** и др. или “последующая” словами: **потому**, **потому**, **значит**, то это собственно-причинные предложения. Если “предшествующая” ситуация вводится словами: **значит**, **следовательно** или “последующая” словами: **потому что**, **так как**, то это несобственно-причинные предложения.

В контекстах, раскрывающих “житейские ситуации”, легче установить направление причинно-следственных связей, в текстах по литературоведению такие отношения распознаются сложнее. Дополнительной опорой может служить анализ распределения событий во времени. Так, в предложении *Первоначально для О. Л. Книгтер Чехов намечал комическую роль Шарлотты, следовательно, в сознании Чехова комизм роли и талант актрисы не противоречили друг другу*. Слово “следовательно” не может быть заменено на экспликатор **потому**, так как является сигналом “логического (умозрительного) вывода” — результатом мыслительной операции, ведь автор не может знать, а лишь

предполагает, что происходило в сознании Чехова. Событие-следствие, о котором сообщается в предложении более достоверно (наглядно), так как автор текста, по-видимому, может подтвердить желание (репление) Чехова пригласить на роль Шарлотты О. Л. Книппер письмами Чехова, воспоминаниями актеров МХАТа или другими документальными доказательствами. Ср. также примеры из таблицы.

Причинные предложно-падежные конструкции в простом предложении представляют собой свернутую пропозицию (Ширяев там же: с. 208-209), где в качестве событийных имен выступают отлагательные и deadъективные существительные. В текстах по литературоведению представлены предложно-падежные конструкции с предлогами: в результате + Р.п., вследствие + Р.п., в силу + Р.п., благодаря + Д.п., в связи с + Т.п., низкой частотностью отличаются сочетания из-за + Р.п. и ввиду + Р.п. Несмотря на наличие у каждого предлога определенного дифференцированного значения, выбор нужного предлога в конкретном случае непрост. Употребление каузативного предлога определяется узкой семантической областью причинно-следственных отношений, а также устойчивой сочетаемостью с определенной лексикой. Производный предлог в результате подчеркивает, что следствие — итог целенаправленного активного действия, то есть причина предшествует во времени следствию, например: *В результате разбора работы Б. Э. Эйхенбаума мы оказались перед рядом открытых вопросов.*; *В результате напряженной работы поэт над поэмой главный герой перестал быть условной фигурой, стал живее, типичнее.* Поэтому предлог в результате обычно выступает в сочетании с отлагательным существительным, а предикат чаще всего выражает значение возникновения, появления, образования (Лариохина 1989: 80).

Предлог вследствие указывает на одновременность действия причины и следствия: “причина и следствие представляются как существующие во времени” (Лариохина там же). Это проявляется в характерном для данного предлога сочетании со словами наличие или отсутствие, а также с отлагательными существительными, передающими значение состояния, статичного качества, например: *вследствие непонимания, несоответствия, смешения.* Приведем несколько примеров с предлогами, обнаруживающих дифференцирующие их семьи: *Вследствие положения, занимаемого критиком в литературном процессе, большое значение приобретает критическая этика* (подчеркивается статический характер причины — Л.К.); *Смерть поэта, его поэзии наступает в результате не столько эстетической автоматизации его текстов* (динамический характер причины — Л.К.), *сколько именно вследствие возведения поэта в ранг культурного героя наряду с вождями партии и правительства.* (“возведение в ранг” здесь синонимично выражению “нахождение в ранге” и имеет значение состояние, то есть подчеркивается статический характер причины — Л.К.)

В случае сочетания предлога вследствие с деадъективными существительными, обозначающими качество, например: *вследствие сложности, неоднозначности характера героини*, он вступает в зону употребления причинного предлога в силу, ср. *в силу сложности характера героини*. Эта позиция "нейтрализации" значений предлогов вследствие и в силу, где они выступают в качестве синонимов, является местом их борьбы, так как язык, как известно, стремится освободиться от полных синонимов. Как кажется, победителем в этой борьбе может стать предлог в силу, который передает значение причинного основания и для которого сочетание с деадъективными существительными является базовым. Кроме того, предлог в силу образует каузативные конструкции с существительными *причины, условия, обстоятельства*, например: *в силу разных причин, в силу необычных условий, в силу ряда обстоятельств*. Данные существительные, обладая отвлеченной семантикой, получают качественное уточнение с помощью определяющих их слов: *в силу разных, исторических, необычных и т.п. причин, особых, необычных и т.п. условий или ряда, нескольких причин*.

Предлог благодаря распространен, главным образом, в научном и официально-деловом стилях речи (Ширяев там же: с. 211). Он широко представлен в текстах литературоведческих наук. Наблюдается тенденция к более активному использованию предлога благодаря в кодифицированном литературном языке вместо предлога из-за.

Предложно-падежная конструкция с предлогом благодаря получает возможность называть причину, которая привела к нежелательному следствию, к следствию, оцениваемому говорящим как отрицательное. Ср. примеры: *Поэт отказался от мысли воспроизвести поэмы Шелли русским стихом и скромно перевел их прозой, поскольку сознавал, что, благодаря глубокому несходству русского и английского стихосложения, не может дать адекватный стихотворный перевод*. Аналогичные примеры в текстах по языкознанию: *Существуют языки, история которых достоверна лишь на протяжении 4-5 столетий благодаря поздней письменности (латышский, албанский); Длительная традиция письменности не всегда может быть достоверным источником для знания истории языка, такова история китайской письменности благодаря ее иероглифическому характеру*. (А. А. Реформатский) В данных высказываниях использование предлога из-за внесло бы резко отрицательную оценку событий, поэтому для смягчения оценки (что соответствует в целом научному этикету), для выражения по меньшей мере нейтральной оценки используется предлог благодаря. Такое же расширение возможных контекстов следует отметить и у семантически близкого предлогу благодаря глагола способствовать. Так, в Литературной энциклопедии встречаем: *Иногда понятия виды литературы и жанры смешиваются. Этому способствует амонимичное звучание некоторых терминов, напр.: драма как диалогическое изображение событий*

(род), драма А. Н. Островского "Гроза" (вид), мещанская драма (жанр).

Причинные конструкции с предлогами в силу, благодаря и из-за могут включать в свой состав местоимение свой в соответствующем роде, числе и падеже в случае совпадения субъекта-носителя качества, свойства, состояния в именной причинной группе и субъекта основной части предложения. Например: *В силу своей человеческой природы человек является поэтом; Благодаря своей "синтетической" природе Гамункул одинаково легко и свободно чувствует себя как в романтическом Средневековье, так и на земле классической Греции.*

Предлог ввиду редко встречается в текстах литературоведческой проблематики. Основная сфера использования предлога ввиду — официально-деловой стиль. В литературоведческих работах он употребляется в каузальных конструкциях, содержащих семный компонент "направленность в будущее". Например, *Ввиду того значения, которое приобретают сегодня* (т.е. будут иметь в ближайшем будущем — Л.К.) *эти поэты, необходимо обратиться с анализом к их творчеству.* Предлогу ввиду присуща сема «обоснование» («исходя из чего», «принимая во внимание, что»), которая соотносится с модальным значением, выражаемым предикатом: следствие представляется как возможное или необходимое (Лариохиная там же, с. 81). Кроме того, предлог ввиду, вступая в конкуренцию с предлогом из-за, достаточно редким в литературоведческих текстах, употребляется в контекстах, в которых говорится об отрицательно оцениваемом следствии (например: *Иногда понятия виды литературы и жанры смешиваются ввиду трудности их теоретического разграничения.*)

Причинная конструкция с предлогом в связи частотна и указывает на косвенный характер действия причины, на причину, являющуюся поводом для действия-следствия. Каузативная конструкция с предлогом в связи имеет, в частности, следующие значения: а) подчеркивает попутный характер причины (результата действия) относительно действия (состояния) субъекта (например: *В связи с обращением к героическим страницам прошлого у Рыльева возникает ряд сюжетов для исторических поэм*; б) указывает на действие (состояние) субъекта как реакцию на событие (например: *В связи с появлением критических статей в прессе поэт перестает писать собственные стихи, занимаясь исключительно переводами*); в) указывает на упоминание какого-либо события, явления, которое вызывает речевое (писать, говорить и др.) или интеллектуальное (давать определение, описывать и др.) действие субъекта (например: *В связи с характеристикой литературной жизни в начале XX века автор дает определение понятия "серебряный век"*) (Всеволодова 1988: 59, 122-127).

Конструкции с причинными предлогами рассматриваются исследователями как эксплицитное средство выражения причинно-следственных отношений. Однако степень эксплицитности выражения данного смысла различна. Полную степень эксплицитности де-

монстрируют лишь причинные конструкции, в которых предлоги сочетаются с событийными существительными. Такие свернутые (номинализованные) структуры легко представить в виде развернутой пропозиции, то есть в виде сложноподчиненного предложения с придаточной частью, раскрывающей причину действия (события), указанную в главной части. Например: *В связи с переизданием романа автор решил внести некоторые изменения в этюлог.* = *Так как роман будет переиздаваться/переиздан, автор решил внести некоторые изменения в этюлог.* Наряду с отглагольными именами широко представлены и отадективные существительные, передающие свойства, качества и оценки литературных произведений. Литературоведческие тексты насыщены признаковой лексикой (например: *В силу сложности самого объекта используются разные методы и способы его изучения; Благодаря неожиданной концовке повесть легка и иронична*). Однако в случае, если причинный предлог выступает в сочетании с конкретным существительным или именем собственным, только опора на широкий контекст, определенные литературоведческие знания или сведения культурологического характера позволяет понять скрытое за этим словом "событие". Так, в высказывании *Именно в связи с "Балаганчиком" имя Блока впервые приобрело широкую известность* остается непроявленным, с написанием, публикацией или постановкой на сцене "Балаганчика" связана широкая известность поэта. Пропозитивное употребление конкретно-предметных имен определяют как черту, характерную для разговорной речи (Ширяев: 226), что связано с оппозицией строгих книжных стилей и разговорной речи по признаку эксплицитности-имплицитности выражения различных смыслов. Однако в текстах по литературоведению существительные с конкретным значением и имена собственные (чаще всего названия литературных произведений) также достаточно регулярно получают событийное прочтение.

Для того чтобы "восстановить" свернутую пропозицию, выраженную причинной предложно-падежной конструкцией, следует иметь в виду следующие опорные моменты. Во-первых, следует опираться на знание того, какие смыслы могут подвергаться редукции. Обычно остается невыраженным значение а) наличия или возникновения, появления чего-либо, например: *Благодаря рифме* (то есть наличию рифмы — Л.К.) *строки скрепляются попарно*; б) "качества, свойства" чего-либо, например: *Благодаря эпитетам* (красочным, неожиданным — Л.К.) *рассказ читается неожиданно свежо*. Важным моментом для правильного "прочтения" конкретного существительного является опора на контекст. Так, при обращении к левому контексту проясняется семантика оборота в связи с "Балаганчиком" в следующем фрагменте: *Спектакль "Балаганчик", поставленный В. Э. Мейерхольдом, стал заметным явлением в истории русского театрального искусства начала 20 века. Он явился одной из самых талантливых и наиболее полемических демонстраций принципов нового "условного театра" и вызвал шумные отклики в обществе и*

печати. Именно в связи с “Балаганчиком” имя Блока впервые приобрело широкую известность, отчасти скандального характера... Из контекста становится ясным, что популярность поэта объясняется постановкой “Балаганчика” на театральных сценах, в первую очередь в театре В. Э. Мейерхольда. Важным для прояснения содержания конкретного существительного является также наличие фоновых знаний. В литературоведческих текстах это, прежде всего, наличие сведений у читателя по теории литературы, истории литературы, литературной критике и других литературоведческих дисциплин. В приведенном выше предложении существенным является знание того, что “Балаганчик” — это название пьесы Блока.

Пропозитивно могут пониматься имена собственные, встречающиеся в сочетании с предлогом благодаря. Например: *Благодаря Маяковскому русское стихосложение обогатилось новыми рифмами*. Повидимому, практически невозможна в таком тексте распространенная в РР каузативная конструкция с предлогом из-за и существительным, обозначающим лицо, или именем собственным, типа *из-за Петрова*.

Заметим, что выражение одного и того же содержания структуры простого с каузативной конструкцией или сложного предложения не всегда возможны. Так, “развертывание” простого предложения с предложно-падежной причинной конструкцией в сложное предложение объективно затруднено в ряде случаев стилистической некорректностью использования в научной речи прилагательного или глагола, от которого образовано существительное (ср. *из-за небрежности автора комментария... или благодаря смысловой окраске...*). Трансформация простого предложения в сложное связана также с проблемой выбора глагола, имеющего в языке возможность сочетаться с существительным, выражающим пропозитивное значение и входящим в именную причинную группу. Так, для предложно-падежного словосочетания *в связи с юбилеем поэта* (то есть в связи с празднованием юбилея) возникает проблема выбора соответствующего глагола: юбилей поэта празднуется? отмечается? справляется? Особую сложность, прежде всего в словообразовательном отношении, представляет также передача содержания придаточного сложного причинно-следственного предложения соответствующей причинной конструкцией в структуре простого предложения.

Производные союзы вследствие того что, благодаря тому что, из-за того что, в силу того что и др., отмечает Е. Н. Ширяев, “при расчленении чаще всего дают неполную номинализацию” (Ширяев 1991: 230), т.е. представляют собой омонимичное причинному союзу сочетание предлога с местоимением *то* и союзом *что*, присоединяющим придаточную часть изъяснительного сложного предложения. Близкая точка зрения выражена и в “Русской грамматике”, где высказано предположение, что при расчленении союза с дифференцированным значением происходит перерождение союза в сочетание предложно-падежной конструкции с союзом *что* (1980: 583). Е. Н. Ширяев предлагает проверять наличие неполной номинализованной конструкции возможностью

присоединения к местоимению то обобщающих существительных: факт, обстоятельство, условие и т.п. (там же с.230). Расчленение союза потому что происходит в условиях уточняющего акцентирования причинного значения частями, модальными, вводными словами или другими показателями. В текстах литературоведческой проблематики такого типа сложные предложения широко представлены. Например: *Луч напоминает героине о долге жрицы мертвого знания именно потому, что ей предстоит его забыть.*

Частотны в работах по литературоведению и расчленения иного типа, а именно разбиение сложноподчиненных предложений по границе причинного союза. Особую экспрессию создают парцелированные части сложного предложения типа: *Мефистофель (...) был бы вправе требовать от Фауста то, что ему было обещано: его душу. Ибо здесь, в общении с Еленой, Фауст, как кажется, вкушает свой "высший миг"; Но именно свадьбы (...) читатель и не видит. Потому что и она служит лишь обширной сценой для начала взаимоотношений нескольких "актеров": Печорина, Бэлы, Максима Максимовича, Казыча и Азамата; Эзекутор в течение трех дней атакует старичка генерала. Так что в пятой встрече тот уже "состроил плаксивое лицо" и, укоризненно заметив Червякову "да вы просто смеетесь, милостисдары!", поспешил скрыться за дверь; Как констатирует Фома Аквинский, в божественной премудрости пребывают предначертания всех вещей, каковые мы называли идеями или образцовыми формами в уме Бога. Однако эти последние хотя и расщепляются во множество в применении к вещам, однако же, не суть нечто реально отличное от божественной сущности, подобно которой могут быть причастны различные вещи различным образом ... Так что множество различных, но однотипных вещей являют собой как бы пирамиду; на ее вершине — вещь, имеющая образцовую форму, которая совпадает с божественной идеей.*

Таким образом, при работе по данной грамматической теме в иностранной аудитории следует опираться на целый ряд "ощутных" моментов. Для правильного выбора союза причины важно учитывать активность и частотность в литературоведческих текстах данного союза, тип семантических отношений между двумя событиями (ситуациями), связанными причинно-следственными отношениями, контекстную дифференциацию значений. Выбор собственно- и несобственно-причинных формально-семантических разновидностей сложного причинно-следственного предложения может опираться на различение "наблюдаемых" и "домысливаемых" описываемых событий, а также на анализ расположения их на временной оси. Одной из активных стилистических тенденций в современных литературоведческих текстах является парцелляция, т.е. выделение придаточной части в виде самостоятельного предложения.

Уместность употребления той или другой причинной предложно-падежной конструкции, кроме собственной семантики причинного предлога, обуславливается сочетаемостью предлога с определенным

семантическим типом имен существительных (благодаря поддержке, из-за небрежности, в силу/вследствие сложности, нетрадиционности и др.), возможным лексическим наполнением причинной конструкции (ср. в силу своей убежденности). Значение предложного сочетания, в котором в качестве базового выступает конкретное существительное, проясняется контекстом и определенным фономым знанием.

Литература

- Беличова-Кржижкова 1985: Беличова-Кржижкова Х. Система причинных отношений между предложениями в русском и чешском языках. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI М., 1985.
- Всеволодова 1988: Всеволодова М.В., Яценко Т.А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. М., 1988.
- Лариохина 1989: Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М., 1989.
- Русская грамматика 1980: Русская грамматика. М., 1980, т. 2.
- Ширяев 1991: Ширяев Е.Н. Отношения логической обусловленности: способы выражения и их распределение по сферам языка. // Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект. Морфология. Словообразование. Синтаксис. М., 1991.
- Шувалова 1990: Шувалова С.А. Смысловые отношения в сложном предложении и способы их выражения. М., 1990.

Е.А. Кузьмина

Опыт системно-функциональной реконструкции индивидуальной грамматической нормы

Крупный ученый, поставивший и решивший ряд основополагающих и принципиальных проблем для теории и практики преподавания русского языка как иностранного, удивительный человек и педагог, Галина Ивановна Рожкова постоянно думала о последователях и продолжателях своего дела, она вся была устремлена в будущее. Требуя от своих учеников (а ее учениками были все младшие коллеги, аспиранты, студенты) активной научной и педагогической работы, непрерывного движения вперед, она всегда подчеркивала необходимость изучения языка "не как инвентаря единиц", а "в действии, в реальном функционировании" (Рожкова 1986, 10). Обоснование функционального подхода, "характеризующегося установлением динамических связей и отношений между элементами языковой системы" (Рожкова 1978, 15) занимает чрезвычайно важное место в творческом наследии Г.И. Рожковой.

Такой подход является исключительно плодотворным не только на синхронном уровне. Так, в частности, системно-функциональная точка зрения на языковой материал позволила если не решить, то, по крайней мере, приблизиться к решению одной из многочисленных загадок.

заданных историкам русского литературного языка автором "Библии Русской" (далее БС) Франциском Скориной.

В славянском языкознании имя Франциска Скорины традиционно связывается с возникновением восточнославянского книгопечатания и с выдающимся вкладом, который внес в историю славянской духовной культуры доктор свободных наук и медицины из Полоцка, обладавший уникальным уровнем образования, характерным для эпохи европейского Возрождения (см. Франциск Скорина 1979). Такая высокая и заслуженная оценка деятельности Скорины подразумевает прежде всего его главный труд – издание Библии (1517 – 1519 гг.), переведенной им с рукописного чешского текста второй половины XV в. (см. Платонова 1992).

Феномен БС заключается в том, что она имеет неопределенный языковой статус. По заявлению самого Ф. Скорины, она написана рѣским языкомъ, "авъи не ѹменшено было въ рѣскомъ пазыкѣ", и адресована "людемъ посполнтнымъ рѣского пазыка". Однако исследователи кардинально расходятся в понимании рѣского языка БС, определяя его как "плохой" цсл. (Головацкий 1865, Соболевский 1980, Журавский 1965, 1972, сб. Франциск Скорина 1979 и др.), старобелорусский (Владимиров 1888, Ломтев 1945), гибридный (Толстой 1988, Живов 1988). В то же время все эти определения объединяет констатация беспорядочного смешения и хаотичного употребления разнородных языковых элементов – русских и церковнославянских (цсл.).

Между тем подобная интерпретация языковой практики Ф. Скорины оказывается в противоречии с самим типом порождаемого им текста. Библия относится к высшему страту конфессиональной литературы, задающему образцовую языковую норму и требующему от книжника максимально осознанного языкового поведения.

В связи с этим в нашу задачу входит выявление за кажущейся немотивированной вариативностью системных отношений и закономерностей функционирования элементов разных языковых стихий в БС.

В сфере именного склонения свободная вариативность "словенских" и "простых" форм отмечалась у существительных мужского рода в И мн.ч., где наряду с книжными окончаниями -и, -ове используется унифицированное не книжное -ы, а также в Р (-а / -ѣ) и Д (-ови / -ѣ) ед.ч. Однако проведенный анализ функционирования данных форм в четырех Книгах Царств (КЦ), Книге Судей (КС), Иове (И) и Есфире (Е) свидетельствует, что Ф. Скорина не смешивал их, а осуществлял дистрибуцию по признаку ... "живое-неживое". Иными словами, распределение цсл. и русских окончаний в данных позициях выступает как средство выражения грамматической категории одушевленности-неодушевленности.

* "О морфологическом выражении какой-то грамматической категории можно говорить тогда, когда в системе языка разным категориальным грамматическим значениям соответствуют разные морфемы" (Шульга 1983, 118).

Так, в И мн.ч. окончания **-и** (с обязательным чередованием предшествующих заднеязычных согласных) и **-ове** Ф. Скорина использовал только у существительные одушевленных: ангели И 8, иноплеменици И 9, суседи И 48, пленници И 48, народи 1КЦ 35, льви 2КЦ 134, орли 2КЦ 134, воини 2КЦ 227, грешници 2КЦ 242, сиротзи 3КЦ 242, цитници 3КЦ 244, рави 3КЦ 252, пращници 4КЦ 378, разбойници 4КЦ 393, коморници 4КЦ 475, владници Е 29, дрвзи (9 примеров), врази (7), человекци (2), отроци (6), вози (3), пророци (3); козлове 1КЦ 101, львове 4КЦ 438, послове 4КЦ 466, вельблюдове КС 20, светкове Е 16, сынове (292), народове (12); окончание **-ы** – у неодушевленных: ковры Е 6, хлябцы 1КЦ 91, сосуды 4КЦ 379, пределы КС 6, идолы КС 40, збвы И 16, власти И 17, составы И 43, оуды И 45, столпы И 62, цитгы И 98, грады (4), листы (3).

Аналогичная дистрибуция книжных и разговорных форм представлена в И мн.ч. кратких имен прилагательных: нормативная цсл., исконная для И мн.ч. мужского рода флексия **-и** (с обязательным чередованием предшествующих заднеязычных согласных) в БС характеризует прилагательные, являющиеся атрибутами или предикатами существительных одушевленных (25 примеров), разговорная флексия **-ы** – прилагательные, относящиеся к существительным неодушевленным (5 примеров):

ониже годни были сать к витве 2КЦ 231

они Швеццан емь яко мужи сохотети КС 37

велеречни сать дрвзи мои И 44

полны были сосуды 4КЦ 379

грады многы добровольне поддаются шлофернови И 9

кратки дни человеческие И 38

Отступления от данной закономерности представлены только в случаях так называемой морфологической персонификации, когда существительные неодушевленные получают грамматические показатели, свойственные существительным одушевленным, если они обозначают активного агенса:

земля потрясеса и небеса и облаци спбстиша дождь КС 12

часове указываютъ ѿ года в годъ Е 33

тѣ пали сать шнгове силныхъ 2КЦ 133

В БС зафиксированы и “обратные” примеры, когда имя существительное, обозначающее живое существо, в форме И мн.ч. является не субъектом, а объектом действия, т.е. в пассивных конструкциях, и образовано с помощью флексии существительных неодушевленных:

сынны Амановы повѣшены сать на шибеници Е 29

вси сынны царевы были повиты 2КЦ 179

В Р ед.ч. существительные со значением лиц и животных в БС засвидетельствованы только с флексией **-а**: тельца 1КЦ 13, агньца 1КЦ 31, пса 1КЦ 103, пророка 3КЦ 313, патьдесятника 4КЦ 369, господина 4КЦ 371, ѿца 4КЦ 376, сына 4КЦ 378, гда вога 4КЦ 379,

Наамана 4КЦ 386, брата КС 5, Амана КС 8, Авина КС 14, рава КС 34, человекка КС 39 и т.д.

В этой позиции у существительных неодушевленных Ф. Скорина явное предпочтение оказывает окончанию -8, в рассматриваемых книгах оно зафиксировано у 69 имен: гробѣ 1КЦ 9, чинѣ 1КЦ 15, морѣ 1КЦ 25, гласѣ 1КЦ 33, пескѣ 1КЦ 50, возрастѣ 3КЦ 306, гладѣ 4КЦ 395, родѣ 4КЦ 412, часѣ 4КЦ 441, вокѣ КС 9, востокѣ И 8, въсходѣ И 14, прахѣ И 22, прикровѣ И 62, недостатокѣ И 70, скареѣ Е 18, цветѣ Е 28, смѣткѣ Е 36, страхѣ Е 36, жезлѣ Е 36 и т.д. Окончание -а использовано всего 10 раз: винограда Е 6, мрамора Е 6, сосѣда Е 15, стола Е 25, дѣха И 20, сѣмарка И 22, вѣчера И 22, живота И 90, хлева 1КЦ 18, вонска 2КЦ 213.

В Д ед.ч. имена существительные, не обозначающие живых существ, употребляются Ф.Скориной только с окончанием -8: сварѣ И 21, радѣ Е 7, советѣ Е 9, законѣ Е 33, часѣ Е 43 и т.д. У одушевленных существительных преобладает цел. флексия -ови: богови (2), сынови (36), человекови (7), Самылови (7), Саѣлови (10), Давыдови (23), Саломонови (5), Гедеронови (4), Елифасови И 19, Дрехови 1КЦ 95, Молохови 3КЦ 307, Наманови Е 7, Ионафови КС 21 т.д. Примеры с окончанием -8 единичны: грешникѣ И 28, всадникѣ И 94, помазанникѣ 1КЦ 100, рабѣ 2КЦ 283, приставѣ Е 11.

Итак, очевидно стремление Ф.Скорины (реализованное с большей или меньшей последовательностью) использовать различные морфемы для дифференциации одушевленных и неодушевленных существительных мужского рода в формах И мн.ч., Р и Д ед.ч.

Установленная специфика индивидуальной грамматической нормы языка БС требует своего объяснения. При этом для адекватного понимания лингвистического статуса БС, на наш взгляд, необходимо использовать данные не только цел. и русского языков – базовых для Ф.Скорины, но и языка текста-источника, то есть чешского литературного языка XV – XVI вв. До настоящего времени в исследованиях о БС факт ее перевода именно с чешского языка либо игнорировался вовсе, либо связывался лишь с наличием в тексте Скорины формальных “подражаний и заимствований” из чешского (Владимиров 1888, 288). Между тем, эти заимствования носят глубинный характер и являются конститутивными для определения нормы языка БС.

Результатом ориентации Ф. Скорины на язык текста-источника и явилось выявленное противопоставление одушевленных и неодушевленных существительных в БС. В чешском языке категория одушевленности – неодушевленности имеет максимальный объем реализаций и получает формальное выражение не только в В ед. и мн.ч., но и в Р и Д ед.ч., а также в И мн.ч. “В род. ед. в именах предметов одушевленных окончанием является -а (chlara, vlka), в именах предметов неодушевленных -и, -а (dubu, obeda): в дат. ед. -ovi, -u – для одушевленных, -и – для неодушевленных (chlarcu, chlarovi, Vaclavovi; dubu); в именит. множ. окончание -i для одушевленных, окончание -y после твердых согласных ... для

несоудешленных: vtazi, chlari ... duby. Затем, в чешском языке употребляется в имен. множ. форма на -ové для имен одушевленных: ranové, bratrové, druhové, předkové, hadové“ (Селищев 1941: 125).

Соотношение падежных окончаний существительных мужского рода в БС (и, ové / ъ; а / ъ, а; ovi, ъ / ъ) с соответствующими окончаниями в чешском языке (i, ové / y; a / u, a; ovi, u / u) позволяет объяснить функционирование в тексте вполне определенных форм, учитывая вторичность для Ф. Скорины их атрибуции как цел. или русских. В данном случае их сосуществование в рѣском языке БС обусловлено приоритетом следования чешскому источнику: решающим условием выбора того или иного средства выражения (цел. или русского) в языковой практике Ф. Скорины является его соответствие чешской форме. Формальное совпадение влечет за собой и передачу грамматической семантики, что проявляется как в объеме реализации категории одушевленности – неодушевленности, так и в семантической нагрузке отдельных форм.

Литература

- Владимиров 1888 – Владимиров П.В. Доктор Франциск Скорина. СПб., 1888.
- Головацкий 1865 – Головацкий Я.Ф. Несколько слов о Библии Скорины и о рукописной русской Библии из XVI столетия, обретающейся в библиотеке монастыря св. Онуфрия во Львове. / Научный Сборник Львов, 1865, с. 225 – 256.
- Живов 1988 – Живов В.М. Роль русского церковнославянского в истории славянских литературных языков. / Актуальные проблемы славянского языкознания. М., 1988, с. 49 – 98.
- Журавский 1965 – Журавский А.И. Некоторые особенности взаимодействия древнерусского церковнославянского и белорусского литературного языка. / Советское славяноведение, вып. 2, 1965.
- Журавский 1972 – Журавский А.И. О разграничении белорусских и церковнославянских памятников. / Русское и славянское языкознание. М., 1972, с. 95 – 101.
- Ломтев 1945 – Ломтев Т.П. Скорина как основатель белорусского литературного языка. / Беларусь, №3, 1945.
- Платонова 1992 – Платонова И.В. Реконструкция индивидуальной грамматической нормы переводного текста Библии Франциска Скорины 1517 – 1519 гг. (глагольные формы). Дипломная работа, филологический факультет МГУ, машинопись, 1992.
- Рожкова 1978 – Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. М., 1978.
- Рожкова 1986 – Рожкова Г.И. Русский язык в нерусской аудитории. М., 1986.
- Селищев 1941 – Селищев А.М. Славянское языкознание. Западославянские языки. т.1. М., 1941.
- Соболевский 1980 – Соболевский А.И. История русского литературного языка. Л., 1980.
- Толстой 1988 – Толстой Н.И. История и структура славянских литературных языков. М., 1988.

Франциск Скорина 1979: -Белорусский просветитель Франциск Скорина и начало книгопечатания в Белоруссии и Литве. М., 1979.

Шульга 1983: Шульга М. В. Унификация русского субстантивного склонения с точки зрения структуры родовых и числовых противопоставлений. / Вопросы языкознания, 1983, № 3, с. 118 - 128.

И. П. Кузьмич

Русский разговорный язык в практике обучения иностранцев

Русский разговорный язык рассматривают как особую языковую систему, которой носители русского языка пользуются «в условиях непринуждённого неподготовленного непосредственного общения» (Земская 1987: 12)

Особенности русского разговорного языка в настоящее время активно изучаются как с точки зрения описания языковой системы, так и в плане обучения иностранцев. (Земская 1987; Красильникова 1990; Молчановская 1992)

Вопрос о том, нужно ли иностранцам изучать разговорный язык, решается однозначно: разумеется, нужно. Однако материалы по разговорному языку представлены главным образом в учебниках и учебных пособиях, ориентированных на филологов. Но в знакомстве со спецификой языка неформального общения нуждаются практически все категории иностранных учащихся, в том числе очень разнородный отряд так называемых «деловых людей». Общение иностранцев никогда не замыкается только на официальном уровне типа студент – преподаватель, студент – сотрудник учреждения. К контактам в транспорте (*«Университет» выходите?*), на улице (*Мосфильмовская прямо идите первая улица*), в столовой (*Вам чай простой?*), в библиотеке (*Пушкин «Годунов» уже нет / только «Онегин» / будете брать?*), то есть к тем ситуациям, где активно функционирует разговорный язык, добавляются контакты иностранцев с российскими сотрудниками фирм, совместных предприятий и т.п., а также контакты в семьях, с которыми общаются иностранцы. И во всех этих ситуациях иностранцы вплотную сталкиваются с «речью в потоке жизни» (Красильникова 1990: 12).

Кроме того, в последние годы наблюдается широкое проникновение элементов разговорного языка в средства массовой информации, и не только в устную речь, но и в язык газеты – в письменную речь. Несколько примеров из «Московской правды» за 11.01.96: «... наше население *окультурилось* ...» (= стало культурным), «... можно было *нахристарadniчить* и на операцию ...» (= собрать деньги «Ради Христа»), «*Офонареть* можно и нужно ...» (= столица может получить новые фонари).

«Речь в потоке жизни» оказывается трудной, совсем не понятной или почти понятной лишь частично даже для иностранцев, достаточно свободно владеющих языком. Для иллюстрации можно рассмотреть ситуации, в которых участвовали иностранные аспиранты-нефилологи продвинутого этапа обучения.

	восприятие носителя языка	восприятие иностранца
1. Лаборант (аспиранту): <i>Загорай пока!</i>	Сообщается, что участия аспиранта в работе не требуется, он некоторое время свободен.	Удивление и недоумение, так как в момент диалога шёл дождь. Реплика не была понята.
2. Руководитель эксперимента: <i>Завтра будем плотно работать!</i>	Сообщается, что работа будет напряжённой, интенсивной.	Реплика не была понята.
3. Лаборант (о приборе): <i>А он возьми и остановись!</i>	Сообщается о неожиданной остановке прибора.	Реплика не была понята.
4. Студент (реакция на сообщение иностранца о забытой где-то книге): <i>Ну/ теперь иди ищи !!</i>	Выражается сомнение в том, что книга может быть найдена.	Иностранец думает, что однокурсник советует ему немедленно идти искать книгу.
5. Иностранец: <i>Какой учебник мне лучше читать?</i> Преподаватель: <i>Как вам сказать? Учебников много // Я предпочитаю наш // А вообще можно пользоваться и этим / и этим //</i> (показывает)	Преподаватель затрудняется назвать какой-либо учебник лучшим.	Иностранец считает, что преподаватель хочет более понятным способом объяснить ему свою мысль. Аналогия с фразой <i>Как это сказать по-русски?</i>
6. Иностранец (об экскурсии): <i>Когда мы вернёмся?</i> Его знакомый: <i>Не раньше девяти //</i> Иностранец: <i>Так поздно?</i> Знакомый: <i>Так туда ехать / слава Богу / часов семь //</i>	Здесь «слава Богу» употребляется в значении «долго».	Последняя реплика не была понята.
7. Знакомый иностранца: <i>И надо же было ему заболеть //</i> Иностранец: <i>Ему не надо //</i>	Выражается досада в связи с болезнью общего знакомого.	Реплика не была понята.

Приведённые примеры демонстрируют безуспешность коммуникативных контактов: полное непонимание собеседника или семантические деформации в интерпретации иностранцем высказываний партнёра. Обращает на себя внимание то, что иностранцы, оказавшиеся в данных ситуациях, утверждали, что им «все слова были понятны». Очевидно, что здесь коммуникативные «провалы» связаны с использованием русским собеседником разговорного языка, в частности, с употреблением слов в переносном значении (*загорать*), в значении, не зафиксированном в словарях (*слава Богу* словари разъясняют как «1) хорошо, 2) к счастью» (Евгеньева 1981: 101), «хорошо, благополучно» (Ожегов 1973: 51)), с необычной сочетаемостью лексических единиц (*плотно работать*); с использованием специфических для разговорного языка морфологических форм (*возьми и ...*), различных фразеологизмов.

Не вызывает сомнений, что ведущим аспектом в курсе русского разговорного языка для иностранцев является обучение пониманию разговорных текстов. Вместе с тем нельзя не видеть того, что при общении на иностранном языке, как и при общении на родном языке, человек, в особенности зрелый человек с определённым положением в обществе и репутацией специалиста, стремится не только продемонстрировать свой уровень специальных знаний, кругозор и т.п. Человеку свойственно стремление к равноправному партнёрству, стремление ощутить себя «языковой личностью». Желание говорить «как русские», употреблять определённые языковые средства приводит к использованию неправильно образованных разговорных форм, например: *Я хочу взять академику* // Этот факт, конечно, можно интерпретировать как фонетическую ошибку. Но скорее здесь проявилось нечёткое понимание процесса образования широкоупотребительных слов типа *лабораторка, читалка, контрошка*. И, по видимому, владению определёнными элементами разговорного языка, их употреблению иностранцев следует обучать.

Естественно, встанёт вопрос об отборе языкового материала для нефилологической аудитории. Трудности такого отбора и дискуссионность этого вопроса очевидны.

На наш взгляд, нефилологи в первую очередь должны знакомиться со следующими особенностями русского разговорного языка. В области номинаций разговорного языка наиболее типичными и частотными являются номинации-конденсаты (*У него температура, Ему нужно на воздух, У него характер*); номинации, включающие предлобно-падежные конструкции (*Мне два с сыром, От каши пожалуйста*); номинации, включающие относительные местоимения (*Дай чем записать, Принеси во что завернуть, Там нет где сидеть*). Требуют внимания способы словообразования, в том числе — унiverбация (*Третьяковка, маршрутка*) и усечение основ (*фак, госы*). В сфере синтаксиса частотны явления конситуативного эллипсиса,

представленные конструкциями с нереализованными валентностями (*Пожалуйста, два на восемнадцать*); нулевые глаголы-предикаты со значением движения (*Он в библиотеку*); приём добавления, позволяющий говорящему после завершения высказывания сделать различные уточнения (*Мы смотрели интересный спектакль // Премьеру //*); функции именительного падежа: именительный темы, коррелирующий с местоимением или существительным (*Миша / он на экскурсии //, Газета / газету я купил //*), именительный падеж — отдельная реплика диалога (*А: Где он учится? Б: Геофак //*); конструкции принадлежности: *у + родительный падеж местоимения, существительного (чаще одушевленного) или имени собственного (У меня у сына в саду карантин //)* и некоторые другие.

Несколько замечаний о месте разговорного языка в учебном процессе и приёмах работы над ним.

Перечисленные особенности разговорного языка не могут конкурировать с базовым программным лексико-грамматическим материалом и не входят в обязательный минимум. Но они, на наш взгляд, непременно должны быть представлены в учебном процессе в целях пассивного усвоения учащимися. В этом плане имеется плодотворный опыт включения некоторых из названных явлений, например, конситуативного эллипсиса, свойственных разговорному языку способов выражения времени, принадлежности, переспроса, повтора, функционирования вопросительных высказываний, а также некоторых других в различные учебные диалоги и разного рода тренировочные упражнения. (Володина, 1985)

Особенности разговорного языка можно демонстрировать, привлекая дополнительные материалы к той или иной программной теме. При этом можно максимально использовать имеющиеся в учебных пособиях упражнения и задания, видоизменяя их в нужном направлении, предлагая образцы, включающие характерные для разговорного языка средства.

Однако очевидно, что уже в ближайшей перспективе необходимо создание новых учебных пособий, ставящих целью помочь иностранцам участвовать в живом неформальном общении, а также облегчить процесс их знакомства с современной художественной литературой и публицистикой, где широко представлены типичные разговорные единицы.

Литература

Володина 1985: Володина Г. И., Найфельд М. Н., Ларионова Н. М., Бахтина Л. Н. Русский язык. Учебник для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений. Изд. 2. М., 1985.

Евгеньева 1981: Словарь русского языка в 4-х томах. Под ред. Евгеньевой А. П. М., 1981.

- Земская 1987:** Земская Е. А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения. Изд. 2. М., 1987.
- Красильникова 1990:** Красильникова Е. В. Имя существительное в русской разговорной речи. Функциональный аспект. М., 1990.
- Молчановская 1992:** Молчановская Н. И. Современная разговорная речь. Тексты и упражнения. М., 1992.
- Ожегов 1973:** Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 10. Под ред. Шведовой Н.Ю. М., 1973.

И. В. Ларькина

Лингвистическое описание юридических текстов в аспекте преподавания РКИ.

Филологическое изучение современных документов невозможно без знания условий их возникновения и функционирования, без серьезной начитанности в деловых текстах, без знания интерпретации этих текстов юристами. Однако, во-первых, если юрист разбирает само дело, представленное в документе, т.е. документ с точки зрения его юридического содержания, то филолога интересует, как пишут об этом деле, т.е. языковые процессы в их разных проявлениях, интерпретация языка документа через действительность без посредников; во-вторых, недостатки юридических классификаций документов не позволяют достаточно четко и полно сформулировать требования к составлению определенных типов документов и выявить особенности функционирования языковых единиц, поэтому возникает необходимость, прежде всего, в новых классификациях документов, в основе которых представляется целесообразным использовать принципы филологического анализа текстов.

Филолог изучает документ как произведение словесности, поэтому он ориентируется на жанровый состав современной системы юридических документов. Жанр документа – это класс документов, объединенных общей текстовой модальностью, т.е. отношением текста к действительности, заданным ему говорящим (автором документа) и оцененным слушающим (читателем документа). Однако сформулированное таким образом определение модальности весьма неопределенно.

Ряд лингвистов вводит в характеристику рассматриваемого понятия указание на доминирующий признак, дающий некоторое представление о том, какое именно отношение к действительности рассматривается как основное и специфическое для модальности. Следует согласиться с существующим истолкованием доминанты модальности как того или иного отношения к признаку реальности/ирреальности. Таким образом, модальность может рассматриваться как комплекс актуализационных категорий, характеризующих с точки зрения говорящего отношение пропозитивной основы содержания документа к действительности по доминирующим признакам

реальности/ирреальности. Такое понимание модальности тесно связано с концепцией модальности и других предикативных категорий в истолковании В. В. Виноградова (Виноградов 1975) и той грамматической традиции, на которую он опирается.

Уточненная характеристика модальности делового текста сохраняет все же значительную меру неопределенности, однако модальность реализуется специфическим для жанра формуляром, отчасти композиционными и стилистическими особенностями. Жанровая форма - формальное сходство документов, обычно являющееся воплощением вполне сложившегося содержания. Таким образом, разработка жанрового состава современной документной системы состоит в дифференциации модального значения и в закреплении конкретного значения за определенными жанрами.

В развитии документооборота жанр документа может и должен иметь определенное название, характеризующее типовое отношение текста к действительности и являющееся важнейшим признаком отдельного документного жанра. Название документа является смысловой связкой между содержательной и оформляющей частями документа. Модальное, жанровое значение текста в целом наиболее ярко реализуется именно в названии, и именно через него становится способом представления предметного смысла от адресанта документа к его адресату. Возможны случаи функционирования названия документа как представителя целого документа. Это связано с необходимостью указания в тексте документов определенных жанров их источников, а также со взаимосвязанностью и иерархической подчиненностью юридических документов. В таких случаях название документа как бы включает текст документа, стоящего выше в юридической иерархии, в ныне создаваемый документ, что делает излишним объемное цитирование, необходимое в противном случае.

Для того чтобы различить жанры по функциям и проверить достоверность каждого из них, необходимо проанализировать жанры по модальным признакам (Качалкин 1988):

1. Время составления документа по отношению ко времени его действия (принимается во внимание смысл документа в целом во временном отношении к действительности).
2. Юридическая квалификация коммуникантов (т. е. отношение государственного и частного права).
3. Место документа в документообороте.
4. История текста документа, его источник.
5. Отношение содержания текста к предметной ситуации.
6. Взаимное отношение текстов (т.е. воспроизводимость в документе текста другого документа или упоминание в одном документе другого документа).

Для определения модальности документа различные признаки рассматриваются только в их совокупности, так как ни один из них взятый отдельно, не дает основания для определения модальности документа как ведущего жанрового признака. Одни и те же модаль-

шения. По законам психологии образование и автоматизация навыков происходят быстрее и легче, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения, так как в этом случае на высоком уровне поддерживается мотивация у учащихся. Вторых, описание материала должно раскрывать законы речеобразования, характерные для сферы делового общения. Например, стилистическое разграничение языковых единиц, выбор языковых средств при составлении того или иного юридического документа, способы оформления того или иного содержания высказывания, ограничения при использовании типичных средств с учетом ложных аналогий и т.д.

Задачи обучения иностранных учащихся созданию юридических текстов не могут быть сведены только к усвоению ими речевого поведения в конкретных ситуативно ограниченных рамках. Активно владеть русским языком в профессиональных целях в условиях русского языкового окружения - значит уметь свободно выбирать речевые модели в ситуации делового общения. Учащийся должен уметь конструировать документ, основываясь на типичных для русского языка моделях выражать свои мысли в сфере делового общения в соответствии с общими языковыми нормами, характерными для широкой коммуникативной сферы общения. Также нужно принять во внимание, что если учащийся не обладает необходимыми знаниями в области юриспруденции, то помимо коммуникативной компетенции, возникает необходимость в формировании предметной компетенции.

Литература

- Виноградов 1975: Виноградов В. В. Избранные труды: Исследования по русской грамматике. М., 1975.
Качалкин 1988: Качалкин А. Н. Жанры русского документа допетровской эпохи. М., 1988.
Рожкова 1987: Рожкова Г. И. Очерки практической грамматики. М., 1987.

А. Г. Лилеева

Задачи учебной интерпретации авангардных художественных текстов

(На примере интерпретации поэтических текстов русских футуристов на занятиях с зарубежными русистами)

В своих научных работах и в повседневной педагогической практике Галина Ивановна Рожкова была необыкновенно чутка к новым требованиям современной лингвистики, к актуальным веяниям современной духовной культуры. Учитывать в своей педагогической практике движение филологической науки и развитие духовной культуры изучаемого языка — было её постоянное требование к своим ученикам. В данной статье представлен вариант методической адаптации нового и актуального литературно-художественного материала на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися.

филологами, а именно – художественных текстов русского авангарда начала XX века.

Анализ артефактов современной художественной культуры, средств массовой информации и научно-методической литературы показал, что конец XX реинкарнировал в духовном сознании современной России культуру русского художественного авангарда начала XX века. Многие художественные приемы русского «классического» авангарда стали доминирующими приемами современного массового искусства: установка современной массовой культуры на прагматическое задание, стремление к активному воздействию на реципиента привело к активизации художественного принципа "поэтического сдвига" в средствах массовой информации и в молодежной субкультуре.

Все вышесказанное объясняет необходимость обновления традиционного учебного материала, адресованного иностранным учащимся, и введения в учебный процесс **нередуцированной актуальной культуроведческой информации**, то есть авангардных художественных текстов, текстов с усложненной художественной структурой, которые до сих пор занимали маргинальное положение в наших учебных программах.

Введение авангардных художественных текстов (АХТ) в учебный процесс (в практику преподавания русской литературы и русского языка зарубежным русистам) ставит перед методистами и исследователями задачу выработки алгоритма учебной интерпретации и понимания авангардного художественного текста. Эта задача осложняется тем, что непонимание как первичная эмоциональная оценка авангардного стихотворения заложено, смоделировано уже в самой словесной ткани и структуре авангардного художественного произведения: "...непонимание, полное или частичное, органически входит в замысел авангардиста..." (Шапир1995:136). И, следовательно, целью учебной интерпретации авангардного художественного текста не может быть адекватное его понимание. Задача интерпретатора не растолковать стихотворение, а показать эстетическую, эмоциональную и познавательную значимость, заложенную в доминирующем стилевом приеме поэтической системы авангарда. Для авангардного художественного текста таким приемом является прием «поэтического сдвига». Именно он стал стилевой доминантой и ведущим средством создания поэтического мира у русских футуристов. Термин "поэтический сдвиг" широко использовался самими футуристами и филологами близкими их кругу, он обозначает перевод объекта из нормального (привычного) контекста в алогичный, соединение волей художника, явлений и предметов в действительности несоединимых. Футуристы выделяли "сдвиг" **фонетический** (звуковые сдвиги – "слияние двух звуков (фонем), или двух слов как звуковых единиц, в одно звуковое пятно": И куши роз – Икуши роз); **сдвигорифмы** – составные рифмы); **словесный** (изменение рисунка слов – мрачья физиономия, церковная лектриса; неологизмы; заумные слова); **синтаксический**; **образный** (сдвиго-образ создается "наобумным", "случайным", логически не-

стоящего. В зависимости от лексических, контекстуальных и ситуативных условий сфера настоящего может быть конкретно локализованной в период речи и его ближайшем окружении, но может и расширяться и обобщаться, причем возможен и такой тип обобщения, который не предполагает специального выделения отнесенности обозначаемой ситуации к моменту речи или даже исключает такую отнесенность.

По сравнению с признаком времени составления документа, признак отношения содержания текста к предметной ситуации обладает меньшей степенью информативности. Филологическое разграничение документов по этому признаку на документы с общим или конкретным отношением совпадает с юридической классификацией документов соответственно на нормативные и индивидуальные. Например, закон является нормативным актом и характеризуется общим отношением. Однако некоторые жанры документов отнести однозначно к тем или другим нельзя. Например, необходимо различать распоряжения, имеющие разовые последствия для конкретного случая, и распоряжения общего длительного действия; часть указов имеет нормативный характер, а часть - индивидуальный (например, указ о назначении должностного лица, награждении гражданина и т.п.) содержания текста к предметной ситуации. Примером индивидуальных актов с конкретным отношением могут служить завещание и доверенность.

Признак юридической квалификации коммуникантов обладает сравнительно малой степенью информативности. Этот признак связан с юридической квалификацией адресата и адресанта. Возможны четыре случая:

1. Адресант и адресат выступают как частные лица (например, завещание).
2. Адресант - частное лицо, а адресат - представитель власти (например, предложения, заявления и жалобы граждан).
3. Адресант представляет полномочия власти, а адресат выступает как частное лицо (адресат может быть на службе, но документ будет обращен к нему как к частному лицу) (например, приказ об увольнении, решение суда).
4. И адресант и адресат являются представителями власти или выступают от лица полномочий власти (например, распоряжение министра).

Для большинства документов норма составления в отношении юридической квалификации коммуникантов допускает два, три или даже все четыре случая. Например, приказ (3, 4), доверенность (1, 3, 4), договор (1, 2, 3, 4).

Число жанров конечно, так как конечно число тематических и ситуационных шаблонов в деловом стиле. Документ как разновидность словесности письменного литературного языка образуется в то время, когда возникает система видов документов, реализующих его жанровые значения (вид документа - реализация жанра в определенной документной системе в определенное время и на определенной территории). Таким образом, так как подача учебного материала

должна находить обоснование в первую очередь в лингвистическом аспекте, для настоящего времени представляется наиболее актуальным классифицировать существующие юридические документы по жанрам, определить присущий каждому жанру набор специфических модальных признаков, выявить особенности функционирования языковых единиц в конкретных жанрах документов.

Кроме того, вопросы соответствия документа определенному жанру с точки зрения оценки замысла, риторического искусства составления, языка и стиля документа должны быть исследованы в рамках риторики. Риторическое воспитание не может быть компенсировано эрудицией в деловых текстах и владением русским языком на уровне умения изобретать содержание речи, располагать речь, создавать и использовать стилистические средства и записать речь.

Цель и условия обучения определяют необходимый объем и формы работы над языковым материалом. Описание отобранного материала должно обеспечить учащимся прежде всего практическую возможность общения на русском языке в русской языковой среде (Рождкова 1987).

При работе учащихся с деловыми юридическими текстами важнейшим требованием оказывается требование адекватности используемых на занятиях текстов документов современной жизни и современным условиям общения. В то же время тексты должны быть функциональны и подходить для организации всех форм работы для разных видов речевой деятельности. Язык юридических документов не может быть популяризован, т.е. адаптация текстов возможна только на уровне их сокращения. В связи с этим возникает необходимость тщательного изучения количественного и качественного состава современной юридической документации, разработки ее жанровой системы, а также выявления системных отношений в строе русского языка как средства делового общения, и особенностей функционирования языка в условиях конкретных речевых ситуаций.

При обучении учащегося способности решать на русском языке актуальные для него и общества задачи реальной профессиональной деятельности языковой материал не может быть представлен в одной плоскости, поскольку в обучении важно показать учащимся не только явления сферы языка, но и сферы речи. Не представляется возможным и ограничиться использованием какого-либо одного метода описания в подаче учебного материала (например, по моделям).

Создание делового текста в значительной мере опирается на знания и на осознанные речевые действия. Однако для того, чтобы от интуитивного владения отдельными речевыми единицами перейти к самостоятельному созданию текстов юридических документов, кроме знаний и понимания правил учащимся необходимо накопить нужный речевой материал, нужные речевые структуры.

Материал необходимо излагать таким образом, чтобы учащийся владел этим материалом как базой для активной речи. Во-первых, построение материала должно соответствовать логике делового об-

ные признаки повторяются по отношению к разным жанрам, но они никогда не встречаются в одной и той же ассоциации (комплексе). Кроме того, различные модальные признаки обладают неодинаковой степенью информативности с точки зрения дифференциации документов по жанрам. – Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Наибольшей степенью информативности обладает первый признак. Очевидно, что то или иное отношение ко времени присутствия любому тексту, в том числе и деловому, как и любому высказыванию. При этом между системно-языковым временным центром и внеязыковым моментом речи (а также другими речевыми исходными пунктами временной ориентации) существует отношение взаимообусловленности. С одной стороны, временной дейктический центр представляет собой отражение, обобщение и закрепление в языковой системе (и в существующих в ней подсистемах форм и конструкций) тех отношений к моменту речи, которые выступают в процессах коммуникации. С другой стороны, сложившаяся в русском языке система временных форм и других средств выражения темпоральных отношений, с заключенными в них отношениями к временному дейктическому центру, используется в процессах речи и служит средством передачи и восприятия отношений обозначаемых ситуаций ко времени.

В зависимости от целей формирующегося делового текста говорящий, ориентируясь на реальный момент речи и намечая определенное отношение передаваемого содержания к этой точке отсчета, использует те грамматические формы времени и другие языковые средства, которые по заложенному в них отношению к временному дейктическому центру соответствуют цели документа.

Время составления документа, которое мыслится как нормативное и определяет жанр документа, проявляется по последствиям действия документа. Возможны три случая:

1. Неопределенное время, т.е. в документах устанавливается правоотношение, а не предписание конкретных действий и не описание возникших на их основе предметных ситуаций. Наиболее ярко неопределенное время представлено в нормативных актах.

2. Будущее время. Представлено в документах, в которых вынесено решение или определено правоотношение, т.е. предписаны конкретные действия для их совершения в будущем. Примером такого документа может служить доверенность.

3. Прошедшее время. Представлено в документах, описывающих проделанные действия и возникшие на их основе предметные ситуации, т.е. фиксирующих сложившееся положение дел. Примером таких документов могут служить отчет, акт, протокол.

Во втором и третьем случаях отношение к исходной точке отсчета выражено четко и ясно. В грамматической системе времен здесь отражаются те временные отношения в речи, при которых время обозначаемой ситуации занимает внешнее положение по отношению к моменту речи как исходному пункту реального временного дейксиса: ситуация характеризуется как прошедшая или как будущая по отно-

шению к настоящему с точки зрения настоящего времени момента речи. Таким образом, семантика прошедшего и будущего времени обладает признаками закрытой системы в том смысле, что у сфер прошлого и будущего в целом имеются определенные границы, обусловленные положением этих сфер по разные стороны от момента речи как действительного центра.

Что же касается семантики неопределенного времени (первый случай), то она имеет явно выраженный характер открытой системы, связанной с представлением о неограниченности во времени. Если обозначаемая документом ситуация относится к неопределенному времени, отношение между временем ситуации и моментом речи становится более сложным. По существу определяется не время какого-то отдельного конкретного действия, а некоторый неопределенный период широкого настоящего, охватывающий возможные реализации данной нелокализованной во времени (т. е. не прикрепленной к какому-то одному моменту) ситуации. Документы в этом случае содержат нормы права, регламентируют определенную сферу общественных отношений, поэтому касаются неопределенного круга лиц, и указанные в них действия исполняются многократно.

Период широкого настоящего может быть так или иначе ограничен или не ограничен какими-либо рамками. В действующем законодательстве существуют три способа установления момента вступления в силу нормативных актов: 1) нормативный акт вступает в силу со времени его принятия или опубликования; 2) время вступления в силу определяется истечением установленного срока после опубликования акта; 3) нормативный акт вступает в силу с момента, прямо указанного в нем самом или в законе, утверждающем этот акт. Например, указы публикуются не позднее 7 дней после их принятия и вступают в силу по истечении 10 дней после их опубликования, если не установлен иной срок введения в действие соответствующего указа.

Продолжительность действия нормативного акта определяется временем, которое проходит с момента вступления его в силу и до момента прекращения действия. Законы и иные нормативные акты считаются утратившими силу и прекратившими действие по следующим основаниям: 1) в результате прямого указания об отмене, содержащегося либо в тексте вновь принятого акта, либо в специальном решении компетентного органа; 2) в связи с принятием нового нормативного акта, заменившего ранее действовавший, даже если старый акт формально не отменен; 3) по истечении срока действия, установленного в самом нормативном акте.

Таким образом, значение неопределенного времени, представленного в документах, заключается в указании на отнесенность ситуации к настоящему времени, понимаемому как настоящее в самом широком и общем смысле, без дальнейшей конкретизации и детализации. В этот период всегда вовлекаются сферы прошлого и потенциального будущего, но в центре находится неопределенная центральная зона широкого (не связанного специально с моментом речи) на-

объяснимым сравнением явлений, сравнением не по сходству, а по смежности, таких, например, как "Корова и скритка" (название картины К. Малевича), сюжетный (стихотворение В. Маяковского «Ничего не понимают») и подобные алогичные истории).

Сдвиг имеет волевой характер, он подразумевает образ активного автора и активного читателя. Активизм, стремление к действию является доминантой авангардного типа мышления. Волевой импульс авангардного художественного произведения направлен не только на творимую художественную действительность, но и на читателя, зрителя, слушателя. Понимание авангардного текста предполагает активную реакцию реципиента: первый уровень восприятия - отталкивание, непонимание, второй процесс активного сотворчества, что и является, с точки зрения футуристов, главной целью художественного произведения. Понимание футуристического текста требует от читателя ответного творческого порыва и интеллектуального усилия по декодированию словесной ткани текста, его внетекстовых связей, языковой и общекультурной нормы, которая является объектом сознательного острашения и поэтического преобразования в тексте футуристов.

Высокая степень познавательного и эмоционального воздействия, заложенная в приеме "поэтического сдвига", была всесторонне осмыслена и описана в работах теоретиков и практиков авангардного искусства. Хотелось бы обратить внимание на когнитивные и обучающие потенции данного приема — нарушение сложившегося в читательском сознании "кода" речевого поведения и литературной нормы подразумевает не только существование конвенциональной нормы, но и хорошее владение этой нормой, эстетический эффект возникает в результате совмещения 2-х норм: новой и старой, "канона" и его нарушения. "Чтобы понять новизну взгляда на вещь, необходимо контекстное, внутреннее сопоставление привычного старого имени и нового" (Брагина 1986: 114).

Таким образом, изучение "сдвигов", приема "острашения" и нарушения конвенций может стать одним из эффективных способов знакомства с самой языковой и эстетической нормой.

Принцип «сдвига», одновременное присутствие в художественном тексте «художественного канона» и «новизны как отступление от канона» лежит в основе динамической структуры каждого нового произведения искусства. (Якобсон 1996: 125). В авангардной модели культуры, в культуре, отрицающей прошлые и настоящие традиции и подчиненной прагматическому заданию построения новой художественной действительности, принцип «сдвига» становится доминирующим.

Описание принципа функционирования приема поэтического сдвига в художественном тексте, его эмоционально-эстетической содержимости может стать методическим центром учебной интерпретации авангардного художественного текста. "Процесс восприятия" АХТ начинается с процесса декодирования, восстановления "нарушенной", "острашенной" языковой и культурной нормы. Читая авангардный текст, мы не можем ставить себе целью адекватное его

понимание. Цель совместного с преподавателем учебного медленного чтения-комментирования стихотворения — показать, как путем нарушения, деавтоматизации норм «естественного, бытового языка» создается язык поэтический, язык заумный, который «имеет особую власть над сознанием, особые права на жизнь наряду с разумным» (В. Хлебников). Учащиеся должны увидеть как, каким путем усложненная форма становится выражением и средством создания новой поэтической образности и нового типа художественного мышления. Трудно предложить универсальную систему заданий и модель интерпретации авангардного текста, каждый текст диктует свою последовательность и тип интерпретации, но можно выделить основные этапы этого процесса и некоторые типы вопросов и заданий.

Учитывая вышесказанное, мы предлагаем возможную модель и последовательность учебной интерпретации и комментирования АХТ.

Так как любой АХТ встроен в сложную систему оппозиций (текст – контекст его культурного бытования; культура – не культура; искусство – не искусство; языковая норма – нарушение нормы), наиболее оптимальной и продуктивной моделью учебной интерпретации АХТ нам представляется комплексный подход, сочетающий в себе элементы литературоведения, культуроведения, лингвостилистики и позволяющий представить АХТ в контексте культурных, языковых и литературных оппозиций. Нам кажется целесообразной традиционная последовательность интерпретации художественного произведения, согласно которой выделяются три этапа учебной работы с художественным текстом: предтекстовый; притекстовый; послетекстовый.

1. Предтекстовый этап направлен на формирование знаний студентов в области историко-культурного контекста бытования АХТ и создание эмоционально-познавательной установки понимания АХТ. Тематику предтекстовых занятий могут быть: 1) определение феномена АХТ; 2) знакомство с национально-культурной спецификой русской культуры начала XX века, с той культурной и литературной нормой, бунт против которой стал содержательным стержнем авангарда; 3) знакомство с концепцией поэтического языка футуристов (концепцией поэтического сдвига, заумного языка, воскрешения слова в поэзии и т.д.).

Формы предтекстовой работы могут быть различными: домашнее чтение обзорных текстов, отрывков из статей и манифестов футуристов; обсуждение их на занятии с преподавателем; чтение отрывков из литературоведческих статей (мемуаров, автобиографий); лекция-беседа; сообщения учащихся на заранее выбранную тему; представление невербальных материалов (фотографии, картины, рисунки, гравюры, аудио и видео записи и пр.).

2. Притекстовый этап интерпретации АХТ. Собственно лингвостилистическое комментирование АХТ. Медленное чтение, комментирование поэтических текстов на занятии вместе с преподавателем может быть представлено в двух формах: а) чтение и лингвостилистическое комментирование микротекстов-словосочетаний, отрывков из стихов, названий статей, манифестов, сборников футуристов.

художественных произведений; б) чтение и интерпретация неадаптированного целого художественного текста.

Исследователями неоднократно указывалось на особую семантическую доминанту, заключенную в названии. Мы предлагаем рассматривать название как законченный микротекст, схема понимания которого может стать для учащихся одной из моделей понимания АХТ. Главная задача анализа микротекстов — путем реконструкции исходной формы конвенционального словоупотребления выявление различных способов «остранения». Необходимо подчеркнуть, что потенциальное количество тропов, построенных на основе приема «поэтического сдвига», принципиально бесконечно, и каждый новый поэтический образец требует индивидуального рассмотрения. Анализ названий сборников, манифестов футуристов и отрывков из их произведений позволил выявить только наиболее частотные направления нарушения языковых и культурных конвенций:

1. Нарушение норм правописания (отсутствие заглавных букв, знаков препинания и т.д.). Например, обложка «Первого журнала футуристов», где заглавные буквы либо отсутствуют, либо смещена функция прописных и заглавных букв, инициалы и имена авторов написаны в одно слово, отсутствуют знаки препинания.
2. Нарушение норм словоупотребления и словопостроения:
 - нарушение норм словоупотребления (разложение общеязыковых клише и фразеологизмов) – «журнал русских футуристов вылетел в свет»;
 - рассчитанные на эпатаж сокращения слов (название сборника футуристов – «Засахаре кры» – засахаренная крыса);
 - всевозможные типы оксюморонных словосочетаний (названия футуристических сборников – «Рыкающий Парнас», «Стеклоплавильные цепи», «Дохлая луна»);
 - создание новых слов по принципу оксюморонного сочетания морфем («Небокопье» – по аналогии с «землекоп»); «Бух лесиный» – суффикс -ни- вместо -н-, суффикс -ни- используется при образовании прилагательных от существительных, обозначающих птиц, – лебедь – лебединый; бух – возможно, звукоподражание; возможно, новое слово, созданное по аналогии со словом «нух», если верно наше последнее предположение, то перед нами игра словами и смыслами: «нух лебединый» – общеязыковое словосочетание, оно может вызывать ассоциации со стереотипом восприятия поэзии и языка символистов; «бух лесиный» – словесная игра, деавтоматизация привычного);
 - создание новых слов с помощью свободной перестановки морфем и слогов («людье», «массомытая быкомордая орава»; «мочедан» (чемодан). В. Маяковский, А. Крученых)
 - слов заумного языка. «Если мы имеем пару таких слов, как *двор* и *твор*, и знаем о слове *дворяне*, мы можем построить слово *творяне* – творцы жизни. И если мы знаем слово *землероб*, мы можем создать слово *времяпахарь*, *времяроб*, т.е. назвать прямым словом

- людей, так же возделывающих свое время, как земледелец свою почву» (В. Хлебников, Наша основа);
- употребление диалектных слов в ряду слов заумного языка. «Тараракнул зинзивер» (В. Хлебников), (*зинзивер* – большая птица);
 - тропы, созданные путем совмещения прямого и переносного значения слова. Например, «Утро» В. Маяковского: «Угрюмый дождь скосил глаза» (*Косой дождь* – сильный дождь, дождь, который идет косо, не прямо; *косой взгляд* – взгляд брошенный не прямо, косо; косо смотреть – смотреть косо, не прямо, угрюмо). В стихотворении совмещается прямое и переносное значение слова;
 - разложение традиционной метафоры

А за
 решеткой
 четкой
 железной мысли проводов –
 перина.
 И на
 нее
 встающих звезд
 легко оперлись ноги (В. Маяковский Утро)

Представим часть этого предложения в виде предложения с привычным порядком слов: *Ноги встающих звезд оперлись на перину (облаков). Маяковский деавтоматизирует общезыковую метафору – встает солнце, встают звезды, солнце и звезды встают, у них могут быть ноги – ноги звезд оперлись на перину облаков.*

3. Синтаксические «сдвиги» -

И жуток
 шуток
 клюющий смех –
 из желтых
 ядовитых роз
 возрос
 зигзагом.

(В. Маяковский Утро)

Перед нами два простых предложения с общим подлежащим. Попробуем восстановить нейтральный порядок слов: 1) *Клюющий смех шуток жуток.* 2) *Клюющий смех возрос зигзагом из желтых ядовитых роз.*

К синтаксическим приемам остранения можно отнести изменение порядка слов, замену лица на протяжении всего стихотворения несколько раз, смену синтаксической роли слова в предложении и т.д.

4. Звуковая форма слова, рифма и ритмика стиха как средство «остранения» слова и смысла. Приведу фрагмент анализа «звукообраза» в кн. А. Крученых «Кукиш прошлякам» (Крученых 1992: 16-17) «Значение звука. Установка на звук – сдвиг смысла.

Почему —

Летит мой дух
лебяжий
на-фта-линный?

Какой такой — нафталиновый — едкий, аптекарский, неприятный? Если в поэзии доминирует звук, мы должны, в первую очередь, исходить от него, и тогда ясно, что нафталиновый, — легкий по голосу, — означает невесомость, летучесть, — кстати, этот эпитет и есть дополнение к лебяжьему пухово-легкому в полете — нафталиновый, на-фа-талинный (фата). Одинаково звучащие слова в поэзии равнозначущи и по смыслу...».

5. Приемы и примеры интертекстуальности текста (тексты и жанры литературы и не литературы, отраженные и преобразованные в АХТ). Название оперы А. Крученых «Победа над солнцем» не может не вызывать ассоциаций с названием одного из лучших сборников К. Бальмонта «Будем как Солнце» и может быть рассмотрено как один из простейших примеров интертекстуальности АХТ. Можно говорить и об определенной «внутригрупповой» интертекстуальности, когда слова и словосочетания переходят от одного поэта к другому и создается поэтический язык (словарь) течения. («Бух лесинный» - название сборника футуристов, название пришло из стихотворения В. Хлебникова «Зеленый леший - бух лесинный / Точил свирель»).

6. Взаимодействие вербальных и невербальных структур текста. Футуристы, как и многие их современники, мечтали о синтетическом искусстве, они создавали стихи, где словесный и зрительный ряды слиты в одно художественное целое. Слова — часть орнамента (обложка первого журнала футуристов, стихотворение В. Каменского «Полет Василия Каменского на аэроплане в Варшаве», где само расположение слов напоминает хвост выхлопных газов, «сужающуюся дорожку», оставленную взлетающим ввысь самолетом и пр.)

7. Нарушение логических связей в изображении предметного мира или произвольно, по прихоти поэта, возникшие алогичные словосочетания и образные связи:

Причешите мне уши. (В. ргоьтМаяковский),
Танго с коровами. (Д. Бурлюк),
Воздух синь, как узелок с бельем
У выписавшегося из больницы. (Б. Пастернак).

Этот последний уровень стихотворения менее всего поддается логическому комментированию и может быть понят только в контексте всего стихотворения, он оставляет простор для читательского воображения или возмущения, что для футуристов желательнее.

Как показывает практика и анкетный опрос учащихся, микро-тексты, отражающие в своей речевой структуре нарушение конвенций, целесообразнее всего использовать как учебный материал урока, объект совместного с преподавателем анализа. Совместный поиск ответов на уроке, как правило, дает положительный — эмоциональ-

ный и познавательный эффект. Задача преподавателя системой вопросов и заданий направить эвристический поиск учащихся. Тип заданий и вопросов зависит от конкретного текстового материала. Вот пример лишь некоторых из них:

1. Какая норма правописания, словопостроения нарушена в тексте?

2. Восстановите правильный порядок слов.

3. Назовите привычные стереотипные для русской поэтической традиции эпитеты к слову «луна», слово «дохлая» дополняет этот ряд? Аргументируйте свой ответ.

4. Проанализируйте способ построения слова *небокопы*, выделите корневые морфемы, назовите слова, построенные по данной модели.

5. Рассмотрите способ построения остраненной метафоры В. Маяковского «Угрюмый дождь скосил глаза». Для этого назовите общие компоненты семантики слова *косой* в словосочетаниях *косой дождь*, *скосить глаза*. Назовите привычные словосочетания со словом *угрюмый*.

Какой эстетический эффект достигается с помощью совмещения прямого и переносного значения слова?

В учебной работе с микротекстами заключен разнообразный обучающий и познавательный смысл: тщательное, медленное, изучение лексико-семантических единиц дает возможность увидеть новые способы порождения смысла, проследить механизм сдвига и эстетические возможности нарушения конвенциональной нормы словоупотребления и словообразования;

продемонстрировать роль экстралингвистических фактов в формировании «поэтики сдвига»;

предоставить инструментарий для комплексного анализа поэтических произведений футуристов;

выработать навыки активного, творческого восприятия АХТ;

создать эмоциональные предпосылки для чтения и понимания художественных текстов с усложненной поэтической структурой.

Чтение и интерпретация целого стихотворения

Учитывая сложности лексико-стилистической ткани стихотворения, обилие нестереотипных словесных структур и образов, мы предлагаем прочитывать АХТ несколько раз: домашнее чтение, чтение вслух преподавателем, «медленное» изучающее чтение — интерпретация на уроке, совместно с преподавателем, чтение вслух учащимися. Чтение, произнесение стихотворения вслух, непосредственно связано с анализом его ритмико-звуковой системы.

Система вопросов и заданий в процессе учебного «медленного» изучающего чтения стихотворения направлена на выявление «выдвижений», речевых «сдвигов» (фонетических, ритмических, словесных, синтаксических, образных и пр.) и осмысление их семантической роли в структуре словесной ткани художественного произведения.

К «выдвижениям», вслед за М.И. Горсликовой, мы относим:

1. Повторы лексико-семантических единиц.
2. Случаи ненормированного использования лексических, грамматических и синтаксических языковых единиц.
3. Тропы, «остраненная» метафора и пр.
4. Заумь.
5. Метро-ритмические «сдвиги»: разложение традиционных для русской классической литературы стихотворных размеров; составные рифмы; звуковые повторы; звукопись; паронимия (сближение разнокорневых, но сходных по звучанию слов).

Задача преподавателя в процессе интерпретации стихотворения:

а) системой вопросов привлечь внимание учащихся к языковым «сдвигам» (опыт показывает, что часто учащимся трудно самостоятельно найти ненормированные случаи употребления языковых единиц, отличить норму, «канон» от нарушения нормы);

б) помочь прокомментировать и определить способ порождения нового смысла (совмещение прямого и переносного значения слова; новый тип словоупотребления; использование нетрадиционных корневых морфем, аффиксов, префиксов) и восстановить конвенциональную норму словоупотребления и словоупотребления;

в) обозначить новые смыслы, порожденные в результате лексико-семантических трансформаций, и определить их место и значение в формировании художественного смысла стихотворения;

г) и, наконец, дать образец варианта интерпретации художественного смысла стихотворения.

Позволю себе привести небольшой фрагмент анализа стихотворения В. Хлебникова «*О, достоевскиймо бегущей тучи!*»

О, достоевскиймо бегущей тучи!
О, пушкиноты млеющего полдня!
Ночь смотрится, как Тютчев.
Безмерное замирным поля.

Мы начинаем анализ с «выдвижений», со слов «заумного языка» – «достоевскиймо», «пушкиноты», с анализа словообразовательной модели этих слов, с определения их функции и смысла в контексте стихотворения. Эвристический поиск учащихся направляется вопросами и заданиями типа:

- Прочитайте стихотворение Велимира Хлебникова.
- Найдите слова заумного языка.
- Определите их синтаксическую функцию в предложении. Рассмотрите способ создания слов заумного языка.
- Выделите корневые морфемы, приведите другие слова со сходным типом словообразования.
- Назовите основные темы стихотворения.
- В чем заключается художественный смысл стихотворения?

Изменился бы и, если да, то как изменился бы художественный смысл стихотворения, если бы вместо слов заумного языка В. Хлебников использовал конвенциональную норму — сравнение: туча, как Достоевский; полдень, как Пушкин; ночь, как Тютчев?

Вариантом ответа на поставленные вопросы к стихотворению Хлебникова может быть следующий текст (в учебной книге текст может быть дан в «ключах», в процессе занятия предложен преподавателем как вариант ответа):

«Пушкин, Достоевский, Тютчев — русские писатели XIX века, их творчество представляет собой разные ипостаси мира русской классической литературы. Имена Достоевский, Пушкин — основы новообразованных слов, возможно, обозначающих качество, по аналогии с длинный — длинноты, острый — остроты, Пушкин — пушкиноты. Родительный падеж принадлежности (достоевскиймо тучи); (пушкиноты полдня) убеждает нас в верности предположения: пушкиноты, достоевскиймо — это качества, которые присущи туче и полдню. У полдня есть качество поэзии Пушкина, у тучи — творчества Достоевского. Ночь «смотрится» (выглядит), как Тютчев. Поэт создает образ картины мира, где в нераздельном первобытном единстве существует мир природы и мир поэзии, мир литературы. Риторическая фигура сравнения предполагает разделение мира, наличие по крайней мере двух раздельно существующих явлений: то, что сравнивают, и то, с чем сравнивают. Отказ от сравнения в поэтическом тексте позволяет В. Хлебникову преодолеть разъединенность мира, деление его на природное и духовное начала. Творчество — это то, что объединяет эти два начала. Творчество — свойство не только поэзии, литературы, оно имманентно присутствует в мире. Литература равна природе, духовное творчество не только отражение, но продолжение творений природы. Так с помощью языка заумного поэт стремится не только преобразовать, «оживить» язык поэзии, но и создать новые смыслы и новые мифы».

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, анализируя модель создания новых слов (слов заумного языка), мы можем показать учащимся «сам процесс формирования смыслов» (Барт 1996: 25). Мы мыслим словами, создавая новые слова, поэт создает новые смыслы. Мы можем увидеть и проследить, как в стихотворении реализуется Хлебниковская философия слова: слово — носитель энергии жизнестроения, оно способно восстановить цельность мира, разорванную рациональным мышлением связь явлений.

Установка футуристов на словотворчество и определение поэтического языка как особой формы речевой деятельности позволяет в процессе учебного анализа АХТ:

- 1) сочетать прагматические цели изучения русского языка / в данном случае повторение русской морфологической системы и законов словообразования / с развитием навыков чтения и понимания художественного текста;
- 2) продемонстрировать культуроведческие потенции поэтического языка, глубинную связь поэтических и философских построений;

- 3) стимулировать когнитивную и творческую активность самих учащихся;
- 4) сделать процесс обучения эмоционально насыщенным и привлекательным;

Прием сохранения конвенциональной нормы языковых и речевых структур характерен не только для АХТ / здесь он представлен в своей сконцентрированной форме /. В современной культурной ситуации конструктивное, художественно-значимое нарушение нормы стало приметой стиля многих газет, рекламы, молодежной субкультуры. Учебное чтение АХТ развивает у учащихся вкус к словесной игре и провокации, позволяет выработать умение самостоятельно понимать и различать художественные приемы содержательного нарушения речевой нормы в различных жанрах современной русской словесной культуры.

3.Послетекстовый этап интерпретации художественного текста. Лингвометодические и познавательные-коммуникативные цели данного этапа интерпретации художественного текста: суммирование полученной речевой и культуроведческой информации и — переход от анализа поэтического языка к анализу картины мира поэтов данного литературного направления. Содержательный стержень занятий — чтение и интерпретация АХТ в широком контексте русской духовной культуры: в контексте других видов искусств, внехудожественной действительности, движения авангарда. Возможные темы и сближения: зумный язык и беспредметная живопись; аллюзия («поэтический сдвиг») в поэзии, живописи и монтаж в кино (С. Эйзенштейн); теория семантической наполненности каждого звука (буквы) В. Хлебникова и теоретические работы В. Кандинского и К. Малевича по символике цвета и формы, а также идея В. Мейерхольда об особой значимости сценического жеста; футуризм и философский и научный авангард начала XX века. Цель подобных аналогий и сравнений подтолкнуть учащихся к пониманию единства поисков поэтов-«заумников», художников и режиссеров авангардного направления, к пониманию одной из типологических особенностей авангарда начала XX века — «он перестроил все порядки искусства XX века. С этого момента на первый план выходят не художественные произведения, а явления и процессы искусства. А само это искусство изображает мировоззрение, дает чувственный образ философской мысли, пластически моделирует научное мышление и техническое творчество» (Полевой 1996:16).

Наряду с заданиями и текстами обобщающего характера на этом этапе интерпретации АХТ в качестве учебного материала могут быть широко использованы различные типы невербальных текстов - иллюстрации, слайды, аудио и видео записи. Таким образом, презентация учебного материала на послетекстовом этапе интерпретации художественного текста осуществляется по нескольким каналам применительно к основным типам восприятия: вербальному, зрительному, слуховому — через печатный, звучащий и аудиовизуальный текст. А сами задания апеллируют к двум основным типам мышления (наглядному и дедуктивному).

Одновременная задействованность трех типов памяти (ассоциативно-образной, логической, механической) повышает эффективность послетекстовой «зона» прочтения художественного текста.

Литература

- Барт 1996: Барт Р. Мифологии. М., 1996
Брагина 1996: Брагина А. А. Лексика языка и культура страны. М., 1996
Крученых 1992: Крученых А. Кукиш прощякам, М., 1992
Полевой 1996: Полевой В. Реалии, утопии и химеры искусства 20 века // Каталог выставки: Москва – Берлин. Берлин – Москва. Мюнхен – Нью-Йорк – Москва, 1996
Шапир 1995: Шапир М. Эстетический опыт XX века. Авангард и постмодернизм. / ж. Philologica, 1995, vol. № 3-4
Якобсон 1996: Якобсон Р. Язык и бессознательное. М., 1996

И. В. Михалкина

К вопросу о лингвистических основах обучения русскому языку как средству делового общения

В современных условиях преподавания русского языка как иностранного, отличающихся гетерогенностью, особую актуальность приобретает положение, высказанное профессором Г. И. Рожковой два десятилетия назад. Его суть сводится к тому, что «в целом вся система обучения иностранцев русскому языку должна отвечать жизненным потребностям учащихся практически пользоваться русским языком как средством общения» (Рожкова 1967:16).

Результаты проведенного в рамках научно-исследовательских проектов Международной научно-практической программы филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова «Русский язык в деловом общении» анализа «жизненных потребностей» (коммуникативных потребностей) иностранных граждан, изучающих русский язык как средство делового общения, свидетельствуют о разноплановости их речевого поведения, реализуемого в пределах специфических областей делового взаимодействия – в пределах сегментов делового общения различных сфер/подсфер коммуникации¹, и позволяют сделать вывод о том, что важнейшей задачей методики преподавания РКИ рассматриваемому контингенту обучаемых является формирование у последних способности пользоваться разными функциональными подсистемами русского языка.

Использование той или иной стилистической разновидности языка зависит от конкретного социально-коммуникативного контекста. Опреде-

¹ О позиции автора по вопросу классификации сфер общения см.: (Михалкина 1997: 78-86)

ление этого контекста при разработке лингвистических основ обучения указанного контингента учащихся является первоочередной задачей, поскольку именно с ней связано построение всей системы обучения (включая создание средств обучения), направленной на формирование конкретной языковой личности. При этом в качестве итоговой цели обучения выступает формирование определенного уровня коммуникативной компетенции – уровня владения языком в специальных целях в объеме актуальных для реального общения языковых подсистем. И с этих позиций итоговую цель обучения можно рассматривать как формирование у учащихся умения переключаться с кода одной подсистемы на код другой, то есть формирование зрелой дисглоссии.

Изучение автором настоящей статьи современного социолингвистического контекста делового общения позволило сделать вывод о том, что в настоящее время в российском обществе деловое взаимодействие обслуживают следующие стилистические подсистемы: официально-деловой стиль (ОДС), устная деловая речь (УДР), обиходно-деловая речь (ОДР) и разговорная речь (РР). Данным подсистемам свойственны определенные особенности отбора и использования языковых единиц, маркированные функциональной необходимостью. Таким образом, обучение русскому языку как средству делового общения представляет собой обучение стилистически дифференцированной речи.

Анализ текстовых имеющихся современных средств обучения деловому общению на русском языке и представленного в них языкового материала показал, что в большей части учебных пособий преобладают речевые произведения в письменной форме, то есть изучается официально-деловой стиль.

Рассмотрение письменной формы делового общения весьма актуально для обучения русскому языку как средству делового общения, но недостаточно для построения полноценной системы обучения. В реальной коммуникации существует не менее значимая — устная — форма делового общения. Наличие этой разновидности функционирования языка отмечается многими учеными. Однако целенаправленных исследований по этому вопросу не проводилось.

Внутри литературного языка отечественными лингвистами выделяются разные языковые системы — кодифицированный литературный язык (КЛЯ), в пределах которого наряду с другими функциональными стилями находится официально-деловой стиль, и разговорная речь (РР), очень близкие на одних участках системы и очень далекие на других.

Так, Е. А. Земская отмечает, что "русский литературный язык существует в двух основных разновидностях. Одну из них принято называть — кодифицированным литературным языком, другую — разговорной речью. Эти разновидности литературного языка отличаются друг от друга и с точки зрения экстралингвистической (условий их употребления), и с точки зрения собственно языковой. Этими дву-

мя разновидностями пользуются носители литературного языка в зависимости от ряда условий" (Земская 1979:3).

Для построения целостной системы обучения русскому языку как средству делового общения чрезвычайно важно определить соотношение устной деловой речи с понятием "норма", поскольку речевое поведение учащихся, изучающих русский язык в указанных целях, должно быть "нормированным" в разных условиях коммуникации. Можно ли при обучении опираться только на письменные жанровые разновидности речевых произведений, которые, как указывалось выше, преобладают во многих пособиях по обучению деловому общению на русском языке?

Рассматривая русскую разговорную речь как особую лингвистическую систему, противопоставленную КЛЯ в рамках литературного языка, Е. А. Земская считает, что "кодифицированный язык и разговорная речь имеют свои, не совпадающие системы норм, не сводимые к какой-то общей, единой, универсальной норме литературного языка" (Земская, 1979: 17).

Однако фактор "разговорности" не является основой единой нормы для всех видов устной речи. Доказательством этому могут служить два следующих диалога - телефонных разговора, реализуемых в ходе повседневно-частного общения и делового общения.

Диалог 1.

- Привет, Андрей!
- О, Саша, привет! Давно тебя не слышал.
- Я уезжал по делам.
- Нам пора бы встретиться. У тебя как завтра?
- Завтра не могу. А вот в четверг — можно.
- Давай в четверг после работы у меня. Ладно?
- Хорошо, я подъеду.
- Окей. Пока.
- Пока.

Диалог 2.

- Добрый день, Майкл. Это Александр Петров из фирмы "Москва-тур".
- Здравствуйте, Александр. Мы очень ждали Вашего звонка.
- Извините, Майкл, я должен был срочно уехать в командировку.
- Александр, Вы не могли бы завтра после обеда приехать к нам в офис?
- К сожалению, завтра у меня в это время переговоры. Я смог бы приехать в четверг в 14⁰⁰. Вам это удобно?
- Хорошо. В четверг в 14⁰⁰ мы ждем Вас у себя.
- Спасибо. Всего доброго.
- Всего хорошего. До встречи.

Языковой материал диалогов свидетельствует о том, что фактор "социального контекста" (речевое поведение с учетом определенных социально-коммуникативных ролей) превалирует над фактором "устности". Учет этого обстоятельства чрезвычайно актуален для построения системы обучения русскому языку в указанных целях, поскольку знание иностранцами учащимся программы выбора вербальных средств с опорой на социальный контекст общения способствует включению механизмов упреждения и антиципации при построении собственных речевых произведений и при восприятии речи собеседника, а значит - помогает адекватно решать задачи в реальной коммуникации.

Обстоятельства социального характера учитываются современными учеными при исследовании устных форм речи по-разному. Существуют две противоположные позиции. Е. А. Земская и ее соавторы предлагали принять термин устная речь для обозначения любой речи, проявляющейся в устной форме; термин бытовая речь — для бытовой речи городского и сельского населения; термин литературная речь (или разговорная речь) для непринужденной речи носителей литературного языка (РРР 1973:5). Что же касается таких видов устной речи, как лекция, публичное выступление, научный доклад, то их предлагается относить к сфере кодифицированного литературного языка: "Очевидно, что массовую коммуникацию обслуживает только КЛЯ" (РРР 1973:16). Е. А. Земская в более поздних работах подтверждает и конкретизирует свои взгляды на виды устной речи: "Вообще вся сфера массовой коммуникации (радио, телевидение и т.д.), вся область публичной ораторской речи проходит на кодифицированном языке, тогда как разговорная речь функционирует лишь в частной сфере общения. ... В сфере массовой коммуникации она неприемлема. Массовую коммуникацию обслуживает только кодифицированный литературный язык" (РРР 1979:9). Таким образом, "устная публичная речь", по мнению Е. А. Земской, принадлежит КЛЯ (Земская, ... 1981: 58).

Если устную деловую речь (переговоры, совещания и др. деловые встречи) относить к устной публичной речи, то можно ли в ней обнаружить "нормы" КЛЯ? Допустимы ли для официально-делового стиля (КЛЯ)¹ такие типичные, например, черты синтаксиса диалогической формы речи, как слабая текстовая организация, влекущая нарушение логичности; эллиптичность конструкций (вовсе не свидетельствующая о конкретности и лаконизме); перебивы и самоперебивы, повторы и "обрывания" слов (уводящие от точности)?

Отрицательный ответ на этот вопрос дает анализ аутентичных диалогических текстов устной деловой речи. Приведем пример.

— *Мы просим Вас/ ну...правильно понять/ вот в этой/ так сказать/ конкретной ситуации.*

¹ Об основных стилевых чертах ОДС (точности, лаконичности, логичности, стандартизованности, официальности, безэмоциональности) и вербальных средствах их обеспечения на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях см. подробно: (Михалкина 1998: 68-99).

— Но раньше/ Вы же помните/ э...Вы всегда шли нам на встречу.

— Да/ конечно. Но сейчас/ Вы же знаете/ так сказать/ другая ситуация.

— Ну/ тогда/ может быть/ нам...

— Подождать? Я думаю/ что/ наверно/ уже мало что/ сами понимаете/ изменится... Хотя...

— Давайте подождем. Может действительно...

— Хорошо/ я думаю/ пару недель/ можно подождать.

Основное содержание приведенного диалога может быть передано в письменной форме следующим образом:

"... К сожалению, должны сообщить Вам, что ситуация, связанная с нашим сотрудничеством изменилась. В связи с чем мы не сможем осуществить предполагаемую сделку на прежних условиях. Однако у нас есть предложение вернуться к обсуждению этого вопроса через две недели. Сообщите нам, пожалуйста, устраивает ли Вас наше предложение?"

Ненормированностью по отношению к КЛЯ отличается и лексический состав устной деловой речи, в которой не только допустимы, но и широко употребительны "редуцированные" синтаксические конструкции типа *фирмы-оптовики* (фирмы, специализирующиеся на оптовой торговле), *платить наличными* (осуществлять расчеты наличными платежом), *платежка* (платежное требование), *страховка* (страховое свидетельство), *визитка* (визитная карточка) и т.п.

Оптимальное, на наш взгляд, решение важного для разработки практических проблем методики преподавания РКИ вопроса о соотношении устной деловой речи и официально-делового стиля в составе КЛЯ может быть найдено при обращении к научным взглядам О. А. Лаптевой и ее соавторов.

УДР (устная деловая речь), являясь функциональной разновидностью УПР (устной публичной речи), имеет черты сходства и различия с ОДС (официально-деловым стилем) и с РР (разговорной речью). Этот вывод вытекает из следующего: "всякий развитый литературный язык имеет две формы своего существования — устную и письменную. Эти формы противопоставлены друг другу по целому комплексу ведущих языковых и психолингвистических признаков. ... В то же время литературный язык членится и в зависимости от функционального назначения речи. Цели общения весьма различны и многоплановы, тем не менее литературный язык во всей совокупности своих языковых средств допускает и здесь разбиение на две ведущие области — средств книжных и средств разговорных. Оба эти разбиения налагаются друг на друга и взаимодействуют" (Совр. рус. уст. научн. речь 1985:12-13). По мнению О. А. Лаптевой, УПР, являясь одной из ведущих "сфер языкового общения современного коллектива говорящих на русском языке как родном" (там же с. 4), не относится к КЛЯ, по-

сколькx "устной формы кодифицированной речи не существует" (Лаптева 1976: 41). В то же время О. А. Лаптева отмечает "пограничное положение УПР на пересечении сформировавшихся письменных разновидностей литературного языка (кодифицированных) и его устно-разговорной разновидности (некодифицированной)". Проявление данного "пограничного положения" можно наблюдать при общении, например, частного лица, владеющего устной деловой речью в своей профессиональной деятельности (например, сотрудника министерства связи), и юриста, к которому первый обратился за консультацией по личному вопросу. Речь юриста-профессионала будет тяготеть к письменно-книжной форме, а речь посетителя, при всем его стремлении поддерживать "деловой" разговор на определенном профессиональном уровне, — к обиходно-деловой/разговорной речи. В то же время на месте данного клиента может оказаться человек, вообще не владеющий устной деловой речью (как разновидностью УПР), и с низким уровнем (или отсутствием) предметной компетенции в области юриспруденции. В таком случае юрист с целью адекватной коммуникации вынужден будет переключиться на "код" посетителя и, насколько это возможно, отойти от использования в речи книжно-письменных средств, то есть "популяризировать" свое речевое поведение. В подсфере обиходно-делового общения, которое строится по линии посетитель/клиент (физическое лицо) — представитель какой-либо организации, большую роль играет социальный статус и предметная компетенция первого. В подобных случаях, наверное, следует говорить об обиходно-деловой речи (ОДР), которая занимает пограничное положение между устной деловой речью и разговорной речью.

Продемонстрируем сказанное на примере двух диалогов (разговоров по телефону) — речевых произведений, характерных для обиходно-деловой подсферы повседневного общения и сегментов делового общения сферы профессионального общения:

Диалог I.

— Алло, это юридическая консультация?

— Да, добрый день.

— Здравствуйте. Скажите, можно записаться на консультацию к юристу?

— А какой у Вас вопрос?

— Мы разъезжаем с детьми и хотим узнать, как лучше оформить обмен.

— Обмен в пределах Москвы?

— Да, но мы не знаем, как это лучше сделать — самим или через фирму.

— У Вас уже есть вариант обмена?

— Да.

— Тогда можете приехать вместе с теми, с кем Вы меняетесь.

— А в какое лучше время приехать? Мы могли бы завтра.

— *Лучше с утра. Мы работаем с десяти. Не забудьте, пожалуйста, паспорта и справки из РЭУ.*

— *Спасибо. До свидания.*

— *До свидания.*

Диалог 2.

— *"Фемида". Добрый день.*

— *Здравствуйте, Вас беспокоят из фирмы "Интеркомпьютер".*

— *Очень приятно. Чем могу Вам помочь?*

— *Мы хотели бы получить консультацию по вопросу оформления сделки с одним совместным предприятием через зарубежного посредника. У вас есть юристы-специалисты по внешнеэкономической деятельности?*

— *Да. Запишите, пожалуйста, телефон.*

— *Спасибо. Записываю.*

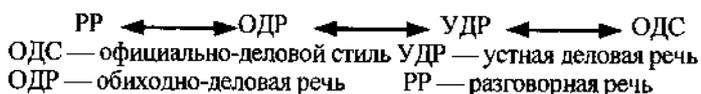
— *243-15-18. Павлов Сергей Леонидович. Он как раз занимается вопросами международного сотрудничества.*

— *Большое спасибо. Всего доброго.*

— *Пожалуйста. До свидания.*

По мнению О. А. Лаптевой, "разнородность и многоплановая направленность функций принципиально сближают УПР с речью разговорной. В то же время яркая представленность информативной функции, проявляющаяся в тематической определенности текстов УПР, делает ее в высокой степени соотносимой с письменными функциональными стилями" (Совр. рус. уст. научн. речь 1985: 26).

На основании всего вышесказанного можно построить следующую схему корреляции разновидностей современного русского языка, обслуживающих деловое общение:



Привлечение тех или иных языковых средств при реализации речевой поведения зависит от формы общения — устной или письменной. Степень сближения одних разновидностей с другими (влияние одних на другие), проявляющаяся в варьировании языковых средств, зависит от следующих факторов:

1) социальный контекст общения: конкретная сфера/подсфера общения, коммуникативная ситуация, социально-коммуникативные роли коммуникантов, отношения между ними;

2) тема и уровень предметной компетенции коммуникантов (последнее особенно актуально для устной деловой речи и обиходно-деловой речи);

3) условия общения: место, способ/канал общения, степень подготовленности/спонтанности речи.

Все эти факторы необходимо учитывать при разработке лингво-методических основ обучения русскому языку как средству делового общения.

Литература

- Земская 1979: Земская Е. А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1979
- Земская, ... 1981: Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. Русская разговорная речь. М., 1981
- Латтева 1976: Латтева О. А. Русский разговорный синтаксис. М., 1976
- Михалкина 1997: Михалкина И. В. Деловое общение на русском языке в современном социальном контексте //Язык, сознание, коммуникация. Вып. 2. М., 1997
- Михалкина 1998: Михалкина И. В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения. Дисс. ... доктора пед. наук. М., 1998
- Рожкова 1977: Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1977
- РРР: Русская разговорная речь. /Под редакцией Е.А. Земской. М., 1973
- Совр. рус. уст. научн. речь: Современная русская устная научная речь. Под редакцией О. А. Латтевой. Том 1. Красноярск, 1985

И. В. Одицова

К методике формирования артикуляционной базы русского языка

Неоспорима роль фонетики в курсе преподавания иностранных языков. Как известно, при усвоении произношения неродного языка автоматически срабатывает механизм транспозиции – переноса произносительных навыков родного языка. Интерференция родной речи является фактом коммуникативного характера, так как произносительные ошибки затрудняют общение. “Отклонения от литературного, орфоэпического (т.е. некодифицированного) произношения почти также мешают общению, как и неграмотное письмо. Это объясняется тем, что при восприятии устной речи... мы непосредственно воспринимаем смысл. Между тем, неправильности в произношении... отвлекают слушающего от смысла, заставляя его обращать внимание на внешнюю, звуковую сторону речи, и тем самым являются помехами на пути понимания, на пути общения” (Аванесов 1956: 18)

Корректное произношение звуков, слов, предложений на неродном языке невозможно, если у учащегося не сформирована артикуляционная база изучаемого языка. “Пока учащийся, – как пишет С. И. Бернштейн, – не усвоил артикуляционную базу, его произношение не приобрело надлежащего иноязычного облика, усвоение отдельных звуков будет для него затруднено, и, в сущности, ни одного звука он не будет произносить правильно” (Бернштейн 1975: 22).

Артикуляционную базу следует рассматривать в единстве динамики – определенных артикуляций, свойственных данному языку, и статике – артикуляционного уклада (АУ), который «формируется как реакция на многократное выполнение привычных речедвижений и представляет собой такую установку артикуляторов, которая обеспечивает правильное и наиболее экономное выполнение частных произносительных движений» (Кулешов, Мишин 1987: 22).

Русский АУ можно охарактеризовать следующим образом: 1) кончик языка упирается в основание нижних зубов; 2) передне-средняя часть языка приподнята и продвинута вперед; 3) рот слегка приоткрыт; 4) губы чуть выпячены вперед (немного отходят от зубов). Типичное положение артикуляционных органов речи для русского языка – это изготровка на произношение [и]. Названные четыре установки артикуляционного аппарата могут быть проконтролированы учащимся и преподавателем, поскольку они поддаются тактильному и визуальному контролю. Однако следует назвать пятый признак, характеризующий АУ. Это напряженность или сила артикуляции – мускульное напряжение артикуляционных речевых органов. Напряженность не может быть проконтролирована. Поэтому преподавателю при работе с учащимися разных национальностей следует опираться на свои знания и опыт. Носителям, например, английского языка (особенно в его американском варианте) следует рекомендовать расслаблять артикуляционный аппарат как в состоянии покоя, так и в состоянии его работы. Постоянное напоминание: «Произносите звуки, слова вяло, как будто вы устали, не хотите говорить, но вам приходится.» – помогут преподавателю. Носителям же японского языка, напротив, следует рекомендовать при произношении звуков русского языка усилить напряжение своих артикуляционных органов.

Особенности АУ есть отражение типичных артикуляций русских гласных и согласных звуков.

Согласные

В русском языке большинство согласных произносятся с опущенным кончиком языка. Зубные согласные [т], [д], [н], [с], [з], аффриката [ц], губно-губные [п], [б], [м] и губно-зубные [ф], [в] образуются при опущенном кончике языка; при образовании заднеязычных [к], [г], [х] и среднеязычного [й] кончик языка также опущен к нижним зубам; и, наконец, почти все мягкие согласные образуются при опущенном к нижним зубам кончике языка. Для большинства русских согласных характерна приподнятость передне-средней части языка. Приподнятость передне-средней части языка наблюдается при произношении всех твердых зубных, губных, а также всех мягких согласных.

Огубленность в русском языке сопровождает произношение губных согласных. Незначительное выпячивание губ наблюдается при произношении русских шипящих. В сочетании с лабиализованными гласными русские согласные (как твердые, так и мягкие) подвергаются лабиализации.

Гласные

Все русские гласные образуются с опущенным к нижним зубам кончиком языка. По степени продвинутости языка вперед от более переднего к более заднему положению гласные располагаются следующим образом: [и], [э], [а], [о], [у]. Приподнятость передне-средней части языка и продвинутость языка вперед характерны для гласного [и] как в изолированной позиции, так и в позиции с согласными. Однако в позиции с мягкими согласными приподнятость передне-средней части языка, сопровождаемая ее передвижением в более продвинутую зону артикуляции, наблюдается и у других гласных. Это происходит благодаря явлению аккомодации – приспособленности артикуляции русских гласных к артикуляции соседних согласных.

Гласные [о], [у] в русском языке являются лабиализованными. Некоторое выпячивание губ вперед наблюдается и при произношении других гласных, например, гласных [и], [ы] (Зиндер, Бондарко, Вербицкая 1964).

Для русского вокализма характерна закрытость гласных. Особенно это касается гласных высокого подъема [и], [ы], [у], которые произносятся с минимальным раствором ротовой полости (из них самый узкий [и]). Самый открытый среди русских гласных – гласный [а]. В позиции с мягкими согласными объем ротовой полости при произношении гласных среднего и нижнего подъема сокращается (ср.: *мам* - *мям*).

Формирование артикуляционного уклада - процесс длительный. Однако об особенностях русского речевого уклада следует говорить уже в самом начале курса фонетики. Поскольку АУ сохраняются не только во время говорения, но и в состоянии молчания (русский молчит по-русски, а англичанин – по-английски) рекомендуется попросить иностранца уже на первом занятии по фонетике описать положение языка, его кончика, положение губ в состоянии покоя и сравнить эти положения с особенностями строения русского АУ. Без сравнения привычного положения артикуляционных органов, настроенных на родной язык, с АУ русского языка; без постоянного напоминания учащимся о необходимости в начале каждого урока настроить речевой аппарат на произношение русских звуков работа над установлением акцента не принесет желаемого результата.

Поскольку обучение языку взрослых учащихся должно быть процессом осознанным, учащимся надо научиться сначала под руководством преподавателя, а затем самостоятельно производить определенные операции при произношении того или иного звука. Для этого необходимо четкое понимание строения артикуляционного аппарата и механизма произношения звуков. «Задача артикуляционного обучения состоит 1) в том, чтобы научить учащихся осознавать производительные работы, расчленять целостные артикуляции на их составные элементы, синтезировать эти элементы в новые, непривычные сочетания, и 2) в том, чтобы подвергнуть производительный аппарат тренировке, которая позволит ему осуществить усвоение артикуляций автоматически» (Кулешов, Мишин 1987: 4).

Прежде чем начать сознательно артикулировать тот или иной звук, учащийся должен научиться управлять своими речевыми органами, придавать им разное положение, мускульно ощущать изменение в положении артикуляционных органов. Эффективный путь выработки необходимой артикуляционной базы — проведение в начале каждого урока артикуляционной гимнастики. Эта гимнастика может быть беззвучной и со звуками. Предшествовать артикуляционной гимнастике должно описание речевых органов, активно участвующих в производстве русских звуков. В начале обучения это описание может быть сведено к минимуму. Учащиеся должны знать следующие слова и выражения: *язык, кончик языка, губы, верхняя губа, нижняя губа, зубы, нижние зубы, верхние зубы; альвеолы; передняя часть языка, средняя часть языка, задняя часть языка; движение языка вперед, назад, вверх, вниз.*

В качестве беззвучной гимнастики учащимся могут быть предложены упражнения типа: 1) вытянуть и округлить губы; 2) растянуть и округлить губы (как при гласных [и] – [у]); 3) вытянуть губы (как при согласном [ш] в отличие от гласного [у]); 4) опустить кончик языка к нижним зубам, поднять кончик языка к основанию верхних зубов, загнуть кончик языка по направлению к мягкому небу; 5) при опущенном кончике языка коснуться передней частью языка верхних зубов; 6) при опущенном кончике языка продвинуть язык вперед, оттянуть назад; 7) при поднятом кончике языка к альвеолам продвинуть язык вперед, оттянуть назад.

Демонстрация работы артикуляционных органов, участвующих в производстве того или иного звука, может быть осуществлена с помощью простейших схем, которые рисуются преподавателем на доске. Очень эффективной оказывается демонстрация работы артикуляционного аппарата с помощью рук, когда левая рука преподавателя имитирует положение верхней челюсти, а движение правой — движение языка. Постоянное обращение к помощи рук позволит преподавателю выработать условный язык, понятный учащимся, и тогда произношение любого звука, слова может быть продирижировано как преподавателем, так и самим учащимся. Акустический образ звука, дополненный зрительным образом, способствует закреплению артикуляции.

На пути создания артикуляционной базы неродного языка необходимо выявить артикуляционные типизации в их связи с типизацией двигательной активности человека и в соответствии с лингвистической типизацией (подробнее см. Скалозуб 1982). Основным стереотипом движения языка при формировании русской артикуляционной базы является движение языка по горизонтали и вертикали. По участию пассивных и активных органов артикуляции условно можно выделить четыре основных зоны артикуляции русских звуков: при опущенном кончике языка передняя, средняя и задняя зоны; при поднятом кончике языка передняя зона. Прежде чем остановиться на упражнениях, способствующих выработке стереотипа движения языка в этих четырех зонах, и упражнений на переключение артикуляций из

одной зоны в другую, рассмотрим артикуляционные особенности произношения мягких согласных в русском языке. Артикуляция мягких согласных, с одной стороны, во многом определяет строение русской артикуляционной базы, с другой стороны, быстрая и правильная постановка мягких согласных способствует ее формированию.

При обучении иностранному языку фонологический и фонетический уровни, которые при лингвистическом описании языка могут быть обособлены, должны представлять органическое единство, так как любое явление, имеющее фонологичную сущность, вытекает и подтверждается особенностями акустически-артикуляционного порядка. Так, например, для русских мягких согласных дорсальный уклад языка считается фонологически не релевантным. Однако именно дорсальность является основным условием нормативного образования мягких согласных, ибо палатализация предполагает дорсальный уклад. Таким образом, функционально незначимый для фонологической системы русского языка фактор становится ведущим при обучении русскому произношению, ибо он определяет возможность нормативной реализации дифференциального признака твердости-мягкости - ведущего признака, характеризующего систему русского консонантизма.

Опыт работы с иностранными учащимися показывает, что при постановке мягких согласных следует опираться на выработанную артикуляцию одного мягкого согласного. Например, постановка мягкого [м] не вызывает затруднений у иностранцев - представителей разных языков. Благоприятной для постановки мягкого звука является интервокальная позиция между гласными [и]: и (кончик языка упирается в нижние зубы, все тело языка продвинуто вперед, передне-средняя его часть поднята к верхнему небу, губы пассивны)-ими-ми. После автоматизации произношения сочетаний ими-ми-ми этот ряд ми-ми-ми следует наращивать: ми-пи, ми-пи-фи, ми-пи-фи-ти; ми-пи-ти-ди, ми-пи-си, ми-пи-си-ли и т.д., рекомендуя максимально сохранять прежнее положение языка. Затем вызванную артикуляцию можно перенести в сочетании с другими гласными. Пользуясь артикуляционной аналогией, можно достичь правильного произношения мягких согласных еще до постановки их твердого варианта. А в случае неправильного произношения какого-либо мягкого согласного в речи обращение к уже затренированной и каждый раз начинающейся с привычного ми цепочке ми-пи-фи поможет учащемуся вызвать правильную артикуляцию как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Мягкие согласные [к'], [г'], [х'] образуются в средней зоне артикуляции (Скалозуб 1963: 4). Постановку этих звуков следует начинать с произнесения напряженного согласного [j] с гласным [и]: ji-ji-ji. Затем следует попросить учащихся присоединить к этой цепочке звуков, не меняя положения языка, согласные [к'], [г'], [х']: ji-ji-ji - ки-ги-хи.

Обратимся к упражнениям, способствующим выработке стереотипа движения языка по горизонтали и вертикали. Движение языка по горизонтали и вертикали в русском языке происходит плавно. Между крайними точками этого движения существует множество промежу-

точных. Это означает, что между собственно передней и задней зонами артикуляций есть положения, которые могут быть охарактеризованы как передние, оттянутые назад; задние, продвинутое вперед. То же можно сказать и о степени подъема языка по вертикали: наблюдается множество степеней подъема. Поэтому в артикуляционную гимнастику следует включать упражнения на звуки, которые максимально позволяют дифференцировать, во-первых, работу кончика языка: вперед-назад, вверх-вниз; во-вторых, работу передней, средней и задней зон артикуляций. Кроме традиционных упражнений на противопоставление твердых-мягких согласных типа *ми-мы, мы-ми; пи-пы, пы-пи; ти-ты, ты-ти; ди-ды, ды-ди*, которые способствуют формированию стереотипа движения языка вперед-назад по горизонтали, могут быть предложены следующие упражнения:

1. Упражнения на фиксацию четырех основных зон артикуляции. (Рекомендуется произносить приводимые слоги отдельно, не слитно):

1.1. При опущенном кончике языка передняя зона:

ми-пи, ми-пи-ти, ми-пи-ти-ди, ти-ди - кончик языка упирается в нижние зубы, передне-средняя часть языка поднята к небу и продвинута вперед.

1.2. При опущенном кончике языка задняя зона:

кы-гы-хы - кончик языка лежит внизу и оттянут назад, задняя часть языка приподнята к мягкому небу, смыкаясь с ним [к], [г] или образуя щель [х];

1.3. При опущенном кончике языка средняя зона:

ки-ги-хи - кончик языка лежит у нижних зубов, средняя часть языка поднята к небу, смыкаясь с ним [к'], [г'] или образуя щель [х'];

1.4. При поднятом кончике языка передняя зона:

ши-жи - кончик языка поднят к альвеолам. Все тело языка оттянуто назад. Средняя часть языка прогнута, а задняя приподнята в сторону мягкого неба.

2. Упражнения на переключение зон артикуляций.

2.1. Движение языка по горизонтали:

ти-кы, ди-гы - движение языка вперед - назад. Кончик языка упирается в нижние зубы, передне-средняя часть языка приподнята к твердому небу, образуя смычку, - кончик языка оттягивается назад, приподнимается задняя часть языка к мягкому небу, образуя смычку (при сопоставительном произношении звуков следует выбирать такие пары с согласными звуками, которые максимально отличаются по способу образования);

кы-ти, гы-ди - движение языка вперед;

ти-ки, ди-ги - движение языка назад. Кончик языка упирается в нижние зубы, передняя часть языка приподнята к твердому небу, образуется смычка - кончик языка лежит у нижних зубов (не упирается), средняя часть языка приподнимается к небу, смыкаясь с ним;

ки-ти, ги-ди - движение языка вперед;
ти-ки-кы, ди-ги-гы - движение языка назад. Кончик языка
упирается в нижние зубы, передне-средняя часть языка при-
поднята к небу, образуя смычку, - кончик языка отодвигается
назад, средняя часть языка приподнимается к небу, образу-
ется смычка - кончик языка отодвигается назад, задняя часть
языка поднимается к мягкому небу, смыкаясь с ним;
кы-ки-ти, гы-ги-ди - движение языка вперед.

2.2. Движение языка по вертикали:

ши-ти, жи-ди - движение кончика языка сверху вниз. Кон-
чик языка поднят вверх и лежит у альвеол, язык оттянут на-
зад, средняя часть языка прогнута - кончик языка упирается
в нижние зубы, передне-средняя часть языка продвинута
вперед и приподнимается к небу, образуя смычку;
ти-ши, ди-жи - движение кончика языка снизу вверх.

2.3. Смесанные упражнения на движение языка по горизонтали и верти- кали:

ши-ти-кы, жи-ди-гы
ши-ти-ки-кы, жи-ди-ги-гы
кы-ти-ши, гы-ди-жи
кы-ки-ти-ши, гы-ги-ди-жи

Как уже отмечалось, движение языка по горизонтали и верти-
кали происходит в русском языке плавно. Переключение артикуля-
ций в слове и на стыке слов в синтагме для носителей русского языка
осуществляется незаметно. Однако для иностранных учащихся эти
переключения вызывают большие затруднения. Особые трудности
представляют переключения артикуляций с твердого согласного на
мягкий и наоборот.

Поскольку противопоставление по твердости-мягкости является
в русском языке фонологическим противопоставлением, для русского
языка важно качество согласного - мягкий согласный или твердый,
качество же гласного - его продвинутость вперед в начальной или
конечной фазе - не существенно. На это явление обязательно надо
обратить внимание иностранца. При переключении артикуляции с
твердого согласного на мягкий и с мягкого на твердый в произноше-
нии русских появляются *и*-образные или *ы*-образные переходы в на-
чале или конце гласного. Эти переходные элементы возникают при
передвижении языка вперед или назад. Передвижение языка вперед
или назад осуществляется на гласном. Качество согласного никогда
не меняется. Преподавателю следует продемонстрировать это явле-
ние, медленно произнося: *мышь* - (мы-ы-и-ит'), *МИД* - (ми-и-ы-ыт') В
слове *мышь* [м] - твердый, а [т] - мягкий, в слове *МИД* [м] -мягкий, а
[т] -твердый. Носитель нерусского языка обычно произнесет здесь
или оба твердых, или оба мягких, или оба полумягких согласных. *И*-
образный элемент длиннее у непередних гласных [ы], [а], [у], [о]. *Ы*-
образный элемент длиннее у гласных переднего ряда [и], [э].

В качестве упражнений на отработку навыка переключения артикуляции с твердого согласного на мягкий, с мягкого согласного на твердый можно предложить учащимся задания на слитное произношение слогов. Упражнения типа:

<i>тыкы-кыты</i>	<i>шыты-тышы</i>	<i>тыты-тыты</i>
<i>тыкы-тык</i>	<i>шыты-шыть</i>	<i>тыты-тыт</i>
<i>кыты-тыкы</i>	<i>тышы-шыты</i>	<i>тыты-тыты</i>
<i>кыты-кыть</i>	<i>тышы-тыш</i>	<i>тыты-тыть</i>

В качестве завершающих учащимся могут быть предложены упражнения на чтение и повторение за преподавателем слов и словосочетаний типа:

переключение артикуляций при движении языка по горизонтали назад:
дух, мух, сух, муж, сук;
тих, стих, нюх, днях;
тихи, вехи, стихи; мухи, сухи;

переключение артикуляций при движении языка по горизонтали вперед:
Кити, Кире, киви, кисель; гид, Гена-Гене;
К Инне, к Ире; ах эти; Катя, камень;

смешанные переключения артикуляций при движении языка по горизонтали:

тих и тих, тик и тик, Дик и Дик;
тисих, диких, лисих;
дух ухи, лук у Кире; Гек и Гена; К Инне и к Ире; к Кире и к Ире; к Ире и к Кире;
кантик; капелька, коллега Галя, камеш, конёк; конь Кати и Коли;

переключение артикуляций при движении кончика языка по вертикали снизу вверх:

тышь, лышь, ныш, Мыш, стышь;
тыши, тышу, вышу; вижу, лежу, сажу;
видишь, сидишь, бежишь, лежишь; лежи же, тыши же;

переключение артикуляций при движении кончика языка по вертикали сверху вниз:

шить, жить, жуть, жать, жалть, шаль;
живи, шути, шали, шасси, шести; шаги;
шит, шум, шут, жив, жаб; шаг, шик, жук;

смешанные переключения артикуляций при движении языка по горизонтали и вертикали:

шили же, шуми же, шапи же, шести же; живи же, жили же, шили уже;
жена уже ушла; ушли уже Женя и Шура; вижу Мишу; вижу Катю; тыши Лысе; тыши Кире; лежи тихо; тихо у Жени; живи у Кати; живи у Жени; Женя уже тает Гене; кисель жидкий; жарьте шашлык; жук живет у Кире.

Литература

- Аванесов 1956: Аванесов Р. И. Фонетика. Современный русский литературный язык. М., 1956
- Бернштейн 1975: Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975
- Кулешов, Мишин 1987: Кулешов В. В., Мишин А. Б. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция. М., 1987
- Зиндер, Бондарко, Вербицкая 1964: Зиндер Л. Р., Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А. Акустическая характеристика различия твердых и мягких согласных в русском языке. // Ученые записки Ленинградского университета, № 325, Сер. филол. наук, вып. 69. Л., 1964
- Скалозуб 1982: Скалозуб Л. Г., Артикуляционная динамика речесоборования - Докторская диссертация. Киев, 1982
- Скалозуб 1963: Скалозуб Л. Г. Палаграммы и ренттеграммы согласных фонем русского литературного языка. Киев, 1963

Ф. И. Панков

Наречия в курсе функциональной морфологии для студентов-филологов

Наряду с курсом теоретической морфологии русского языка, читаемым студентам филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, учебным планом специализации «Русский язык как неродной (иностраный)» предусмотрен курс функциональной морфологии. Разграничение этих двух дисциплин совершенно необходимо, так как теоретическая, или описательная, морфология – «это морфология языка (т.е. представление одного из уровней языковой системы), тогда как функциональная (или практическая – Ф. П.) морфология – это наука об одном из аспектов, касающихся речи и речевой деятельности» (Клобуков 1996: 58).

В курсе лекций по русской функциональной морфологии, на протяжении многих лет читавшихся профессором Галиной Ивановой Рожковой, а также семинарских занятий для студентов-филологов, обучающихся специализации «Русский язык как иностранный», в аспекте продуктивной и рецептивной практической грамматики преподаются традиционно называемые частями речи категориальные классы слов в последовательности, определенным формально-описательным подходом к языковым явлениям: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, далее служебные части речи. Однако условно пятое (Рожкова 1986, Мерзон, Рожкова 1987) или даже шестое (Милославский 1987) место наречия не означает его второстепенности как коммуникативно значимой единицы языка. В значительной по объему двухтомной академической грамматике 1980 года наречиям вообще

отводится всего три страницы (Русская грамматика 1980: 703-705). Но и в нашей речи, и в самой практике преподавания русского языка иностранцам наречие занимает далеко не «три страницы!». Методически в практике преподавания русского языка иностранцам наречия вводятся уже на первом уроке (– *Как дела?* – *Спасибо, хорошо*), т.е. знакомство с ними начинается с «первых страниц» постижения русского языка и не заканчивается, пожалуй, никогда.

Что же такое наречие? При всей понятности термина до сих пор нет единого мнения на объективные признаки наречий, однозначно отделяющих наречие от других категориальных классов. Как справедливо замечает Г. И. Рожкова, «наречия с точки зрения традиционной морфологии характеризуются довольно противоречиво» (Рожкова 1986: 73).

Действительно, традиционно главным формальным признаком наречия как части речи считают отсутствие словоизменения (Русская грамматика 1980: 703). Но если, во-первых, говорить о наречии как неизменяемой части речи, то отсутствие форм словоизменения присуще не только наречию, но и неизменяемым существительным (*кофе, ателье, метро, хиты, бра*), прилагательным (*хаки, бордо, люкс, хинди, коми*), особой глагольной форме – деепричастию (*смотря, лежа, сидя, занимаясь, открыв*), не говоря уже о служебных словах: союзах (*или, чтобы, однако, поскольку, хотя*), частицах (*вот, это, уже, неужели, разве*), предлогах (*под, благодаря, вследствие, ввиду, несмотря на*). Особый случай – это разграничение так называемых наречных предлогов и наречий, представляющих собой разные лексико-семантические варианты одной лексемы (*мимо, после, впереди, относительно, навстречу*).

Во-вторых, если обращать внимание на синтаксическую зависимость от глагола, то это наиболее частотная позиция лишь для изосемических конструкций (Золотова 1982). Но наречия могут сочетаться и с другими частями речи, например с существительными: *Москва сегодня, клетка по-киевски*; с прилагательными: *вечно юный, слишком заносчивый*; наречиями: *очень скоро, всегда вовремя*; а также вообще выступать в неприсловной позиции: *Высокое качество обслуживания – всем и всегда, Завтра – отъезд*. Хотя этимологически русское слово «наречие» является калькой с греческого или латинского языка и значит ‘приглаголие’ (греч. *επίθεμα*, лат. *adverbium*), однако этимологический смысл этого лингвистического термина не соответствует более поздним функциям категории.

В-третьих, если синтаксическая функция наречия в предложении — обстоятельство, то как быть с примерами типа *Он был в шапке набекрень* или *Я взял кофе по-турецки?* Здесь наречие является несогласованным определением. Кроме того, выступая в неприсловной предикативной позиции, наречие может стать даже главным членом предложения: *На море просто здорово! Поездки за границу – ежесемьячно*. Вне частей речи традиционно рассматриваются вводные слова, не являющиеся членами предложения. Вслед за М. В. Всеволодовой

нам кажется логичнее по словарному представлению вводные слова типа *возможно, конечно, безусловно, следовательно* и под. считать наречиями (Всеволодова, в печати) и рассматривать возможность их употребления в качестве вводных слов как одну из синтаксических функций наречий в предложении: *Мы, конечно, за мирное урегулирование конфликта.*

Семантически наречия обозначают непроцессуальный признак действия, предмета или другого непроцессуального признака (Русская грамматика 1980: 703). Традиционной грамматикой (Щерба 1957, Виноградов 1972, см. также: Рожкова 1986, Русский язык 1997 и др.) была выявлена и отделена от собственно наречий категория состояния, или предикативы: *(Мне) холодно, больно, грустно* и т.д. Однако этот разряд слов не является частью речи, т.к. он выделен на основании ортогональной, или смысловой, классификации (Всеволодова, в печати) и поэтому не может быть причислен к частям речи. "Слова категории состояния суть лишенные форм словоизменения имена и наречия с общим значением состояния" (Морковкин 1977: 48). Действительно, с нашей точки зрения, категория состояния включает слова разных частей речи, например существительные (*пора, время*), краткие прилагательные (*рад, болен*), причастия (*влюблен, взволнован*), и, в частности, предикативные наречия (*больно, грустно*).

Таким образом, категориальную принадлежность наречий можно определить лишь по совокупности (разрядка моя – Ф. П.) следующих грамматических и семантических признаков:

- 1) несклоняемость, неспрягаемость и несогласуемость, т.е. неизменяемость;
- 2) примыкание не только к глаголам, но и к прилагательным, и к наречиям, и к существительным;
- 3) синтаксическая функция не только обстоятельства, но и определения, и сказуемого, и даже вводного слова;
- 4) семантическое значение непроцессуального признака действия, предмета или другого непроцессуального признака, а также состояния субъекта (предикативные наречия).

Следовательно, наречия — это грамматическая категория, объединяющая несклоняемые, неспрягаемые и несогласуемые слова, примыкающие к глаголу, к наречию, к именам существительным, прилагательным, выступающие в синтаксической функции обстоятельства, определения, сказуемого и вводного слова и имеющие семантическое значение непроцессуального признака или состояния субъекта. (Ср.: Всеволодова, в печати).

Важным вопросом является проблема выявления семантических разрядов наречий. В зависимости от того, называет ли наречие признак или указывает на него, наречия делятся на знаменательные (*сегодня, далеко*) и местоименные (*тогда, там*). По лексическому значению и знаменательные, и местоименные наречия, как известно, традиционно делят на два семантических разряда: определительные (или "собственно-характеризующие" (в терминологии Русской грамматики

1980), и обстоятельственные (Пешковский 1938, Сидоров 1945, Грамматика 1952, Грамматика 1970, Русская грамматика 1980, 1990). Среди определительных выделяют качественные (или наречия образа действия: *хорошо, плохо*) и количественные (или наречия меры и степени: *очень, чрезвычайно*). Среди обстоятельственных наречий различают несколько групп в зависимости от выражаемой семантики: наречия времени (*сейчас, завтра*), места (*вдалеке, близко*), причины (*слышу, сослему*), цели (*нарочно, назло*). Такая классификация содержит много противоречий и, не являясь терминологически точной, не имеет для практики преподавания русского языка существенной ценности, так как, во-первых, синтаксическую функцию обстоятельства выполняют не только обстоятельственные наречия, но и определительные (чаще всего не являющиеся в действительности определениями). Кроме того, многие наречия с темпоральной, локативной и др. семантикой (*быстро, долго, часто, редко, регулярно, далеко, близко*) как мотивированные прилагательными оказываются отнесенными к определительным. Логично ли, что *часто* и *зачастую*, *редко* и *изредка*, *внезапно* и *вдруг*, *мгновенно* и *амиг*, *своевременно* и *вовремя* оказываются представленными в разных семантических разрядах?

Известна и другая, педагогическая классификация наречий. Так, преподаватель русского языка как иностранного В. Н. Вагнер выделяет четырнадцать разрядов наречий: вопросительные (*где*), местонахождения (*справа*), места направления движения (*домой*), исходного пункта движения (*сверху*), наречия-предлоги места (*внутри*), времени (*теперь*), образа действия (*правильно*), предикативные (*можно*), наречия приравнивания (*тоже*), степени (*очень*), отрицательные (*нигде*), неопределенные (*где-то*), образованные от притяжательных местоимений (*по-моему*), образованные от прилагательных на *-ский, -цкий* (*по-дружески*) (Вагнер 1995). Однако уязвимость указанной классификации -- в разнородности оснований для выделения отдельных групп наречий: лексическое значение, словообразовательный критерий, синтаксическая роль в предложении. Кроме того, для отдельных разрядов используется почему-то разная степень дифференцированности значений. Так, локативные наречия предельно дифференцированы и составляют четыре группы из четырнадцати, в то время как темпоральные представлены более однородно и объединены в одну группу, что вызывает серьезные возражения (см., в частности, систему значений русских темпоральных наречий в (Панков 1997а)).

Как видим, существующие классификации наречий на традиционных основаниях не беспорны. Нам кажется, что для представления наречий в функциональном аспекте необходимо обратить внимание на принципиально иные основания, учитывающие, в частности, содержательное, семантическое пространство языка, включающее объективные (или диктумные) и субъективные (модусные) смыслы (Всеволодова, в печати). Конечно, здесь нельзя обойтись без анализа синтаксических потенциалов наречий. Однако строгое деление грамматики на морфологию и синтаксис, возведение непроницаемых границ

между ними – это дань традиционному формально-описательному подходу к анализу языковых явлений. Для создания же функционально-коммуникативной грамматики одним из важнейших принципов является «отказ от строго уровневого анализа, проявившийся в учете ... синтаксических и коммуникативных факторов при описании морфологических категорий» (Кокорина 1982: 18).

Опыт такой функциональной классификации наречий в рамках прикладной модели языка предложен М. В. Всеволодовой. Она все наречия делит на два больших класса: модальные и диктальные. Наречия, выражающие модальные смыслы, в свою очередь делятся на два подкласса: наречия с собственно модальным значением и наречия модальной (модусной) оценки. Наречия с собственно модальным значением включают наречия – модификаторы модальности (*можно, нужно, необходимо, нельзя, невозможно*) и наречия – выразители собственно субъективных, модусных смыслов (ментальные предикаты *невидимому, конечно, наверно, очевидно, возможно* и показатели персуазивности *обязательно, наверняка, едва ли*). Наречия модальной оценки выражают либо аксиологические оценки (*хорошо, плохо, замечательно, ужасно*), либо оценки количества признака (меры и степени): *совсем, абсолютно, слегка, чуть, чересчур*, либо метрические оценки (пространства, времени, температуры, массы): *далеко, близко, давно, долго, часто*. Наречия, называющие диктальные признаки, включают локативные наречия (*здесь, там, слева, справа*), темпоральные (*вчера, дважды, неоднократно*), причинные (*содуру, сгусту, сослесту*), целевые (*назло, нарочно*), состояния (*холодно, жарко, темно, уютно, шумно*), образа действия (*вразвалку, наотмашь, дружески, по-волчьему*). В этот разряд входят наречия, называющие как собственно диктумные признаки (*дважды, наотмашь, напрямиком*), так и субъективные (*далеко, близко, скоро*). Как видим, в этой классификации нашлось место и вводным, и безлично-предикативным словам, и категории состояния.

Важной особенностью и достоинством указанной функциональной классификации является тот факт, что наречия в ней представлены как полевая структура, ведь именно полевую структуру имеет и сам язык. Так, область пересечения и взаимопроникновения являются, в частности, «ячейки» с различными семантическими разрядами диктальных наречий и наречиями модусной оценки, так как темпоральные, локативные и др. наречия могут быть связаны с выражением как диктумных, т.е. объективных, так и модусных, т.е. субъективных, смыслов. Понятия диктума и модуса, введенные в лингвистический обиход Ш. Балли, охватывают уровень и дискурса, и высказывания, и отдельных лексем.

Рассмотрим с этой точки зрения разряд темпоральных наречий. Диктумные (диктальные) наречия в большей степени универсальны как по своей семантике, так и по синтаксическим характеристикам. Это такие лексемы, как *вчера, сегодня, завтра, днем, ежегодно, каждодневно, непрерывно* и др. К этой группе наречий семантически и синтаксически близки именные темпоральные группы типа *каждый*

день, по пятницам, утром, в среду и др. Модусные (субъективно-оценочные) наречия в большей степени специфичны по своим синтаксическим свойствам. К ним относятся лексемы типа *скоро, долго, близко, далеко, часто, рано, быстро* и др. Возможность выражения модусных смыслов является одним из отличий наречного употребления от именного в обстоятельственной функции. Ср.: *Приехали рано – Приехали ранним утром*. Диктумные и модусные наречия различаются своими семантическими и синтаксическими особенностями, характеризуются рядом существенных свойств.

Одно из них заключается в том, что, в отличие от диктумных, модусные наречия связаны с выражением субъективных оценок действий, признака или состояния, как аксиологических, так и характеризующих (пространственных, временных и проч.). Ср.: *неоднократно* (диктумное наречие) – *многократно* (модусное). Несмотря на то, что в высказываниях модусные наречия часто имплицитно содержат коннотацию 'хорошо' – 'плохо', в реальном контексте субъективная оценка не всегда напрямую связана с этими понятиями. Например: *Процесс шел быстро* (о болезни) – это, конечно, для больного плохо. Ср.: *Поезд шел быстро* – это для пассажира, скорее всего, хорошо. Изменение контекстуальных связей высказывания в дискурсе способно привести к изменению выражаемой положительной аксиологической оценки на отрицательную и наоборот.

Кроме того, наречия могут иметь несколько лексико-семантических вариантов, из которых одни связаны с выражением диктумных смыслов, а другие способны в высказывании функционировать как модусные. Например, диктумные на первый взгляд *бесконечно, вечно* в конкретном высказывании часто имеют коннотацию 'очень долго' или 'всегда, постоянно' (*Я не могу тебя ждать бесконечно, Вечно он опаздывает*), а диктумные *ежесекундно, поминутно* – коннотацию 'очень часто' (*Юра поминутно поворачивался направо и налево*).

Модусные и диктумные наречия обладают разным коммуникативным статусом, т.е. способностью занимать ту или иную позицию в коммуникативной структуре предложения (Панков 1997б). Например, диктумные наречия *вчера, завтра, сегодня* имеют нефиксированный коммуникативный статус, то есть, способны занимать позицию и темы (*Вчера началась конференция*), и ремы (*Конференция началась вчера*), и парентезы, то есть срединную, коммуникативно наименее значимую, позицию между темой и ремой (*Конференция вчера началась*). Модусные наречия часто способны выступать в какой-либо одной или двух из этих позиций, то есть имеют ограниченный, фиксированный коммуникативный статус. Так, лексема *поздно* абсолютно рематична (*Пора возвращаться, уже поздно, зачастую* – абсолютно парентетична (*Сведения о раскопках зачастую весьма фрагментарны*), а *однажды* (лексико-семантический вариант 'когда-то') выступает только в теме (*Однажды произошло чудо*).

Выражаемая модусными наречиями субъективная оценка говорящего может не только присутствовать в самом лексическом значе-

нии слова, но и проявляться лишь в предложении-высказывании. Например, в словах *всегда* и *вечно*, выступающих как модусные наречия, никаких отрицательных сем не содержится. Но *вечно* всегда выступает только при наличии негативной оценки события говорящим. Например: *Вечно он опаздывает!* Но: *Он всегда приходит вовремя.*

Способность выражать субъективную оценку позволяет некоторым модусным наречиям (в основном соотносимым с качественными прилагательными) проявлять темпоральный признак в большей или в меньшей степени, они легко поддаются градуированию, что нехарактерно для диктумных наречий. Например: *очень рано*, *слишком часто*, *довольно долго*. Ср. невозможность: **очень вчера*; **слишком ежедневно*; **довольно днем*.

Модусные наречия, соотносимые с качественными прилагательными, способны образовывать сравнительную степень (*рано* – *(по)раньше*, *поздно* – *(по)позже*, *(по)позднее(й)*, *быстро* – *(по)быстрее(й)*, *долго* – *(по)дальше*, *медленно* – *(по)медленнее(й)*, *часто* – *(по)чаще*, *редко* – *(по)реже*, *скоро* – *(по)скорее(й)*). Сравнительная степень образуется только у тех качественных наречий, которые выражают признак, способный проявляться в большей или в меньшей степени. Ср. невозможность образования сравнительной степени у диктумных наречий: **(по)постояннее*, **(по)непрерывнее*, **(по)ежедневно*.

Модусные наречия способны передавать более интенсивную оценку действия путем двукратного повторения, удвоения лексемы без изменений: *быстро-быстро*, *долго-долго*, *медленно-медленно*, *рано-рано*, *поздно-поздно*, *давно-давно*, *часто-часто*, *редко-редко*, *скоро-скоро* или с некоторыми изменениями основы: *давным-давно*, устаревшее *раным рано*. Но невозможно: **постоянно-постоянно*, **непрерывно-непрерывно*, **ежедневно-ежедневно*.

Субъективная оценка, выражаемая модусными наречиями, может усиливаться также специальными уменьшительными суффиксами: *-оньк(-еньк-)*, *-охоньк(-ехоньк-)*, *-ошеньк(-ешеньк-)*, *-оват(-еват-)*. Например: *быстренько*, *быстрехонько*, *быстрешенько*, *долгонько*, *частенько*, *давненько*, *рановато*, *поздновато*. Ср. Невозможность: **постоянненько*, **непрерывненько*, **вчеранько*, **ежедневненько* и т.д. Запрет на словообразование связан либо с выражением наречиями признака, неспособного проявляться в большей или меньшей степени, либо с характером выражаемой оценки – относительной или абсолютной.

Как видим, оценочность является специфической чертой модусных наречий, прежде всего по отношению к диктумным и к системе именных групп. Это важное средство выражения экспрессии, т.к. в высказывании вместе с модусными наречиями появляется элемент субъективности. Модусные наречия, таким образом, связаны с категорией авторизации, так как они передают позицию автора.

В рамках небольшой статьи невозможно детально описать все или даже многие аспекты функционального представления наречий в иноязычной аудитории. За пределами внимания остались, в частно-

вершенного и несовершенного вида, особенности функционирования других семантических разрядов наречий, их сопоставление с именными группами и т. д. Один из возможных взглядов на аспектуальные наречия как лексические показатели повторяемости представлен в (Грекова 1985). Так называемые определительные наречия на *-О, -И*, их семантико-синтаксические разряды и функционирование рассматриваются в (Битехтина 1979, 1982). Анализ лексико-семантических вариантов конкретных лексем наречий дан в одном из выпусков «Словаря-справочника», подготовленного коллективом авторов – преподавателей кафедр русского языка для иностранных учащихся (Словарь-справочник 1972).

Литература.

- Битехтина 1979:** Битехтина Г. А. Семантико-синтаксические разряды определительных наречий в современном русском языке и условия их функционирования. Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1979.
- Битехтина 1982:** Битехтина Г. А. Семантико-синтаксические условия употребления качественно-количественных наречий в русском языке. // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. № 5. М., МГУ, 1982.
- Вагнер 1995:** Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. М.: Изд-во РУДН, 1995. 324 с.
- Виноградов 1972:** Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 2-е изд. М.: Высшая школа, 1972.
- Всволюдова,** в печати: Всволюдова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса (в печати).
- Грамматика 1952:** Грамматика русского языка. В 2-х т. М.: Изд-во АН СССР, 1952-1960.
- Грамматика 1970:** Грамматика современного русского литературного языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Изд-во АН СССР, 1970.
- Грекова 1985:** Грекова О. К. Виды значения повторяемости и средства их выражения в современном русском языке. Автореферат дисс... канд. филол. наук. М., 1985.
- Золотова 1982:** Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М., 1982.
- Клобуков 1996:** Клобуков Е. В. Система содержательных координат русской функциональной морфологии // Научные доклады филологического факультета МГУ. Выпуск 1. М., 1996.
- Кокорина 1982:** Кокорина С. И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного. М., МГУ, 1982.
- Мерзон, Рожкова 1987:** Мерзон С. Н., Рожкова Г. И. Пособие по методике преподавания русского языка как второй специальности. Учебное пособие. М.: МАРХИ, 1987.
- Мирославский 1987:** Мирославский И. Г. Краткая практическая грамматика русского языка. М., Русский язык, 1987.
- Морковкин 1977:** Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики (анализ слов со значением времени в русском языке). М., Изд-во Моск. ун-та, 1977.

- Панков 1997а: Панков Ф. И. Категория наречной темпоральности и ее речевые реализации // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М. «Филология», 1997. Вып. 1. С. 161 – 174.
- Панков 1997б: Панков Ф. И. О тема-рематических особенностях употребления лексико-семантических вариантов некоторых темпоральных наречий русского языка // Лингводидактические аспекты описания языка и гибкая модель обучения. Проблемы и перспективы. М.: «Диалог-МГУ», 1997. С. 79 – 85.
- Пешковский 1938: Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 6-е изд. М.: Учпедгиз, 1938. - 452 с.
- Рожкова 1986: Рожкова Г. И. Русский язык в нерусской аудитории. Спецкурс по основам функциональной морфологии. М.: МГУ, 1986.
- Рожкова 1982: Рожкова Г. И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских (Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК). М., МГУ, 1994.
- Русская грамматика 1980: Русская грамматика. М.: Наука, 1982. Т. I.
- Русская грамматика 1990: Русская грамматика / Под ред. Шведовой Н. Ю. и Лопатина В. В. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1990.
- Русский язык 1997: Русский язык и его история. Программы кафедры русского языка для студентов филологических факультетов государственных университетов. М.: МГУ, 1997.
- Сидоров 1945: Сидоров В. Н. Наречие // Аванесов Р. И., Сидоров В. Н. Очерк грамматики русского литературного языка. М.: Учпедгиз, 1945.
- Словарь-справочник 1972: Словарь-справочник по русскому языку для иностранцев. Вып. 3. Наречие / Под ред. И. П. Слесаревой. М.: МГУ, 1972.
- Щерба 1957: Щерба Л. В. О частях речи в русском языке. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.
- Лобанова, Слесарева 1988: Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (3-й год обучения) / Под ред. В. Г. Гака. 3-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988.
- Программа 1994: Программа дисциплины «Русский язык как неродной (иностранной)». М.: МГУ, 1994.

Е. В. Полищук

Несобственно вопросительность и волеизъявление в русле теории речевых актов (на материале русского и английского языков)

«Чрезвычайно интересно сравнительное изучение выражения побуждений в различных языках, в результате которого познается не только дух другого языка, но и дух родного языка»

(А. В. Бельский Побудительная речь)

В последние десятилетия (особенно в период с 60 – 70 -х гг.) среди лингвистов укреплялось убеждение в неадекватности лингвистического описания, ориентирующегося на рассмотрение языка лишь как замкнутой системы, свойства которой целиком определяются от-

ношениями между составляющими ее элементами. Языковеды выступили против описания языка *без обращения к его употреблению*. Т.к. основная функция языка – коммуникативная передача информации (а это двусторонний процесс), – то оправданы как обращение к закономерностям его употребления, так и учет прагматических аспектов.

В настоящее время отмечается, что только учет прагматического измерения, рассмотрение языка как необходимого элемента социальной структуры позволяет адекватно изучать развитие языка, связи языковой коммуникации с социальными закономерностями.

В последнее время к числу широко обсуждаемых проблем лингвистической прагматики относятся:

- проблема пресуппозиций;
- проблема механизмов речевого имплицирования;
- теория речевых актов.

Теория речевых актов последнее время является одной из самых популярных и «идеогенерирующих» теорий лингвистической прагматики (хотя сами ее авторы и последователи – Джон Остин, Джон Серль, Дэвид Гордон, Джордж Лакофф и др. – не склонны употреблять термин «прагматика»). Теория исходит из того, что основной единицей человеческой коммуникации является не предложение или какое-либо другое языковое выражение, а выполнение определенного ряда действий, выражаемых в речевой форме, – таких, как, например, утверждение, просьба, вопрос, приказание, пожелание и т.п. В типичной ситуации говорящий выполняет одно или одновременно несколько таких действий путем произнесения одного или нескольких предложений. Но при этом само действие, сам речевой акт не эквивалентен предложению, произнесенному при выполнении акта.

В ТРА делается акцент на том, что для всякого понимания языка основным является изучение и правильное понимание речевого акта и, следовательно, основными единицами речевой коммуникации являются не слова и предложения («абстрактные синтаксические и семантические сущности», по определению Д. Остина), а конкретные выражения речевого акта. Говорение, языковое общение можно правильно понять только в том случае, если мы знаем, что нужно относиться к истинному и что к ложному.

Исходя из этих посылок проводится разграничение между двумя типами высказываний: *перформативами* и *констативами*. Констативами признаются высказывания, констатирующие, описывающие ситуацию (типа *Идет дождь, Сейчас апрель*). Перформативы, в отличие от констативов, имеют особую функцию – служат для осуществления действия. Произнести подобное высказывание – это есть осуществить действие. (Например, *Клянусь говорить правду. Поздравляю вас с праздником. Прошу вас выйти. Заявляю протест*). В отличие от обычных повествовательных предложений перформативы не описывают никакого акта, они и есть сам факт: сказать

клянусь или благодарю эквивалентно тому, что говорящий клянется или благодарит. Потому интересной особенностью перформативов с логической точки зрения является невозможность признания их истинными или ложными (т.к. таковыми могут являться действия, а не высказывания).

Выделяется большое число перформативных высказываний (обещание, угроза, просьба, требование и т.п.), однако, как признают сами исследователи, не всегда возможно провести четкое отграничение перформативов от констативов и многое в данном случае зависит от конкретных условий речеупотребления выражений. Делались также попытки найти лингвистические (грамматические и лексические) критерии разграничения перформативов и констативов. Первые оказались формально представлены повествовательными предложениями, содержащими глагол в 1-м лице наст. вр. изъявительного наклонения ((я) прошу, (я) благодарю, (я) предлагаю и т.п.).

В рамках ТРА проводится также разграничение прямых (когда говорящий имеет в виду то, что говорит) и косвенных (говорящий хочет сказать больше, чем выражено словесно) актов.

Косвенным речевым актом называют ситуацию, когда говорящий при произнесении определенного высказывания вкладывает в данную языковую форму дополнительное значение, изначально ей не присущее.

Например,

Вы не могли бы передать соль?

Can you reach the salt, please?

Вы не откроете дверь?

Will you open the door, please?

В этих формально вопросительных предложениях коммуникативным намерением говорящего является не выяснение неизвестного, т.е. собственно вопрос, а просьба, смягченность значения которой придает именно вопросительная форма высказывания.

В рамках этой теории наблюдается подход от значения, смысла к форме, что позволяет провести различие между смыслом и формальной организацией высказывания.

Представители данного направления обратились, главным образом, к анализу *волеизъявительных предложений* в английском языке, в которых наблюдается большое расхождение между значением и формальными средствами выражения.

Был выделен ряд высказываний с формальными показателями вопроса (will, would, can), выражающих смягченное побуждение. Отмечается, что часто модальные показатели (please, if you please, be so kind) по степени смягчения категоричности побуждения оказываются менее сильными, чем несобственно вопросительность.

Характерно, что в английском языке для выражения смягченного волеизъявления чаще употребляется положительная форма вопроса, а не отрицательная, как в русском.

Could you be a little more quiet?

Will you stop talking please?

Would you fetch me a chair?

В русском языке при формировании значения смягченного волеизъявления в несобственно вопросительных предложениях важную роль играют лексические средства, интонация и смысловые связи в контексте. Значение просьбы возникает в таких предложениях при вхождении в их состав глаголов, выражающих действие, в выполнении которого заинтересован говорящий, а также при поддержке окружающего контекста. Именно контекст помогает различить собственно и несобственно вопрос.

Например,

- *Ты зайдешь сегодня?*
- *Что ты! Ведь завтра решающая контрольная!*

- *Значит, ты зайдешь сегодня, Алеша? Обещай, пожалуйста. А если из Ленинграда куда-нибудь перебросят, то напиши.*

(А. Чаковский)

Положительные формы несобственно вопроса со значением просьбы используются в английском языке чаще, чем в русском. При этом в двух языках положительная форма выражает более настойчивую просьбу по сравнению с соответствующими отрицательными формами. При переводе на русский язык положительные несобственно вопросы часто передаются императивными высказываниями. Английские отрицательные формы передаются соответствующими русскими.

- *Да, Филенька, у меня к вам просьба. Одну старушку не можете ли вы устроить куда-нибудь на «Дон Карлоса»?*
- *Портниха? – спрашивает Фил, всепонимающими глазами глядя на даму.*

(М. А. Булгаков)

- *Phil, dear, I've a favor to ask you. Won't you find a seat somewhere for an old lady for Don Carlos?*
- *Your dressmaker? – asked Phil, looking at her with his all comprehending eyes.*

- *M-Madam, - stammered the voice, - Won't you let me have the price of a cup of tea?*

(C. Mansfield)

- *Сударыня, - раздался затняющийся голос, - не подайте вы мне на чашку чая?*

- *Emily, if I do improve and make a big change ... will you be .. I mean won't you be my wife?*

(T. Wilder)

- *Эмили, а если я изменюсь, если я изменюсь в лучшую сторону, тогда – будь моей женой, т.е. я хочу сказать – ты не выйдешь за меня?*

Интересной особенностью русского языка является возможность совпадения по лексико-синтаксическому и интонационному составу отрицательных несобственно вопросов со значением просьбы с одной из формальных структур, выражающих значение опасения. Различие строится на лексической семантике глагола и смысловом взаимодействии в контексте. Значение просьбы формируется при выражении глаголом действия, желательного для говорящего, в выполнении которого он заинтересован, а также при смысловой поддержке окружающего контекста. Опасение выражается при использовании глагола, выражающего нежелательное для говорящего действие (упасть, ошибиться, опоздать, простудиться и т.п.).

- *Вы не встретились с ним? Нужна его консультация.*
- *(А) вы не встретились с ним? Он настроен к вам враждебно.*

В английском языке, где при формировании значений велика роль синтаксических средств, в частности, порядка слов, нет формального совпадения структур, выражающих просьбу и опасение. Косвенные вопросы со значением просьбы имеют обратный порядок слов. Предложения со значением опасения имеют прямой порядок слов и, совпадая по форме с повествовательными предложениями, отличаются от них восходящей интонацией.

Например,

- *Good. – I said. – And now may I go?*
- *You won't forget? – he inquired anxiously.*
- *Хорошо, хорошо, сказал я, – теперь я могу идти?*
- *А ты не забудешь? – спросил он тревожно.*
- *Please put your hand on mine, Catherine. But ... you won't tell about that to anybody? – he asked.*
- *Пожалуйста, положите опять руку на мою, Кэтрин. Но ... я боюсь ... вы не расскажете об этом, ведь так?*

Сопоставительный анализ показывает, что формальное (по лексико-синтаксическому и интонационному строению) совпадение несобственно вопросов со значением просьбы и несобственно вопросов со значением опасения – типологическая особенность русского языка. На это следует обращать внимание англоговорящих учащихся при изучении ими русского языка.

Изучение речевых актов волеизъявления и их связи с несобственно вопросительностью представляет значительный интерес для исследователей. Применение метода коммуникативного анализа, учитывающего взаимодействие средств различных языковых уровней (лексики, синтаксиса, интонации, контекста) позволяет выделить сте-

пень значений высказываний в зависимости от разной степени дифференциации средств.

Литература

- Арутюнова 1976: Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М., 1976
- Austin 1965: Austin J. L. How to Do Things with Words. Oxford University Press, 1965
- Бельский 1953: Бельский А. В. Побудительная речь. Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза, 1953, № 6.
- Брызгунова 1967: Брызгунова Е. А. Интонация и смысл предложения. Русский язык за рубежом. 1967, № 1.
- Падучева 1985: Падучева Е. В. Высказывание и его соотношенность с действительностью. М., 1985

А. А. Ракова (США)

«Ложные друзья переводчика» в медицинской терминологии при обучении американских и российских врачей и студентов медицинской специальности.

Начиная с 30-х годов XX века популярность в языкознании приобрела тема «*faux amis*» или «ложные друзья переводчика» (работы Kessler, J. Derocquigny, J. G. Anderson, J. Kozielewski, L. Dupont, В. В. Акуленко и т. д.).

За последние 10-15 лет в разных странах появились не только теоретические работы, но и двуязычные словари, что свидетельствует о важности и актуальности данной темы. Это такие работы, как: M. Prado "NTC's dictionary of Spanish false cognates", 1993; Klaus-Dieter Barnickel "Falsche Freunde: ein vergleichendes Wörterbuch, Deutsch-Englisch", 1992; Jovanka Cemerikic "Paronymes russo/serbo-croates: "amis" et "faux-amis", 1988, G. Rees "Mistakable French (Faux amis & key words)", 1985; Kirk-Greene "French false friends", 1981 и т.д.

Несмотря на существующие семинары и отдельные спецкурсы в некоторых университетах России (Московский университет, Казанский университет) по теме «Ложные друзья переводчика», этот вопрос не находит основательного методического решения при написании учебников и учебных материалов для англоговорящих. В лингвистической литературе (работы В. В. Акуленко, В. Н. Вишняковой, Н. П. Колесникова и др.) описаны аспекты, которые необходимо учитывать при обучении «ложным друзьям переводчика»: стилистический аспект, лексический, семантический, морфологический, этимологический, а также роль контекста. Многоаспектность и сложность самой проблемы, отсутствие классификации «ложных друзей переводчика» является основным препятствием создания практических материалов для обучаемых.

Наиболее эффективным, на наш взгляд, является обучение на основе внутриязыковой и межъязыковой стилистической дифференциации «ложных друзей переводчика». Нами рассмотрена тема «ложные друзья переводчика» в рамках научного стиля речи, в частности, – в медицине, поскольку многие медицинские термины «представляют собой прямые или опосредованные заимствования из общего третьего источника ...» (В. В. Акуленко: 373), из латинского языка. Расширение контактов и сотрудничества американских и российских специалистов, в частности врачей, вызвало необходимость создания материалов по обучению «ложным друзьям переводчика». Общение американских и российских врачей чаще всего происходит в рамках обсуждения медицинских проблем, методов лечения, структуры медицинской системы и принципов медицинского страхования. Наблюдения показывают, что большинство медицинских терминов, имеющихся в основе латинский язык, бывает без труда понято обеими сторонами, однако часто бывает так, что именно эта общность происхождения вводит в заблуждение, поскольку семантически слова разошлись до противоположных значений. Так, например, на вопрос о лечении *ангины* американский врач рассказывает о лечении стенокардии, а российский врач – о лечении заболевания горла, поскольку в английской языке *angina*: 1. A severe constricting pain, usually referring to angina pectoris, 2. Old term for a sore throat from any cause. (Stedman's Medical Dictionary, 1990), а в русском языке ангина – 1. Воспаление горла любой природы; 2. Стенокардия (уст.) (Англо-русский медицинский энциклопедический словарь, перевод словаря Стедмана, М., 1995).

Другой яркий пример – это медицинский термин *миелограмма*. Врачи США рекомендовали сделать больному миелограмму, что вызвало возражение врачей из России, поскольку, по их мнению, состояние больного не требовало такой серьезной процедуры. Причина в том, что для американских врачей *myelogram* - Roentgenographhic study of the spinal cord (Stedman, p. 1013), а миелограмма в русском языке – результат прижизненного исследования клеточного состава костного мозга, выраженный в виде таблицы или диаграммы; под микроскопом миелограмму получают в результате изучения пунктата костного мозга под микроскопом (Краткая медицинская энциклопедия, 1994, с. 5). Как видно из приведенных примеров, количество которых можно продолжить, отсутствие терминологического единства даже при наличии контекста в обсуждении диагноза, методов лечения может направить лечение больного в неправильном направлении. Это нужно учитывать не только самим врачам, но и переводчикам и преподавателям, готовящим врачей обеих стран.

Помимо особенностей «ложных друзей переводчика» в английском и русском языках необходимо учитывать и межъязыковые стилистические особенности: в русском языке такие слова, как *эрекция*, *оральный*, *микстура*, *параноидный* и др. – это только медицинские термины, в то время как в английском языке *erection*, *oral*, *mixture*, *to be paranoid* – это и медицинские термины и слова нейтрального стиля

речи. Например: *erection of the building* (возведение здания), *oral exam* (устный экзамен), *mixture of races* (смешение рас), *to be paranoid* (быть чрезвычайно подозрительным).

И, наоборот, в английском языке – это медицинские термины, а в русском языке они принадлежат к нейтральному стилю речи и имеют более широкое значение. Например, *sanatorium* – лечебно-профилактическое учреждение для больных с серьезными заболеваниями, *sanаторий* – лечебно-профилактическое учреждение для лечения и отдыха; *lunatic* – сумасшедший, умалишенный, *лунатик* – человек, совершающий хождения во время ночного сна.

Классификация «ложных друзей переводчика» с точки зрения стилистической принадлежности в значительной степени облегчает задачу преподавателя и обучаемых. Особое значение имеет работа с созданными нами таблицами медицинских русско-английских терминов, анализ которых включает рассмотрение следующих аспектов:

- стилистические особенности (внутриязыковые и межъязыковые),
- этимологическая основа,
- пути заимствований лексических единиц,
- семантическое сужение или расширение значений слов, словоупотребление в контексте,
- словообразовательные и морфологические особенности,
- синонимические замены.

Такого типа комплексное обучение явлению «ложных друзей переводчика» направлено на повышение точности словоупотребления медицинских терминов и предотвращает ошибки в словоупотреблении, как в русском, так и английском языках.

Р. Р. Рожков

Структура межъязыкового лексического контраста (МЛК)

Из диалектической логики известно, что всякое противопоставление (а межъязыковой контраст – частный случай противопоставления) предполагает также и отождествление. Гегелевский закон единства и борьбы противоположностей стал основой в понимании этой закономерности. После его открытия философы стали настоятельно рекомендовать специалистам частных наук вскрывать противоречия в изучаемых объектах, а затем обнаруживать, как эти противоречия "снимаются", примиряются, синтезируются, не разрушают изучаемый объект, но образуют его сложное и драматичное единство. В истории лингвистики непревзойденным образцом применения этого методологического принципа до сих пор является изучение ангиномий языка В. фон Гумбольдтом. В современной лексикологии именно так (как единство противоположностей) рассматривает антонимию Л. А. Новиков. Две противоположные тенденции (интеграцию и диф-

ференциацию) обнаружила в синонимии (т.е. там, где ранее отмечалась лишь функция интеграция) А. А. Брагина.

Однако многие объекты, явления кажутся на первый взгляд элементарными, простыми, не имеющими какой-то структуры и тем более каких-то противоречий. Очевидно, таким явлением казался лингвистам и межъязыковой контраст. Конечно, контрастивная лингвистика накопила богатейший материал о различных типах и разновидностях контрастов, а такое направление как характерология стремилась давать им комплексное описание. Однако вопрос "что такое контраст?" считался чуть ли не праздным. Кто же, предполагалось, этого не знает: это просто некоторое отличие, несовпадение, непохожесть (по каким признакам? – вот что считалось проблемой, заслуживающей внимания).

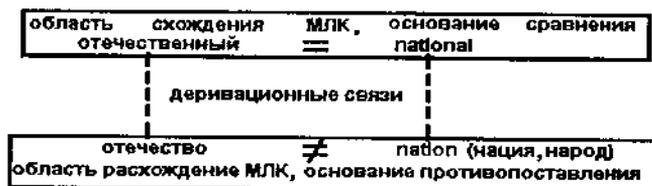
На самом же деле оказалось, что межъязыковой лексический контраст (как основная категория контрастивной лексикологии) – явление сложное, имеющее свою структуру, противоречивое и в то же время цельное.

МЛК – это некоторое противопоставление лексем в сопоставляемых языках по тем или иным признакам: грамматическим, морфемным, сочетаемым, семантическим, по их многозначности. Но бессмысленно сопоставлять (и никто этого не делает), например, русское слово "дом" и французское *chien* (собака). В то же время сопоставление межъязыковых эквивалентов "дом" и *maison* (дом) далеко не бессмысленно, хотя бы потому, что выявляет МЛК (различия в роде: французское *maison* – женского рода). Так же и все другие МЛК: они обнаруживаются только в тех случаях, когда сопоставляются межъязыковые эквиваленты. Правда, их эквивалентность может быть неполной (при векторных, частичных лакунах) или в качестве эквивалента может выступать свободное словосочетание, пояснения в сноске, примечании (при так называемой безэквивалентной лексике), но та или иная степень и форма эквивалентности здесь обязательна: она является основанием сравнения лексических единиц.

Если же межъязыковые эквиваленты во всем одинаковы, МЛК также не возникает: отсутствует основание противопоставления. Последним могут стать различия в грамматических, словообразовательных, сочетаемых, семантических признаках лексем.

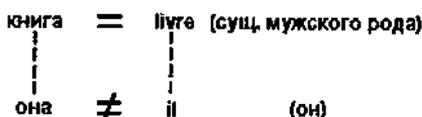
Уже исходя из этих суждений, можем заключить, что МЛК имеет некую структуру. Она включает основание сравнения лексем – назовем его областью схождения — и основание противопоставления лексем – назовем его областью расхождения. Но две эти области не могут быть изолированными друг от друга: иначе это была бы не одна языковая категория (МЛК), а две. Если бы между этими двумя областями не было бы никаких языковых связей, МЛК распался бы, и его вообще бы не существовало. Таким образом, третьей составной частью структуры МЛК должны быть языковые связи между областью схождения и областью расхождения. И такие языковые связи действительно были обнаружены в структуре МЛК. Более того, если не принимать их во внимание, МЛК часто даже не выявляется. Так,

русская лексема "отечественный" и французская *national* являются полными межъязыковыми эквивалентами, но русская лексема имеет деривационные связи с лексемой "отечество", являясь производной от нее, а французская лексема "*national*" производно (т.е. имеет деривационные связи) от *nation* (нация, народ). В этих контрастных языковых связях и проявляется МЛК (в данном случае содержательно-морфемный):

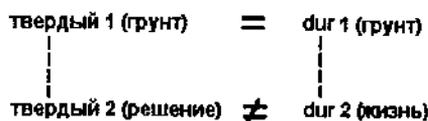


Языковые связи в структуре МЛК между его областью схождения и областью расхождения могут быть не только деривационными (как при содержательно-морфемном МЛК), но и чисто грамматическими (при формально-грамматическом МЛК), метафорического или метонимического характера (как при МЛК по структуре полисемии), сочетаемостными (при МЛК лексической сочетаемости), семантическими (при лакунах):

формально-грамматический МЛК:

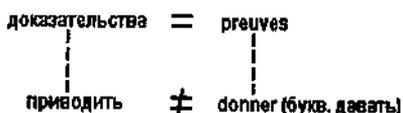


МЛК структуры полисемии:

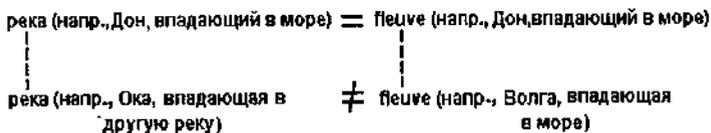


МЛК состоит в том, что по-русски не говорят "твердая жизнь" (как принято говорить у французов), а говорят в этом значении "суровая жизнь". Кроме того, по-русски можно сказать "твердое решение", а по-французски так сказать (используя лексему *dur*) нельзя.

МЛК лексической сочетаемости:

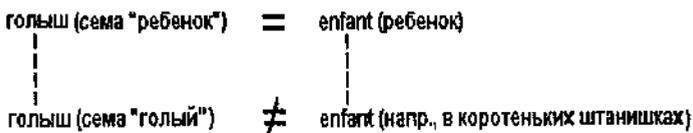


лексическая лакуна (векторная):



Языковые связи в данном случае не межсловные, как в приводившихся ранее примерах, а внутрисловные. МЛК состоит в том, что русская "река" может впадать как в море, так и в другую реку, а французская *fleuve* – только в море (при этом франц. *rivière* – только река, впадающая в реку, приток).

лексическая лакуна абсолютная (т.н. безэквивалентная лексема):



При этом "голыш" = *enfant nu* (букв. "голый ребенок"). Русская лексема "голыш" представлена на схеме как единство признаков: возрастных признаков и признака "голый", ... которые могут актуализироваться в различных словоупотреблениях.

Таким образом, различные МЛК могут быть описаны под одним углом зрения. Изложенный в настоящей статье по сути изоморфический подход к разнотипным МЛК, осуществленного нами в исследовании «Измерение межъязыковых лексических контактов».

И. П. Слесарева

Знаемостно-оценочный компонент в лексическом значении слова

Два датских когнитивных глагола, очень близких по смыслу и очень употребительных, **tro** и **synes**, представляют значительные трудности для русского, говорящего по-датски, притом не только делающего первые шаги в освоении датского языка. Трудными оказываются и некоторые когнитивные шведские глаголы для иностранца, осваивающего шведский язык, в частности такие трудности испытывают русские. Шведские учебники для иностранцев учитывают названные трудности и посвящают этим глаголам специальные разделы. Так, например, в одном из учебников шведского языка для русских говорится: "Изучающие шведский язык часто путают глаголы **tycka** и **tro**. **Tycka** используется тогда, когда в придаточном предложении выражается оценка или субъективное мнение, а **tro** употребляется,

если в придаточном предложении выражено предположение (которое может оказаться истинным или ложным)

Jag tycker, att Maria borde gå hem. Я считаю, что Марии надо идти домой. (Мое мнение о том, что надо делать).

Jag tror, att Maria tänker gå hem. Я думаю, что Мария собирается домой. (Мое предположение о том, что произойдет)» (1) (Viberg 1992: 171).

С другой стороны, затруднения в употреблении русских когнитивных глаголов испытывают датчане и шведы. Ср., например, типичные для шведов ошибки: *Я верю, что он не прав* вместо *Я думаю, (считаю), что он не прав*. О семантических расхождениях между русскими и шведскими когнитивными глаголами свидетельствуют также коммуникативные неудачи, случившиеся у автора этой статьи при общении со шведскими студентами, изучавшими русский язык. На мой вопрос “Мария, на кого вы похожи?” Мария ответила “На отца”. На уточняющий вопрос “Почему вы думаете, что похожи на отца?” (предполагалось, что студентка даст “обоснование”, например, “я, как и отец, блондинка”, “у меня зеленые глаза, как у отца” и т.п.), студентка ответила категорично: “Я не думаю, я знаю”. Такая же коммуникативная неудача произошла при моей попытке выяснить, почему студент думает, что глагол «решить» совершенного вида. “Я не думаю, я знаю” – был ответ. Студенты в обоих случаях не поняли, что преподаватель ждал от них доказательств. Интересно отметить, что и в первом, и во втором случае ответ следовал незамедлительно, без колебаний, несмотря на то, что уровень знаний этих студентов различен и одновременно не является достаточно высоким, что в других случаях естественно приводило к колебаниям при выборе языковых средств.

Рассматриваемые глаголы относятся к обширному семантическому полю глаголов мысли – знания. В русском языке они представлены такими словами, как *думать, считать, полагать, предполагать, казаться, представляться* и другими. В датском языке этой ЛСГ соответствует такая же обширная группа слов: *tro, synes, tænke, mene* др. В шведском языке к этому семантическому полю относятся глаголы *tro, tycka, anse, veta, känna* (русские соответствия “знать”), *kunna* (русские “знать”, “уметь”, “мочь”).

Когнитивные глаголы давно и интенсивно исследуются с разных сторон, со стороны их синтаксиса и со стороны их семантики (ср. например, (Кубрякова 1974)). В данных заметках наше внимание направлено, прежде всего, на те особенности семантики когнитивных глаголов, которые мы назовем *знаемостно-оценочным* компонентом лексического значения слова (ЛЗ).

Современная лингвистика значительно расширила наши представления о ЛЗ. Оно предстает многокомпонентным. Одну из сторон содержания ЛЗ составляет прагматический макрокомпонент: эмоционально-экспрессивные, стилистические и собственно оценочные

характеристики (см. об этом (Слесарева 1990:17-24)). Оценка, как показывают лексико-семантические исследования последнего времени, очень многолика. Так, в определенном классе слов оценка выступает в виде тех элементов содержания слова, которые выражают оценку говорящим сообщаемого с точки зрения характера его знакомства с предметом сообщения, с точки зрения его з н а н и й о предмете.

Концепт 'знание', вошедший в определение содержания рассматриваемого макрокомпонента, многоаспектно связан с другими универсальными концептами – 'мысль', 'понимание', 'чувство'. Ср. типичные высказывания: Я чувствую, что здесь какая-то ошибка (догадываюсь, думаю, предполагаю, мне кажется, мне представляется, что ...). О связи между мыслью/знанием и чувством/ощущением свидетельствует не в меньшей степени и противопоставление знания/мысли и чувства. Так, отношение эмоционального Александра Адуева и его рационально мыслящего дяди отражено в таком диалоге: - Можно ли было предчувствовать – ... сказал Александр. - Надо было не предчувствовать, а предвидеть, т.е. знать (И. А. Гончаров "Обыкновенная история"). Соотношение знания, мысли и чувства показывает и следующий разговор между Стивой Облонским и Левиным: - А евангельская? - Ах, перестань! Христос никогда бы не сказал этих слов, если бы знал, как будут злоупотреблять ими. Изю всего Евангелия только и помнят эти слова. Впрочем, я говорю не то, что думаю, а то, что чувствую. Я имею отвращение к падшим женщинам. Ты пауков боишься, а я этих гадин. Ты ведь, наверно, не изучал пауков и не знаешь их нравов: так и я (Л. Толстой «Анна Каренина»). Можно что-то знать, что-то думать о том, что знаешь, и при этом чувствовать не то, что думаешь.

Ср. также, например, возможную интерпретацию отношений между понятиями 'знать' и 'понимать': «Я знаю уравнение Максвелла, но это не значит, что я понимаю его» (академик Альперт). «Понимать человека — значит знать его» — таков был самый распространенный ответ, который получил социолог И. Кон на вопрос, заданный им советским школьникам в анкете о любви и дружбе.

В лексике русского языка отражено соотношение знания и предположения (ср. глаголы знания и полагания). Знание и предположение различаются, как, например, в следующем высказывании: ... — просто никто не знает, может, предполагают, только я знаю (В. Розов «Кабанчик»). Но знание и предположение могут и сближаться, как, например, в следующем случае: *Чертков убеждает Толстого, что он, Толстой, не только «предполагал в наследниках дурное», но и несомненно знал, что «они намерены, вопреки Вашей воли, присвоить себе лично то, что Вы отдали во всеобщее пользование»* (Т. Л. Сухотина-Толстая «Воспоминания»). В цитируемом отрывке речь идет о сложной ситуации, сложившейся в семье и окружении Толстого с его литературным наследством.

Само предположение может варьировать: оно может выступать не только в виде догадки («по впечатлению»), но и в виде гипотезы, т.е. в

виде «научного предположения, выдвигаемого для объяснения каких-либо явлений или вообще предположения, требующего подтверждения». (СО). Очевидно, предположение-гипотеза иначе соотносится с «чистым» знанием, чем предположение-догадка, предположение-впечатление, предположение-интуиция, предположение-инстинкт.

Связь мысли/знания с оценкой зафиксирована в русском языке в соотношении 'мысль – смысл'. 'С – мысл' – то, что сопутствует мысли, сопровождает мысль.

В самом знании выделяются разные типы. На одно из различий обращает внимание Б. Н. Успенский в своем сопоставлении церковнославянского и русского языков. Слова «знати» и «вѣдѣти» семантически противопоставлены как соотносящиеся с разными типами знания: «Знати» соотносится с подлинным, объективным знанием, а «вѣдѣти» – со знанием очевидца (Успенский 1994). Интересные наблюдения над русской лексикой, касающиеся типов знания с точки зрения их оценки говорящим, содержатся в (Яковлева 1992). Характер восприятия явления говорящим обнаруживается в разных уровнях языка, как в лексике, так и в грамматических средствах языков. Так, Пер Дурст-Андерсен усматривает в датском перфекте и в датском аналитическом пассиве значение косвенного восприятия, а в датском имперфекте и датском синтетическом пассиве – значение прямого восприятия. В модальной системе датского языка различается знание говорящего и предположение (см. об этом (Дурст-Андерсен 1995)).

Все названные и многие другие факты свидетельствуют о наличии разных типов знания с точки зрения восприятия и оценки говорящим явления, с точки зрения соотношения между личным знанием, знанием по опыту, чувственным, «конкретным» знанием и знанием опосредованным, рациональным, знанием апостериорным и априорным. Естественно предположить, что в способах языкового выражения столь сложного содержания, как знаемерно-оценочный компонент, между разными, в том числе и типологически близкими языками, не может быть полного соответствия.

В данных заметках делается лишь предварительная попытка обозначить некоторые моменты, связанные с анализом семантических соотношений между русскими и датскими / шведскими глаголами.

Остановимся на русских глаголах *знать*, *думать*, *считать* и *казаться*, преимущественно когда они употребляются в одной синтаксической позиции – в сложных предложениях с придаточными изъяснительными. Данные глаголы обозначают разные типы знания, оценивая то, что утверждается, с точки зрения соответствия факта действительному положению вещей и степени уверенности говорящего в предлагаемой оценке.

Глагол *знать* обозначает знание, источник возникновения которого или не подлежит обсуждению или находится вне субъекта, вне говорящего. Ср.: *Я знаю, что я похожа на отца (это мое внутреннее знание), Я знаю, что я похожа на отца, мне об этом говорила мама (источник знания вне говорящего, вне субъекта)*. Приведенные ранее

утверждения шведских студентов «Я не думаю, я знаю», видимо, объясняются тем, что с точки зрения шведских студентов, в общении с которыми меня постигли коммуникативные неудачи, речь шла о фактах, которые исключают какие-либо «думаю», т.е. необходимость обращения к доказательствам, аргументам.

Глаголы *думать*, *казаться* и *считать* обозначают знание, которое («рождается») у говорящего как результат осмысления явления, представляя субъективную оценку утверждения говорящим. При этом *думать* и *казаться* предпочитают в ситуации отсутствия абсолютного знания факта, недостоверности знания или на акцентируемой неуверенности говорящего в выражаемом суждении. Ср.: *Я думаю (мне кажется), что я похожа на отца.*

Думать и *казаться* употребляются и по отношению к тому, что входит в личный опыт субъекта и для оценки того, с чем субъект лично, по опыту не знаком. Так, мы можем сказать: *Я пил это вино, мне кажется (я думаю), что оно хорошее* и *Я не пробовал это вино, но мне кажется, (я думаю), что оно хорошее.* В первом случае утверждение основано на личном знакомстве с «вином», во втором высказывается предположение, догадка («по впечатлению»).

Казалось бы, поскольку глаголы *казаться* и *думать* выражают субъективную оценку явления, они не должны бы иметь ограничений в употреблении: все ведь может стать предметом оценки говорящим. Однако это не так. Возможность употребления названных глаголов зависит в ряде случаев от характера оцениваемого явления. Так, мы можем сказать «Мне кажется (я думаю), что я влюблен». Выражение предположения, оценка факта как недостоверного здесь абсолютно уместно, поскольку состояние влюбленности далеко не всегда поддается «точному» пониманию. Но едва ли мы скажем «мне кажется, (я думаю), что мне нездоровится», «Мне кажется, что у меня болит голова», потому что «нездоровится», «болит» – непосредственно, чувственно воспринимаемые внутренние состояния самого говорящего, которые он «знает». Предположение этого типа можно строить относительно внутреннего состояния другого человека, а не себя. Ср.: *Мне кажется, что ему нездоровится.* Рассмотрим еще один пример, очень близкий семантически к предыдущему: *Мне кажется (я думаю), что я заболелаю (выздоровливаю).* «Заболелаю» описывает состояние, образуемое целым рядом факторов, среди которых «нездоровится» – лишь один из непосредственно опутимых моментов болезни, но не сама болезнь, о которой говорящий может высказываться предположительно.

Иначе, как нам кажется, можно объяснить следующие случаи. Ср.: (1) *Мне кажется, что я слышу чьи-то шаги* и (2) *Мне кажется, что мне слышатся чьи-то шаги.* Неправильность (2) можно объяснить тем, что «слышатся» уже включает в себя смысл «кажется», т.е. значение некоторой неопределенности, неясности впечатления.

Ограничения на употребление глагола *казаться* накладываются и правилами согласования субъективной оценки с объективными модальными характеристиками высказывания. Ср.: (1) *Мне кажется,*

что я завтра ей позвоню и (2) *Мне кажется, что я вчера ей звонил*. Объяснение некоторой странности (1) можно видеть в том, что говорящий высказывает предположение относительного собственного сознательного действия, представляя его как не зависящее от его воли. В то же время (2) выглядит вполне естественно: говорящий хочет сказать, что не помнит точно, было или нет данное действие.

Глагол думать, как нам кажется, менее избирателен в отношении согласования по различным модальным характеристикам. Ср.: *Я думаю, что я позвоню ей завтра* и *Я думаю, что я звонил ей вчера*. Вообще, думать занимает «срединное» положение между казаться и считать. В отличие от казаться (предположение-впечатление, предположение-ощущение) думать обозначает предположение-намерение, предположение-мысль, предположение-решение и семантически сближается с глаголом считать.

Считать выражает уверенность говорящего в правильности суждения, которое основано на фактах, составляющих личное знание говорящего. Может быть, поэтому утверждение «Я не пил это вино, но считаю, что оно хорошее» выглядит несколько странно, в то время как высказывание «Я пил это вино, я считаю, что оно хорошее» воспринимается как нормальное. В первом случае недостает некоторых доказательств, в то время как во втором случае доказательства – в личном опыте говорящего. В то же время само суждение может быть как истинным, так и ложным.

Отличительной чертой глагола считать является его употребление в ситуации альтернативного знания. Утверждения с глаголом считать часто связаны с отрицанием какой-то другой точки зрения, т.е. для них характерна ситуация спора, возражения на другое утверждение и т.п.

Ср.: Отношение к деятельности этой фирмы очень разное. Одни считают, что напоминать одиноким людям о старости бестактно. Другие считают, что это хорошее начинание (ЛГ).

Однажды Валька сказал о тебе: «Он страшный человек, он никогда не голодал», Я считаю иначе. Страшны те, кто голодал (В. Токарева).

Если вы считаете, что мне неприлично выйти в дверь, - выпустите меня в окно! (А. Вампилов).

Высказывание «Я считаю, что это автобус», странное на первый взгляд, возможно в ситуации, когда неясно, что именно – автобус, троллейбус, трамвай и т.п. видит человек (например, вдаль, в тумане – в ситуации ожидания). Высказывание «Критик считал, что новое произведение писателя – повесть» вполне правильно и информативно, поскольку, как известно, между такими жанрами как рассказ, повесть, роман нет четких границ и, следовательно, здесь возможны различные интерпретации – оценки. Ср. также осмысленность следующие высказываний: *Я считаю, что это хороший автобус. Хороший – это оценка, предполагающая и другую оценку – плохой (неудобный, не-*

комфортабельный и т.п.). Он считал, что Чехов был женат на прекрасной женщине. Слово *прекрасный* переводит утверждение в разряд альтернативных. В приведенных высказываниях возможность разной интерпретации задается словами с оценочным значением *хороший, плохой, прекрасный* и т.п.

Однако далеко не всегда есть почва для альтернативного утверждения. Так, например, утверждения «Я считаю, что Чехов был женат», «А я считаю, что Чехов не был женат» едва ли можно признать информативными, осмысленными, поскольку факт женитьбы Чехова «доказан», общеизвестен. Но именно такой спор возник между иностранными студентами на одном из занятий. Ср. также: *Он считал, что Москва находится в Африке*. Такое утверждение возможно только как свидетельство незнания субъектом общеизвестного факта, с таким утверждением, что называется, нечего делать. Таким образом, когда речь идет об общеизвестных, доказанных, достоверных фактах глагол *считать* неуместен. Он уместен в ситуации, когда есть объективная почва для альтернативного толкования, основа для той или иной интерпретации факта, притом, в отличие от других рассматриваемых глаголов, он предполагает опору на факты и уверенность говорящего в правильности суждения.

Глаголы *казаться* и *думать* выражают субъективное мнение говорящего, не претендуя на достоверность знания, поэтому они возможны во многих случаях, когда глагол *считать* неуместен. Ср.: *Мне кажется, что это автобус. Я думаю, что это повесть*.

Различие в видах выражаемых данными глаголами оценок проявляется в том, что эти оценки далеко не всегда совместимы в одном высказывании. Ср.: *Мне кажется, (я думаю, я считаю), что у Марии безобразное коричневое пальто*. Субъективная оценка говорящего согласуется с собственно оценочным предикатом «безобразное». Она может быть выражена всеми тремя глаголами: *Мне кажется (я думаю, я считаю), что у Марии безобразное пальто*. Различие между глаголами здесь лишь в степени категоричности оценки. Что же касается оценки качества — «коричневое», то глаголы *казаться* и *думать* выражают собственно предположение, отсутствие твердой уверенности в том, какого цвета пальто, а глагол *считать* переводит оценку в разряд альтернативных, акцентируя мнение говорящего в противовес какому-то другому мнению. Ср.: *Мне кажется (я думаю), что у Марии коричневое пальто. Я считаю, что у Марии коричневое пальто (а не темно-зеленое)*.

Различие в отношении рассматриваемых глаголов к смыслу 'знание' проявляется в их способности сочетаться со словами — показателями достоверности сообщаемого или убежденности говорящего в достоверности сообщаемого. К таким показателям относятся модальные слова *разумеется, без сомнения, бесспорно, скорее всего, наверное* и т.п. Ср. *Разумеется, я считаю, что нужно продолжать освоение Крайнего Севера, но: *Скорее всего, я считаю, что нужно продолжать освоение Крайнего Севера. *Бесспорно, мне кажется,*

что нужно продолжать освоение *Крайнего Севера*. Модальные слова жестко задают здесь выбор глагола мысли и характер утверждения. На различие в выраженности в данных глаголах компонента 'знание' указывает и рассогласование по смыслам в таких, например, случаях: **Я считаю, что он не прав, но я не уверен, при правильности Мне кажется (я думаю), что он прав, но я не уверен*. Следующий пример показывает различие в характере утверждений, выраженных глаголами считать и думать: *Крючков, я думаю, считал, что арестовать всех, конечно, можно* (Б. Ельцин «Записки президента»). *Считал* выражает категорическое утверждение, которое подкрепляется вводным словом *конечно*. *Я думаю* выражает предположение говорящего.

Характеризуя факт с точки зрения его достоверности, давая ему субъективную оценку, рассматриваемые глаголы одновременно характеризуют и самого говорящего как сомневающегося или не склонного к сомнению, категоричного и осторожного в своих суждениях и оценках. Так, например, в книге «Запад» А. Зиновьева преобладают категорические суждения и оценки, что выражается в отборе соответствующих глаголов мысли, они характеризуют и самого автора.

Ср.: *Я считаю, что выделение Запада посредством абстрактной дефиниции, является несостоятельным и не соответствующим фактическому положению вещей*.

До сих пор социальный строй определяется как капитализм по его экономической основе и как демократия по его политической системе. Я считаю, что это определение не соответствует реальности.

Ср. также: *Что ж кажется тогда столь редкостной тебе твоя беда? Не кажется сударыня, а есть. Мне «кажется» неведомы.* («Гамлет» в переводе Б. Пастернака).

Здесь уместно вспомнить А. Чехова с его нелюбовью к категорическим суждениям: *Она пошла к себе наверх укладываться, и на другой день простилась со своими и, живая, веселая, покинула город, как полагала, навсегда* («Невеста»). В «Даме с собачкой» Гурову часто «кажется». Ср.: *Ему казалось, что он достаточно научен горьким опытом, чтобы называть их как угодно ..., ... и когда Гуров охладевал к ним, то красота их возбуждала в нем ненависть, и кружева на их белье казались ему тогда похожими на чешую. Пройдет какой-нибудь месяц, и Анна Сергеевна, казалось ему, покроется в памяти туманом.* «Кажется», таким образом, пароль сомнения, или иначе, понимание невозможности полноты знания.

В то же время существуют определенные ситуации, связанные с социальными, общественными ролями людей, когда выбирается не любая, а вполне определенная «оценочная» стратегия. Так, например, едва ли пациент будет с доверием относиться к врачу, который говорит: «Мне кажется, что у вас инфаркт», Судья едва ли скажет: «Мне кажется, что подсудимый невиновен». Ср. также высказывание датского студента, пересказавшего текст о событиях в Чечне: *Военным*

кажется, что в Чечне осталось то количество оружия, которое было там до переговоров. В русском тексте эта мысль была выражена так: *Как считают многие, военные, в Чечне осталось то количество оружия, которые было там до переговоров.*

Наконец, выбор глагола мысли может определяться не только тем, располагает или нет говорящий достоверным знанием, не только личностными особенностями человека или социальными ролями, но и «модальным» межличностным взаимодействием между людьми. Говорящий может располагать достоверным знанием факта. Может быть убежден в правильности того, что он утверждает, но при этом он, не желая провоцировать собеседника на «обиду», выбирает глагол, «падающий» чувства собеседника. Ср.: *Мне кажется, что вы не правы.*

Таким образом, русский глагол *казаться* и близкий ему по значению глагол *думать* употребляется как по отношению ко всему, что находится вне нашего личного опыта, так и по отношению ко всему, что пропущено через личный опыт говорящего. Датские глаголы *tro* и *synes*, с которых мы начали статью, различаются, прежде всего, в зависимости от того, основано ли утверждение на личном опыте говорящего или такого опыта нет. Поэтому в случае, если говорящий пил, пробовал вино, он может употребить глагол *synes*. Если же такого личного опыта нет, говорящий может выразить только предположение, употребляя глагол *tro* – таково одно из объяснений правил употребления глаголов, данного нам датчанами. Однако даже если такое объяснение универсально, т.е. охватывает все случаи употребления данных глаголов, то остается самым трудным для говорящего – это определение того, что именно считать личным опытом, как осознать личное знание и отделить его от опосредованного вне опоры на какие-либо эксплицитные языковые средства в окружении рассматриваемых глаголов. Двуязычные словари устанавливают полную эквивалентность между датским глаголом *tro* и русскими *верить*, *думать*, *полагать*, датским *synes* и русским *казаться*, не указывая на наличие в датских глаголах какой-либо специфики, отличающей их от соответствующих русских слов (ср. например, (Датско-русский словарь 1960). Средством выражения многих модально-оценочных значений является целое высказывание, текст. Возможно семантический анализ языковых средств, эксплицитных смысл знание по личному опыту, способствовал бы уяснению закономерностей употребления трудных для иностранцев датских глаголов. Такой анализ в сопоставительном аспекте позволит бы, с одной стороны, более полно выявить специфику знаемерно-оценочного компонента в датских глаголах, с другой, – особенности его представленности в русских когнитивных глаголах, и тем самым более адекватно описать эти глаголы в словарях. Такой анализ способствовал бы углублению представлений о прагматическом содержании в ЛЗ вообще.

Литература

Кубрякова 1994: Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / № 4 1994

- Слесарева 1990: Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., «Русский язык», 1990
- Успенский 1994: Успенский Б.Н. Краткий очерк истории русского литературного языка. М., 1994
- Яковлева 1992: Яковлева Е.С. Отражение в семантике слова личностных знаний говорящего /РЯЗР, № 4, 1992
- Дурст-Андерсен 1995: Дурст-Андерсен Л.В. Ментальная грамматика и лингвистические супертипы /ВЯ № 6, 1995
- Датско-русский словарь 1960: Датско-русский словарь. Составители Н.И. Крымова, А.Я. Эмзина, Г. Ф. Мольтке. Гос. Изд-во иностранных и национальных словарей. М., 1960
- Viberg 1992: Eke Viberg, Kerstin Ballardini, Sune Stjdaluf. 1992 Eke Viberg och Bokforlaget Natur och Kueltur, Stockholm, p. 171

Е. К. Столярови

**Потенциальные возможности лексико-синтаксической
структуры предложений**
(на материале высказываний русской диалогической речи)

При анализе диалогической речи мы исходим из следующих очень важных, на наш взгляд, положений. 1) В диалогической речи, построенной на непосредственном обмене реплик, активизируется взаимодействие синтаксиса, лексики, интонации и смысловых связей предложения (контекста). 2) В рамках единства синтаксиса – лексики – интонации – контекста широко варьируется соотношение этих средств. В одних предложениях усиливается роль синтаксических средств, в других – роль интонации, в третьих – роль смысловых связей предложений (Брызгунова 1984: 59).

В языке в целом, и в диалогической речи в частности, возможно такое соотношение средств, где основное значение выражено лексико-синтаксическими средствами. Так, например, в предложении *Он говорил громко, чтобы всем было слышно* основное значение цели высказывание и усиливает (ИК-3) – ослабляет (ИК-1) смысловую самостоятельность частей. Интонация может передать некоторые смысловые оттенки. Например, оттенок «именно всем» будет передан с помощью ИК-2 с центром на слове всем, при этом отношение цели не затрагивается.

В языке существуют предложения, лексико-синтаксический состав которых выражает лишь часть значений. Многие значения остаются невыраженными и актуализируются благодаря взаимодействию лексико-синтаксических средств с интонацией и контекстом. При этом для интонации существенны предложения с одинаковым лексико-синтаксическим составом или разным синтаксическим составом, но одинаковым составом словоформ; для смыслового взаимодействия – предложения с одинаковым лексико-синтаксическим составом и ин-

тонацией. Например, интонация является ведущим средством при различении значений высокой степени признака и утверждения наличия: *Машина у них.* (ИК-6) – *Машина у них.* (ИК-1). В результате взаимодействия предложений типа *Отпуск-то у него кончился* (ИК-3) с последующим или предшествующим различаются значение вопроса (1) и значение мотивации другого события (2).

1. – *Отпуск-то у него кончился?* (ИК-3)
– *Ещё неделя осталась.*
2. – *Как же он с нами поедет? Отпуск-то у него кончился.* (ИК-3)

В языке сосуществует два типа речи: тип речи, в котором большинство значений выражено лексико-синтаксическими средствами, и тип речи, в котором большинство значений выражается взаимодействием лексико-синтаксический средств с интонацией и смысловыми связями. Высказывания, в которых основное значение выражено лексико-синтаксическими средствами, преобладают в письменной речи. Такой тип соотношения средств (преобладающая роль лексики и синтаксиса) характерен для сложных предложений с союзами, союзными и соотносительными словами. В диалогической же речи, построенной на непосредственном обмене реплик, преобладают высказывания со значениями, не выраженными словесно. Для иностранцев большую трудность представляет именно такой тип речи, в котором большинство значений словесно не выражено, где не всё написано.

Итак, в языке есть предложения, лексико-синтаксический состав которых потенциально многозначен, то есть обладает потенциальными значениями, которые присутствуют в лексико-синтаксической структуре, но не выражены словесно. Разный лексико-синтаксический состав предложений обладает разными потенциальными возможностями. Лексико-синтаксический состав предложений типа *Ну и глупый же он!* обладает небольшими возможностями. Можно сказать, что здесь значение высокой степени признака выражено лексико-синтаксической, фразеологической структурой *Ну и ... же...* Лексико-синтаксический состав предложений с местоименными словами обладает большими потенциальными возможностями. Так лексико-синтаксический состав *Какой у них дом* может выражать вопрос (ИК-2), оценку (ИК-5, ИК-6), экспрессивное отрицание (ИК-7) и др. (Брызгунова, 1971).

Рассмотрим в качестве примера потенциальные возможности лексико-синтаксической структуры предложений со значением «именно это я и делаю». Для выражения значения «именно это я и делаю» в русском языке используются разные средства, которые объединяются в вариативный ряд.

- Выключи телевизор и занимайся.
- Именно это (ИК-3) /я и делаю. (ИК-1)=
- А я занимаюсь. (ИК-1)=
- А я что делаю? (ИК-4)=
- Я и занимаюсь. (ИК-1), (ИК-4)=
- Так я и занимаюсь.=

- Я же занимаюсь! (ИК-2), (ИК-3) = Я же(ИК-2) / занимаюсь (ИК-3) =
- А я не занимаюсь? (ИК-3) =
- Можно подумать, что я не занимаюсь. (ИК-2) =
- Неужели я не занимаюсь? (ИК-2) =
- А я разве (что ли, по-твоему, выходит, ты решил...) (ИК-2) / не занимаюсь? (ИК-3).

В этом ряду лексико-синтаксический состав предложения *Именно это я и делаю* обладает минимальными потенциальными возможностями. Основное значение выражено лексико-синтаксически. Интонационные средства вносят разные оттенки значения: недовольства, удивления, обиды, не изменения основного значения предложения. Как правило, информанты вписывали эту реплику в диалоги, в реплике-стимуле которых содержится волеизъявление или необходимость какого-то действия:

Начинай заниматься! Садись заниматься! Надо заниматься! и т.д.

Лексико-синтаксический состав предложений типа *Я и занимаюсь* неоднозначен. В результате смысловой связи с предшествующей репликой актуализируется значение 'именно это я и делаю' и добавочности действия:

- Садись заниматься! – Ты работаешь?
- Я и занимаюсь. – Да. Я и занимаюсь.

На многозначность лексико-синтаксической структуры влияет наличие союза-частицы *и*. В первом случае *и* функционирует как усилительная частица, во втором как союз. И в том, и в другом случае предложение может произноситься с разными типами ИК: ИК-1, ИК-2, ИК-4. ИК-4 вносит оттенок недовольства, вызова.

В лексико-синтаксический состав предложений типа *Я же занимаюсь* входит полифункциональная частица союз *же*. Частица *же* – усилительная, употребляется для усиления смыслового содержания (утверждения, вопроса, побуждения и др.) высказываемого. *Же* как союз употребляется для соединения противопоставляемых или сопоставляемых предложений. Союз *же* может выступать как семантический аналог причинно-аргументирующего союза *ведь*. В результате взаимодействия всех средств при ведущей роли интонации и смысловых связей актуализируются разные значения: значение сопоставления, обоснования и значение 'именно это я и делаю'.

1. *Мой брат работает. Я же занимаюсь.* – значение сопоставления.

Предложение, как правило, произносится с синтагматическим членением. Первая синтагма произносится с ИК-3, ИК-4 или ИК-6, вторая с ИК-1 или ИК-2.

2. – *Съезди, пожалуйста, за билетами.*
– *Как я поеду? Я же занимаюсь.* – обоснование невозможности выполнить действие.

Как правило, предложение произносится без синтагматического членения, оно может произноситься с разными типами интонации. Но группа субъекта не выделяется, центр интонационной конструкции находится на глаголе.

3. – *Сядишь заниматься!*

– *Я же занимаюсь! Разве ты не видишь?* – значение именно это я и делаю.

Предложение произносится как и в случае 2. В различении значений 1, с одной стороны, и 2, 3, с другой, ведущую роль играют интонационные средства. При различении значений 2 и 3 ведущую роль играют смысловые связи с предшествующей репликой.

Лексико-синтаксический состав предложений типа *Так я и занимаюсь* также полифункционален. Он содержит два полифункциональных слова *так* и *и*. Слово *так* функционирует в языке как наречие, обозначающее обстоятельство, способ, образ действия и имеющее значение 'таким образом'. Слово *так* функционирует в языке и как частица. Кроме того, в языке есть сложная частица *так и*. При взаимодействии с интонационными средствами актуализируются разные значения. При произношении этого предложения с ИК-1 или ИК-2 с центром на слове *так* возникает значение 'таким образом'. *вот так я занимаюсь*. При произнесении этих предложений с ИК-3 или ИК-7 с центром на *так* возникает значение экспрессивного отрицания *Так он и занимается! Дождись!* В том случае, если частица *так* безударная и центр ИК-1, ИК-2 находится на глаголе, то возникает значение «именно это я и делаю».

– *Сядишь заниматься!*

Так я и занимаюсь!

Необходимо отметить, что наличие частиц, союзов, местоименных слов в лексико-синтаксической структуре предложения далеко не всегда свидетельствует о её потенциальной многозначности. Мы можем лишь сказать, что в некоторых случаях многозначность лексико-синтаксической структуры связана с наличием в ней слов, которые функционируют в языке как частица и союз или как наречие, союз и частица, то есть являются полифункциональными.

В ряд предложений со значением 'именно это я и делаю' входит предложение *А я что делаю?* Это предложение можно охарактеризовать как несобственно-вопросительное предложение. Цель собственно-вопросительных предложений – выяснить неизвестное. Выяснить неизвестное – значит, из ряда неизвестных выбрать что либо определённое и представить его в ответе. В несобственно-вопросительных предложениях ослабляется возможность выбора. Несобственно-вопросительные предложения имеют другую коммуникативную цель: выражение несогласия, удивления, экспрессивного подтверждения, отрицания и др. Являясь вопросительными по форме, они ориентированы на передачу позитивной информации, всегда экспрессивно окрашенной (Грамматика 1980: 2660).

– *Ты моешь окна, ты - полы.*

– *Давай занимайся!*

– *А я что делаю?* (ИК-4)

– *А я что делаю?* (ИК-4)

В лексико-синтаксической структуре есть союз *а*. В первом примере он функционирует как сопоставительный союз, во втором – как присоединительный.

Лексико-синтаксический состав предложений типа *А я не занимаюсь* обладает большим объёмом потенциальных значений. При взаимодействии лексико-синтаксической структуры с интонацией реализуются следующие значения:

ИК-1 – утверждение со значением сопоставления:

- *Он ещё работает?*
- *Да.*
- *А его жена?*
- *А она не работает. На пенсии.*

Важно отметить, что предложения со значением сопоставления могут произноситься с синтагматическим членением. Первая синтагма может произноситься с разными типами ИК (как неконечная синтагма), вторая с ИК-1.

ИК-3 с центром на предикате – вопросительные предложения, как собственно-вопросительные, так и вопросительные предложения с разными оттенками, а также несобственно-вопросительные предложения.

ИК-3 с глаголами восприятия, с центром на предикате – экспрессивное отрицание.

- *Она красивая?*
- *А я видела?*

ИК-3 с центром на предикате – значение 'именно это я и делаю'.

ИК-3 с центром на субъекте – значение отождествления (тоже)

- *Он-то сдаст экзамены. Всё время занимается.*
- *А я не занимаюсь?*

ИК-6 с центром на субъекте – утверждение со значением тщетности усилий.

- *Завтра экзамена не будет.*
- *А он занимается!*

Предложения этого типа могут произноситься с синтагматическим членением. Первая синтагма произносится с ИК-2, вторая – с ИК-3. В этом случае значение не выражено и конкретизируется смысловой связью с предшествующей репликой. Это может быть как собственно-вопросительные предложения, так и несобственно-вопросительные предложения со значением «именно это я и делаю» и со значением «тоже». Например:

1. – *Ты ещё своего пути в жизни не нашёл.*
– *А ты нашёл?* (вопрос)
– *Я нашёл. Я знаю, что буду делать.*
2. – *Он не может приехать: занимается.*
– *А я разве не занимаюсь?* («тоже»)
3. – *Хватит бездельничать, садись заниматься.*
– *А я разве не занимаюсь?* («именно это я и делаю»)

Как видно из примера, несобственно-вопросительное предложение типа *А я разве не занимаюсь* употребляется с разными значениями. И здесь мы переходим к ещё одному важному моменту, связанному с потенциальной многозначностью лексико-синтаксической структурой высказываний. Для взаимодействия лексико-синтаксической структуры предложения с интонацией и смысловыми связями важны некоторые семантические свойства слов. Рассмотрим следующий пример:

- *Все уже вернулись.*
- *И Наташа приехала?*
- *И Наташа.*

В первой реплике есть слово «все», во второй реплике есть слово, связанное со словом «все» отношением целого и части (*все - Наташа*), что очень важно для вопросительных предложений с союзом *и*. Слово, стоящее после союза, образует ассоциативно-тематические связи с одним из слов предшествующей реплики и выделяется интонационным центром. Важно также и то, что предикаты в обеих репликах выражаются одинаковыми или синонимическими словами (*вернулась - приехала*). При иной смысловой связи реплик возникает другое значение - вопрос о результате действия. Центр ИК-3 находится на глаголе.

- *Он написал ей письмо, пригласил к себе.*
- *И Наташа приехала?*

Этот пример не нов, он довольно известен, но он позволяет наглядно проиллюстрировать важность ассоциативно-тематических связей слов для потенциальных значений лексико-синтаксической структуры.

Рассмотрим пример из приведённого выше синонимического ряда предложений. *Можно подумать, что я не занимаюсь*. В придаточной части слово *я*, занимающее позицию субъекта, способно образовывать ассоциативно-тематические связи *я - он, Наташа и др.* Если в реплике-стимуле тоже есть такое слово, то возникает потенциальная возможность для её реализации. При произнесении этого предложения с центром (ИК-2) на слове *я* возникает значение 'тоже'.

- *Он занимается.*
- *Можно подумать, что я не занимаюсь.*

При других смысловых связях с предшествующей репликой, отсутствием в реплике-стимуле слова, способного образовать ассоциативно-тематические связи со словом *я*, и произнесением предложения с центром (ИК-2) на глаголе возникает значение «именно это я и делаю».

- *Садись заниматься!*
- *Можно подумать, что я не занимаюсь.*

То же самое можно сказать и о предложениях *А я не занимаюсь. Неужели я не занимаюсь* и др.

Итак, в языке есть предложения, лексико-синтаксический состав которых неоднозначен. Он обладает потенциальными возможностями, которые проявляются в речи в результате взаимодействия с интонацией и смысловыми связями с предшествующим и последующим предложе-

ниями. В статье были рассмотрены лишь некоторые аспекты этой проблемы. Вопрос требует дальнейшего изучения. Пока мы можем сказать, что наличие в лексико-синтаксической структуре полифункциональных слов, которые функционируют в языке как частицы-союзы-наречия влияет на её многозначность. Полифункциональность лексико-синтаксического состава связана также с семантическими свойствами слов, в частности со способностью слов образовывать ассоциативно-тематические связи. Кроме того, многие лексико-синтаксические структуры используются в языке для передачи как собственно-вопросительных, так и несобственно-вопросительных значений.

Литература:

Брызгунова 1984: Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи, М., 1984

Брызгунова 1971: Брызгунова Е. А. О смысловых различительных особенностях русской интонации. /Вопросы языкознания, 1971, № 4.

Грамматика 1980: Русская грамматика. АН СССР, Москва. 1980. Том II

Ю. А. Туманова

К вопросу о классификации конверсных предложений в современном русском языке

В настоящее время продолжают попытки систематизации русских конверсных предложений как с точки зрения их семантики, так и с точки зрения их формы (Белашаткова, Ду Цзиньшень 1992: 71-76).

По семантическим признакам среди двухместных предложений выделяются два типа: **первый**, где отношения между актантами являются семантически равноправными, соединяя одинаково активных участников ситуации или равноправных носителей определенных характеристик, ср.: *Она переписывается с ним // Он переписывается с ней; Иванов – соавтор Петрова // Петров – соавтор Иванова*; и **второй**, где отношения семантически неравноправны (субъект – объект) и где выделяются 4 подтипа, а именно: 1. **агент – пациент** (*Ломоносов основал Московский университет // Ломоносовым основан Московский университет*); 2. **реципиент – каузатор** (*Она интересуется музыкой // Ее интересует музыка*); 3. **субъект восприятия – стимул** (*Все почувствовали запах гари // Всем в нос ударил запах гари*); 4. **посессор – объект обладания** (*Она имеет небольшие сбережения // У нее имеются небольшие сбережения*).

Указывается также, что существуют такие отношения, при которых охарактеризовать участников как субъект и объект невозможно. Это отношения «части – целое» и «вместилище – вмещаемое», но подробно данные семантические типы не рассматриваются.

Среди двухместных предложений по **формальным** признакам выделено 3 типа: **первый**, где отношения между актантами являются симметричными (Ломтев 1972: 120) и называются одной и той же

словоформой (*Она обнимает его // Он обнимает ее*); второй, где отношения между актантами обозначаются разными формами одного и того же слова (*Автор работы представил удачную классификацию // Автором работы представлена удачная классификация*); и наконец, третий тип, где отношения между актантами выражаются формами разных слов (*понравился // полюбил; соратник // соратница; ростом ниже // ростом выше; едет быстрее // едет медленнее; висит над // стоит под; принимает экзамен // сдает экзамен*), ср. *Таня – жена Саши // Саша – муж Тани* и под.

В данной статье на основании проанализированного нами материала мы хотели бы внести уточнения как в семантическую, так и формальную классификации (Туманова 1985: 1-26).

Во-первых, по нашим наблюдениям, с точки зрения семантики, **второй семантический тип** («субъект – предикат – объект») в его первой разновидности («агенса – целенаправленное действие – пациенс») может быть дополнен подтипом «агенса – целенаправленное действие по классификации объектов – пациенс» (= «объекты»), ср.: *Л. В. Щерба выделял части речи в русском языке по формальным, смысловым и функциональным признакам // Л. В. Щербой части речи в русском языке выделялись по формальным, смысловым и функциональным признакам*. Особенностью данного подтипа является то, что на формальном уровне «агенса», когда он мыслится не как конкретное лицо, а как неопределенно-обобщенное лицо, не имеет имени, ср.: Части речи в русском языке выделяют по формальным, смысловым и функциональным признакам. Данный подтип, в свою очередь, имеет четыре разновидности: а) «агенса – целенаправленное действие по выделению объекта на основании каких-то признаков – пациенс (= множество)», ср.: *Согласные звуки классифицируют в зависимости от места образования, способа образования и участия губ // Согласные звуки классифицируются в зависимости от места образования, способа образования и участия губ; Гласные звуки группируют в зависимости от ряда, подъема и лабиализации // Гласные звуки группируются в зависимости от ряда, подъема и лабиализации; В системе русского консонантизма насчитывают 6 пар согласных по глухости/звонкости и 15 пар по твердости/мягкости // В системе русского консонантизма насчитывается 6 пар согласных по глухости/звонкости и 15 пар по твердости/мягкости;*

б) «агенса – целенаправленное действие по разбиению на подмножество/элементы – пациенс (= множество)», ср.: *Группу славянских языков делят на три подгруппы: западную, восточную и южную/Группа славянских языков делится на три подгруппы: западную, восточную и южную; При морфологическом анализе слово членят на морфемы//При морфологическом анализе слово членится на морфемы; Лингвистические словари разделяют на два типа: многоязычные и одноязычные//Лингвистические словари разделяются на два типа: многоязычные и одноязычные;*

в) «агенса – целенаправленное действие по объединению во множество – пациенс (= подмножества или элементы множества)», ср.: *Предлоги и союзы объединяют в группу незначительных слов*//*Предлоги и союзы объединяются в группу незначительных слов*;

г) «агенса – целенаправленное действие по отношению к множеству – пациенс (= подмножество(а) или элемент(ы) из множества)», ср.: *Русский язык относится к группе славянских языков*//*Русский язык относится к группе славянских языков*.

Последнюю разновидность подтипа (г) не следует путать с семантическим типом “состав – отношение партиитивности – элемент из состава”, где “состав” и “элемент” не могут быть охарактеризованы как “субъект” и “объект”, ср.: *Русский язык принадлежит к группе славянских языков, то есть Русский язык входит в группу славянских языков*//*Группа славянских языков имеет в своем составе и русский язык*. Проверкой при отнесении конверсивов к разным семантическим группам может служить процедура подстановки в двухместные предложения словосочетания “какие-то люди”, ср., возможно: *Русский язык (какими-то людьми) относится к группе славянских языков*; и невозможно: *Русский язык (какими-то людьми) принадлежит к группе славянских языков*. Следовательно, пара *относят // относится* – это конверсивы из лексико-семантической группы (ЛСГ) классификация, а пара *имеет в своем составе // принадлежит* – это конверсивы из ЛСГ состава.

С точки зрения формы, конверсивы выделенного нами подтипа «агенса – классификация объектов – пациенс» не оригинальны. Отношения между актантами здесь выражаются уже упомянутым выше способом, а именно разными формами одной и той же леммы: *выделяют/выделяются, группируют/группируются, классифицируют/классифицируются, насчитывают/насчитываются, делят/делятся, подразделяют/подразделяются, объединяют/объединяются, относят/относится*.

Во-вторых, с точки зрения семантики, мы видим возможность уточнить классификацию разновидностей третьего семантического типа двухместных предложений, где речь идет об отношениях, при которых актантами не могут быть охарактеризованы как субъект и объект. Здесь, на наш взгляд, возможны следующие семантические разновидности и их подтипы:

1. «целое – отношение партиитивности – часть(и)»:

а) «состав – отношение партиитивности – элемент(ы) из состава», ср.: *Комиссия имеет в своем составе военных разных званий*//*В комиссию входят военные разных званий*, *Группа слов с общим значением «посредник» содержит и заимствованные слова типа брокер, риэлтер и др.*//*В группу слов с общим значением «посредник» входят и заимствованные слова типа брокер, риэлтер и др.*; *Его коллекция включает одну очень старинную икону*//*В его коллекции есть одна очень старинная икона*, *Жюри включило в свой состав известных музыкантов*//*В составе жюри находятся/присутствуют известные музыканты*.

Особенностью этого семантического подтипа на формальном уровне является то, что компонент семантической структуры со значением «элемент(ы) из состава» всегда сопровождается качественными характеристиками в виде согласованного или несогласованного определения, ср.: *известные музыканты, военные разных званий, замштованные слова тила, очень старинная икона* и под. Конверсивами здесь могут быть не только разные глаголы, но и комбинация, не отмеченная ранее типа глагольно-именное словосочетание// глагол: *имеет в своем составе/входят, включает в свой состав/присутствуют*. В некоторых предложениях обязательным компонентом формальной структуры является союз «и», стоящий после предиката: *содержит и/входят и*. Данный союз подчеркивает, что «элемент(ы) из состава» не исчерпывает(ют) всего состава, то есть, что состав может содержать и другие элементы. Интересен еще и тот факт, что, кроме паритивных глаголов, в выражении данной семантики могут участвовать бытийный глагол *быть* (см. выше пару: *включает/есть*) и глаголы, описывающие пространственное соотношение объектов, (см. выше *находится и присутствуют*);

б) «состав – отношение паритивности – точный перечень неотъемлемых элементов состава», ср.: *Атмосферный воздух содержит азот, кислород и аргон // Атмосферный воздух составляют азот, кислород и аргон; Во время игры «Веселые старты» одна спортивная команда объединяет и взрослых и детей // Во время игры «Веселые старты» одну спортивную команду образуют и взрослые и дети; Состав медицинского препарата «Аллохол» образуется из сухой желчи животных, сухих экстрактов чеснока, крапивы и активированного угля // В состав медицинского препарата «Аллохол» входит сухая желчь животных, сухие экстракты чеснока, крапивы и активированный уголь; Данная смесь состоит из уксусной кислоты и этилового спирта // В данную смесь включены уксусная кислота и этиловый спирт; Органический мир состоит из растений и животных // Органический мир составляют растения и животные;*

в) «состав – отношение паритивности – неотъемлемые элементы состава, охарактеризованные с количественной стороны», ср.: *Молекула воды заключает в себе/включает в себя два атома водорода и один атом кислорода/Молекулу воды образуют/составляют два атома водорода и один атом кислорода; Спектр белого цвета соединяет в себе/имеет в своем составе 7 цветов радуги//Спектр белого цвета образуют/составляют 7 цветов радуги; Домашняя библиотека, как правило исчерпывается двумя-тремя десятками книг//Домашнюю библиотеку составляют, как правило, два-три десятка книг; Фауна Арктики насчитывает сравнительно небольшое количество видов//Фауну Арктики образуют сравнительно небольшое количество видов; Отряд распадается на три звена//В отряд входят три звена; Бригада объединяет 10 рабочих//В бригаду входит 10 рабочих; Система социализма охватывает ныне только три государства//В систему социализма входит ныне только 3 государства;*

Космический корабль содержит в своем составе два модуля//В состав космического корабля входят два модуля; Иммунная система состоит/составляется из десятков клеточных подсистем//Иммунную систему составляют десятки клеточных подсистем; Иммунная система охватывает/насчитывает/объединяет/содержит/заключает в себе десятки клеточных подсистем//В иммунную систему включаются/объединяются десятки клеточных подсистем или В иммунной системе содержатся/заключаются/объединяются десятки клеточных подсистем.

С формальной точки зрения данная разновидность («целое – отношение паритивности – часть(и)») и ее подтипы интересны тем, что конверсные предложения здесь широко используют для своего построения квазиконверсивы, то есть пары, где значения слов «не сводимы к одному и тому же семантическому различию» (Апресян 1974: 261,275), то есть, например, один член пары (*состоять*) имеет значение ‘состав образуется из элементов’, а другой член пары (*содержится*) имеет значение ‘в составе присутствуют элементы’. Нейтрализация этих различий и денотативное тождество конверсных предложений создается за счет точного перечисления элементов или за счет указания на их точное количество. Благодаря квазиконверсивам, количество комбинаций глаголов в парах резко возрастает. В качестве члена квазиконверсной пары могут выступать и глаголы, обслуживающие другой семантический тип, например, «субъект – предикат – объект»: *насчитываться, члениться, делиться, разбиваться*, ср.: *Отряд членился/делится/разбивается на 3 звена//В отряд входит три звена или Отряд составляют/образуют три звена.* Приведем перечень возможных комбинаций квазиконверсивов: 1. глагол// глагол: *состоять//входить, охватывать//входить, насчитывать//входить, состоять//присутствовать, насчитывать//присутствовать, содержать//составлять, объединять//входить, включать//составлять, заключать//составлять, соединять//составлять, содержать//образовать, включать//образовать, заключать//образовать, соединять//образовать; 2. глагол// глагол на – ся другого корня: *насчитывать//включаться, состоять//включаться, объединять//включаться, объединять//заключаться, охватывать//заключаться, охватывать//включаться, насчитывать//содержаться, охватывать//содержаться, насчитывать//заключаться, состоять//заключаться, содержать//объединяться, содержать//насчитываться, заключать//насчитываться; 3. глагол на –ся// глагол: *образоваться//входить, складываться//входить, составляться//входить, строиться//входить, члениться//входить, делиться//входить, разбиваться//входить, распасться//входить, образоваться//составлять, складываться//составлять, составляться//составлять, строиться//составлять, члениться//составлять, делиться//составлять, разбиваться//составлять, распасться//составлять, образоваться//образовать, складываться//образовать, составляться//образовать, строиться//образовать, чле-***

ниться//образовать, делиться//образовать, разбиваться// образовать, распадаться//образовать; 4. глагол на –ся// глагол на –ся другого корня: образоваться//включаться, складываться// включаться, составляться//включаться, образоваться//заклучаться, образоваться//соединяться.

Следующей разновидностью третьего семантического типа выступают конверсные предложения с семантикой: «объем – отношение наличия – содержимое» (или «вместилище – вмещаемое» по терминологии авторов исходной классификации). Здесь мы различаем четыре подтипа: а) «полный объем – отношение наличия – самое разнообразное содержимое», ср.: *Корзина была полна яблоками//В корзине было много яблок, Океан хранит в себе целые флотилии затонувших кораблей//В океане хранятся целые флотилии затонувших кораблей, Старинный камин пылал огнем//В старинном камине пылал огонь, Карманы полны семечками//В карманах полно семечек, Мучнистые веки скрывают глаза // В мучнистых веках скрываются глаза, Овраг порос альшиаником // В овраге растет альшианик.*

б) «полный объем – отношение наличия – потенциально возможное содержимое, выступающее как мера объема», ср.: *Обычный граненый стакан вмещает 250 г воды//В обычный граненый стакан входит 250 г воды; Стадион вмещает 10000 человек//На стадионе помещается 10000 человек; Санаторий рассчитан на 3000 человек в сезон//В санатории в сезон отдыхает 3000 человек;*

в) «неполный объем типа монолитного тела или бесформенной субстанции – отношение наличия – самое разнообразное содержимое», ср.: *Недра гор скрывают сокровища // В недрах гор скрыты сокровища; Воздух над городом был палон мелкой пыли //В воздухе над городом стояла мелкая пыль;*

г) «объем в виде совокупности соположенных объектов – отношение наличия – самое разнообразное содержимое», ср.: *Книга содержит красочные иллюстрации // В книге содержатся красочные иллюстрации; Книга хранит в себе засушенный цветок // В книге хранится засушенный цветок.*

Для выбора имен отношения наличия при передаче ситуаций типа а), б), в), г) важно учитывать еще пять возможных соотношений между именами объема и содержимого, а именно: 1. ситуации, когда лицо выступает в качестве объема (*Она уже носила под сердцем ребенка // У нее под сердцем уже жил ребенок*); 2. ситуации, когда нелицо выступает в качестве объема (*Одна рыба содержит до 7 тысяч личинок сибирской двуустки//В одной рыбе содержится до 7 тысяч личинок сибирской двуустки*); 3. ситуации, когда лицо выступает в качестве «содержимого» (*Ложка занята красивой полной дамой//В ложке сидит красивая полная дама*); 4. ситуации, когда нелицо выступает в качестве содержимого (*Камышовые заросли скрывали утиные выводки//В камышовых зарослях скрывались /таились утиные выводки*); 5. ситуации, когда и в качестве объема и в качестве содер-

жимого выступают неодоушевленные предметы ли субстанции (*Озера у нас полны шлам//В озерах у нас много ила*).

Что касается формы конверсивов, то наши наблюдения также позволяют дополнить исходную классификацию, так как отношения между актантами в данной группе примеров могут быть выражены еще и разными лексико-семантическими вариантами (ЛСВ) одного многозначного слова, ср.: *Муравейник кишит₁* (= полон) *муравьями* // *Муравьи кишат₂* (= копошатся) в *муравейнике*, где *кишет₁* передает значение 'объем занят содержимым выше нормы', а *кишет₂* имеет значение 'бурное, хаотическое движение большого числа элементов, составляющих содержимое'. Денотативное тождество конверсных предложений обеспечивается тем, что этими предложениями мы описываем ситуацию в одном и том же муравейнике, то есть одну и ту же экстралингвистическую ситуацию. По данной модели строятся предложения типа *Дворы кишат₁ солдатами* // *Во дворах кишат₂ солдаты*, *Лес кишит₁ змеями* // *В лесу кишат₂ змеи*, *Площадь бурлит₁ митингующими* // *На площади бурлят₂ митингующие*, *Переулок гремит₁ гитарами* // *В переулке гремят₂ гитары*, *Душа кишит₁ (= полна) радостью* // *В душе кишит₂ (= клокочет) радость*.

Кроме того, по нашим наблюдениям, кроме указанных выше частей речи (то есть кроме глаголов, кратких страдательных причастий, существительных, сравнительной степени наречий и прилагательных, предлогов, а также кроме глагольно-именных словосочетаний), в качестве конверсивов могут выступать еще и другие части речи, при этом оба члена конверсной пары, как правило, принадлежат к разным частям речи.

Возможны следующие комбинации частей речи, неотмеченные в последней классификации: 1. глагол/предикативное наречие: *Озеро кишит рыбой//В озере полно рыбы, Река изобилует рыбой//В реке много рыбы*; 2. глагол/глагол на -ся другого корня: *И большой свет имеет мелкие души* // *И в большом свете водятся мелкие души, Письмо заключало массу полезных сведений* // *В письме содержалась масса полезных сведений*; 3. глагол на -ся//предикативное наречие: *Воздух сочится влагой//В воздухе много влаги, Базар в Марселе серебрится рыбой//На базаре в Марселе много рыбы*; 4. краткое страдательное причастие//глагол другого корня: *Его глаза исполнены огня* // *В его глазах горит огонь, Лес напоен запахом распускающихся почек* // *В лесу стоит запах распускающихся почек, Он соткан из противоречий* // *Его раздирают противоречия*; 5. краткое причастие/предикативное наречие: *Портфель набит книгами//В портфеле много книг, Подвал затоп водой//В подвале полно воды*; 6. краткое прилагательное//глагол другого корня: *Канавы полны воды//В канавах стоит вода, Зал полон дыма* // *В зале висит дым, Голова полна радостными мыслями//В голове бродят радостные мысли*; 7. краткое прилагательное//глагол на -ся другого корня: *Голова полна тяжелыми думами//В голове теснятся тяжелые думы, Голова полна бредовыми идеями//В голове роятся бредовые идеи, Кулисы были пол-*

ны артистами // В кулисах теснились артисты; 8. краткое прилагательное // предикативное наречие другого корня: Ее голос беден оттенками // В ее голосе мало оттенков, Рынок обилён фруктами // На рынке много фруктов, Леса богаты дичью // В лесах полно дичи; 9. краткое прилагательное/оценочное существительное другого корня: Вокзал полон народа//На вокзале бездна народу, Стадион полон болельщиками «Спартака»//На стадионе масса болельщиков «Спартака», Лес полон дичи//В лесу пропасть дичи; 10. краткое прилагательное//фразеологизм: Выставочный зал полон народа//В выставочном зале народу яблоку негде упасть/до черта, Край этот беден хорошей землей// В этом краю хорошей земли кот наплакал.

Следует отметить, что многие из этих комбинаций возможны как для прямых, так и для переносных метафорических значений слов, называющих отношения между актантами.

Кроме того, наш материал показывает, что для образования конверсных предложений здесь также широко используются не только лексические конверсивы, но и квазиконверсивы типа *полон//стоят, напоен//стоит, полон//висит, насыщен//носятся*. Денотативное тождество конверсных предложений обеспечивается за счет нейтрализации семантических различий приведенных выше пар в условиях особого лексического окружения. Действительно, первые члены каждой пары имеют сему 'объем занят выше нормы', вторые же члены данных пар подобной семы не имеют, их семный состав указывает на то, что 'степень занятости объема не определена'. Однако глаголы *стоять, висеть, носиться* и под., сочетаясь с именами субстанций, которые в реальной действительности ни стоять, ни лежать, ни висеть, ни сидеть не могут (ср.: *слезы стоят, вода стоит, дым висит, запах носится*), приобретают сему 'содержимого много'. Таким образом, в условиях вторичного, метафорического употребления происходит нейтрализация семантических различий лексических квазиконверсивов, и они становятся способны функционировать в конверсных предложениях как обычные конверсивы.

Первыми членами наших конверсных пар являются предложения, характеризующие объем по его содержимому вторыми членами пар являются предложения бытийные или квантитативные. Приведенные выше примеры позволяют сказать, что глаголы и краткие страдательные причастия участвуют в организации всех указанных типов предложений, краткие же прилагательные принадлежат полностью классу характеризующих предложений, а предикатные наречия, оценочные существительные и фразеологизмы оформляют бытийные и квантитативные предложения.

Еще одну разновидность третьего семантического типа образуют конверсные предложения со структурой: «объект₁ – отношение пространственного соположения – объект₂». Сюда мы бы отнесли те примеры, которые в исходной классификации двух авторов отнесены ко второй семантической разновидности первого семантического типа («детерми-

нант – контрдетерминант)), оставив за последней лишь пример: *Ветко-британия – союзник США // США – союзник Великобритании*.

Здесь нами также выделено несколько подтипов: а) «объект₁ – неконтактное расположение – объект₂», ср.: *Он сидит передо мной // Я сижу перед ним, Она сидит передо мной // Я сижу за ней, Я сижу впереди нее // Она сидит позади меня, Гостиница находится направо от станции // Станция находится налево от гостиницы*; б) «объект₁ – точечное контактирование – объект₂», ср.: *Тверская улица пересекает Бульварное кольцо // Бульварное кольцо пересекает Тверскую улицу, Звезда венчает башню // Башня увенчана звездой, Подземный переход соединяет две улицы // Две улицы соединены подземным переходом*; в) «объект₁ – тесное контактирование плоскостей – объект₂», ср.: *Мозаика покрывает стену // Стена покрыта мозаикой, Снег покрывает горы // Горы покрыты снегом, Плитка покрывает стену // Стена покрыта плиткой, Окна дома украшают наличники // Окна дома украшены наличниками*.

С точки зрения формы конверсные предложения данной семантической разновидности не дают новых комбинаций конверсивов. Они используют симметричные предикаты (*пересекает // пересекает*), разные формы одной лексемы (*покрывает // покрыты*) и разные слова (*покрывает // облицована*).

Данная статья представляет собой еще одну попытку продвигаться в систематизации русских конверсных предложений. Полное описание данного явления в русском языке еще ждет своего автора. Для нас бесспорно то, что оно будет иметь большое теоретическое и практическое значение.

Остановимся на последнем несколько подробнее. Как показывает опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории, конверсные конструкции помогают иностранным учащимся:

- выявлять оттенки в семантике близких по значению глаголов;
- точнее объединять имена отношений в те или иные лексико-грамматические группы;
- видеть информативную разницу в предложениях, организованных из тождественных лексических единиц, но имеющих разный порядок слов;
- отличать денотативное тождество высказываний от сигнификативного;
- понимать, что для построения связного текста в одном случае предпочтительна исходная структура из пары, а в другом – конверсная;
- расширять их лексический и синтаксический запас.

Литература

- Апресян 1974: Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974
- Белошалкова, Ду Цзиньшень 1992: Белошалкова В. А., Ду Дзиньшень. О конверсных предложениях в современном русском языке, М., РЯЗР, 1992, №3

Ломтев 1972: Ломтев Т. П. Предложения и его грамматические категории, М., 1992

Туманова 1985: Туманова Ю. А. Простые предложения, описывающие наличие объекта в объемном пространстве. АКД, М., 1985

Ю. А. Туманова

Альтернативные идеи в методике преподавания русского языка как иностранного

Известно, что методов обучения иностранному языку довольно много. Напомним некоторые из них: грамматико-переводной, прямой, аудиовизуальной, сознательно-практической. Метод гипнопедии, метод краткосрочного интенсивного обучения, коммуникативный подход и т.д. (Костомаров, Митрофанова 1984: 3-150).

Однако в беседах с полиглотами, как правило, не удается установить какой метод лучше. Полиглоты обычно говорят не о методах, а о тех качествах, которые присущи обучаемому. В числе необходимых качеств называются музыкальный слух, хорошая память, умение регулярно трудиться, сила воли, энергия, талант к произношению, отсутствие робости и большое желание.

Кроме того, создается впечатление, что они под словом «метод» понимают технический прием или совокупность технических приемов, которые помогают им осваивать иностранные языки. С их точки зрения, полезно читать параллельно один и тот же текст на двух языках, полезно слушать пластинки или кассеты, полезно петь на иностранном языке.

После бесед с полиглотами можно сделать вывод, что иностранный язык можно изучать любым методом, было бы желание.

Именно этот факт натолкнул нас на мысль показать в данной статье альтернативные идеи, которые, принадлежа разным методикам обучения (подчас противоположным), тем не менее приводят к конечному результату: научению общению на иностранном языке.

Нами двигало не столько желание найти «противоречия» в теории, сколько желание показать своеобразие научной дисциплины под названием методика преподавания русского языка как иностранного.

Ниже мы проиллюстрируем наш тезис, рассмотрев 10 альтернативных положений, существующих в указанной выше методике на сегодняшний день.

1. Возьмем для начала, следующее, на первый взгляд, бесспорное положение методики, а именно: интенсификация учебного процесса требует давать в единицу времени больше материала. Этого преподаватель может достичь путем предварительного отбора и компоновки нужного материала, то есть здесь нарушается принцип равнотрудности: преподаватель работает много, учащиеся же должны лишь быстро «проглотить» хорошо препарированный материал. Аль-

тернативная идея заключается в том, что знания, полученные таким иллюстративным методом, непрочны. Прочные знания достигаются тогда, когда при обучении есть проблемность, то есть тогда, когда преподаватель задает ситуацию, выход из которой учащиеся должны искать сами. Творческий поиск, преодолевая противоречие между незнанием и знанием, стимулирует мышление, при этом учащиеся учатся учиться, делают шаги в направлении к самостоятельности в обучении (Ушакова, Юлдашева 1990: 100-104).

Указанное противоречие вполне разрешимо и на практике почти не ощущается. Опытный преподаватель подключает проблемность там, где языковая задача посильна учащимся и может быть ими разрешима самостоятельно, так как интерес убивается, если учащийся чувствует, что проблема для него неразрешима (Василенко, Добровольская 1989:9). Там же, где имеется сложный, объемный, но полно и системно описанный языковой материал, преподаватель скорее даст его в схемах, таблицах с тем, чтобы облегчить учащемуся быструю ориентировку в нем. Проблемный подход в подобной ситуации мог бы надолго затянуть учебный процесс и снизить мотивацию обучения.

II. Рассмотрим две других противоположных идеи. Первая: преподаватель не авторитет для учащегося, он советчик, коллега, соотавриц (Метса, Васильченко 1994: 89). Вторая: преподаватель – это бог, он всё знает, все понимает, всем управляет: задает ситуацию общения, дает языковые средства, меняет партнеров в диалоге, контролирует правильность высказываний, поддерживает определенный эмоциональный настрой и т.д., то есть учащиеся без него не могут обойтись (Китайгородская 1986: 156-166).

В практике преподавания и то и другое имеет место, но на разных этапах обучения. Первая идея реализуется на продвинутом этапе обучения, вторая, соответственно, на начальном этапе, обычно в первые 2-3 недели при интенсивном обучении или в первые 2-3 месяца при обычном традиционном обучении.

III. Обратимся к психологическим проблемам, связанным с обучением языку как средству общения. Есть мнение, что на уроках иностранного языка надо обеспечить непроизвольное внимание и запоминание, что достигается, во-первых, снятием монотонности, а во-вторых, появлением нового на фоне привычного. Монотонности можно избежать сменой темпа (быстро // медленно), сменой органа восприятия (уши // глаза), сменой вида речевой деятельности (говорение // чтение), сменой ориентации в пространстве (сидение // движение), наконец, сменой вида учебной деятельности (имитация // порождение) и т.п. На фоне привычного спокойного тона легче запоминается то, что было выделено криком, стуком, шепотом, хлопком. Пауза также возбуждает внимание.

С другой стороны, известно, что работа по изучению языка предполагает монотонный и тяжелый в физическом смысле труд, связанный с систематическим однообразным повторением одного и того

же, например, при аудировании первые 2-3 месяца. Здесь нет места веселью и развлечению.

IV. Много противоречивого высказано в методике на тему: «Художественный текст на уроках русского языка». Ср., тезис первый: Преподаватель должен снять страх перед художественным текстом, для этого он должен сам вслух читать учащимся художественный текст, как актер в театре, и не спрашивать их, что они извлекли из него. Главное здесь эмоциональное восприятие (Рябова 1996:253). Анти-тезис: цель чтения художественного текста на уроке – понять замысел автора. Для этого надо не только уловить сюжет и общее содержание, но и проникнуть через художественную форму в подтекст. Это очень сложная мыслительная и языковая задача (Гореликова 1994: 119). Тезис второй: художественный текст должен предваряться краткой биографической справкой о писателе (Рябова 1996: 254). Антитезис: никакой справки не надо, так как в ней часто содержится оценочная информация, которая давит на учащегося. Учащийся должен сам сделать вывод о писателе, прочитав внимательно его произведение. Тезис третий: чтобы оттенить особенности стиля автора, возможны в учебных целях некоторые трансформации с авторским текстом, например, замена эпитетов, раскрытие метафор и т.п. Антитезис: невозможны никакие преобразования в художественном тексте. Форма и содержание едины, и текст – это произведение искусства, форму которого нельзя разрушать, так как сразу «рушится» и содержание. Неправомочны также задания типа: придумайте свое заглавие для художественного текста. Нельзя этого делать, так как название текста – это часть текста, часть его художественной формы (Гореликова 1994: 113). Тезис четвертый: художественный текст – это средство для развития разговорной речи учащихся, поэтому полезны ответы на вопросы по содержанию текста, пересказы текста от лица разных героев; необходимы упражнения, закрепляющие лексику текста и т.д. (Рябова 1996: 253). Антитезис: художественный текст – это произведение искусства. Главная задача учащегося – понять смысл этого произведения через его форму. Это сама по себе трудная и большая задача, которую не следует дополнять и усложнять задачей развития разговорной речи. Мышление и речь учащихся развиваются здесь путем решения многочисленных проблемных задач, связанных с поиском той истины, что скрывается за сложной художественной формой. Здесь возможны вопросы, требующие односложных ответов «да» / «нет». Цель урока здесь не развитие речи, а социально-культурологическое прочтение текста как произведения искусства.

Нам кажется, что мы достаточно проиллюстрировали данный момент методических поисков в этой области, хотя перечень тезисов и антитезисов можно было бы и продолжить.

V. Оттолкнемся от проблем художественного текста и окунемся в проблему, далекую от них. Например, проблема подбора учащихся в группу тоже решается неоднозначно (Фомина 1990:132). Одни методисты требуют, чтобы была соблюдена одноуровневость знаний уча-

шихся в группе. При сильном разбросе, говорят они, учащиеся «гасят» друг друга. Другие методисты, исходя из практики, утверждают, что подобрать одноуровневую группу архитрудно, поэтому пусть в группе будет сильный лидер, «середники» и слабые. Главное здесь, на кого должен ориентироваться преподаватель, чтобы группа не развалилась. Если он будет ориентироваться на слабых, то скучно станет лидеру и «середнику». Если он будет ориентироваться на средних, то есть опасность выпадения из учебного процесса лидера, так как у него не будет пищи для роста, а слабые не будут ощущать на фоне средних своего значительного отставания и не будут тянуться. Следовательно, опора должна быть на лидера, на сильного. Ему должно быть интересно работать, за ним должны подтягиваться на принципах состязательности и средние и слабые ученики.

VI. Посмотрим на проблему взаимосвязи видов речевой деятельности с целями обучения. Одни говорят, что при интенсивных методах обучения должно быть устное опережение, то есть сначала на первых этапах обучения должно иметь место говорение и аудирование, а где-то позднее должно подключаться чтение и письмо. Сюда же можно присоединить мнение о том, что целевая установка ведет к узко избирательному выбору, например, туристическая потребность в языке исключает чтение и письмо, а научное реферирование не требует тренировки в устном говорении. Другие настаивают на том, что и при краткосрочном обучении и при обычном, традиционном обучении, исключать какой-либо вид речевой деятельности нельзя. Это ведет к деформации и значительным потерям в знаниях. Может иметь место лишь попеременное лидерство то того, то другого вида речевой деятельности (Василенко, Добровольская 1989:49-50; Леонтьев 1970: 16-17).

VII. При обычном, традиционном обучении считается, что только на начальном этапе надо вначале давать схему, форму, способ выражения и от нее идти к понятию. Здесь должно быть много имитативных упражнений на повтор образцов и их видоизменений; возможно также комбинирование изучаемых структур. При этом считается также, что формирование определенных навыков и умений невозможно на одном уроке, что этого можно добиться на совокупности последовательных уроков.

На продвинутом этапе господствует анализ; схема/образец дается только после того, как учащиеся самостоятельно найдут «истину», сами решат языковую или речевую задачи. Здесь делается опора на сознательность усвоения, а не на дрил, не на тренинг.

Однако есть специальные методики, которые строятся на альтернативных идеях. Например, по Блумфильду, и на продвинутом этапе должен присутствовать дрил, только здесь заучиваются на память целые диалогические единства. Опора на запоминание, почти нет анализа, мало объяснений. Навыки вырабатываются быстро, так как круг тем ограничен, а количество часов большое. Другим примером может служить краткосрочное интенсивное обучение, где все повернуто против традиции, то есть с самого начала предполагается

анализ (по схеме: синтез₁ – анализ – синтез₂), навык достигается на одном уроке, а подача схемы/образца идет после того, как учащийся сам дойдет до “истины”. Делается это так: на этапе синтез₁ материал вводится недифференцировано с устным опережением нового. Далее идет тренинг, так как навык требует повторения одного и того же в одном отрезке времени много, много раз. Главное здесь не разбивать материал во времени, дается сериал упражнений, где в различном лексическом или грамматическом окружении подается одно и то же (5 упражнений как минимум). Может быть и по-другому: интенция одна, лексика одна, грамматика одна, но 5 различных ситуаций “прогоняются”. Затем идет анализ, где даются объяснения и обращается внимание на ошибки. После этого следует синтез₂, то есть выход в говорение. Анализ забыт. Преподаватель наблюдает, употребляют ли они то, что было отработано ранее; подкидывает новый материал (устное опережение); смотрит, какие делаются ошибки, то есть, прочно ли усвоился навык.

VIII. При традиционном подходе движение идет от языка к речи. Отдельно даются упражнения для узнавания и понимания лексики и грамматики (пассивные знания языковых единиц). Отдельно отрабатываются умения для воспроизведения языковых единиц в речи (актуальное владение языковым материалом). В языковых упражнениях мысль движется от выражения к понятию, в речевых – от понятия к выражению. В языковых упражнениях может быть полностью представлена вся система значений многозначного слова (пассивные знания). В речевых упражнениях отдельное значение многозначного слова рассматривается как ЛСВ (лексико-семантический вариант), то есть как отдельное слово, и соответственно отдельно отрабатывается употребление каждого ЛСВ. В языковых упражнениях задание направлено на форму, языковой материал подается изолированными порциями, внимание сосредоточивается на одной определенной трудности.

В речевых же упражнениях, напротив, внимание учащихся сосредоточено на содержании (предполагается, что грамматический и другие механизмы автоматизированы); материал дается связный, содержащий комплекс нерасчлененных трудностей. Казалось бы, что данная методика достаточно разработана, проверена практикой, и другого принципа подачи просто не может быть. Однако методика краткосрочного интенсивного обучения построена в настоящее время на триаде: речь – язык – речь или синтез₁ – анализ – синтез₂ или употребление – форма – употребление. Синтез₁ предполагает упражнения, ориентирующие в новом материале. Материал дается недифференцировано. Анализ дает средства и способы выражения, наоборот, дифференцировано: здесь и графическое представление материала, и аналитические мыслительные процессы, и ответы на вопросы: зачем/почему/ что изменится, если ... и т.п. Синтез₂ – это практика общения, здесь идет ориентировка в функционально-смысловом целом. В каждом упражнении (на любом этапе) всегда много задач: реализовать коммуникативное намерение; выбрать средства выражения; подумать,

какая должна быть интонация и т.д. Ср.: традиционная методика настаивает на том, что материал в упражнениях должен быть, во-первых, с одной трудностью, а во-вторых, достаточно представительными для данной темы. Иначе нет возможности контролировать: контроль задания, усложненного чем-то, – это проверка неизвестно чего. Интенсивная методика видит здесь проверку способности общаться на изучаемом языке, где требуется синтез навыков (Китайгородская 1986: 137-138).

IX. В отношении ошибок учащихся и их исправления альтернативных идей нами не обнаружено. Скорее можно сказать, что разные методики, обращаясь к данной проблеме, видят разные ее аспекты. Так, в методике краткосрочного интенсивного обучения точно определены те места в учебном процессе, где можно заниматься коррекцией ошибок и расписано чуть ли не по дням, кто когда исправляет ошибки, то есть может быть субъектом корректировки. Так, на этапе синтез₁ (недифференцированное введение нового речевого материала) бесполезно исправлять ошибки. На этапе анализа ошибкам уделяется особое внимание. На этапе синтез₂ надо исправлять только те ошибки, которые прошли через анализ. В первые 10 дней интенсива ошибки исправляет преподаватель; на 10-й день, когда группа трансформировалась в коллектив («один за всех и все за одного») сосед начинает исправлять ошибки, а на 20-й день сам учащийся начинает слышать свои ошибки и исправлять их. Не во всех группах этот процесс укладывается именно в эти сроки, поэтому допускается гибкое варьирование: один сам исправляет свои ошибки, другому помогает группа, а третий нуждается в подсказке преподавателя (Китайгородская 1986: 149-153).

Традиционная методика предупреждает преподавателя об опасностях на пути исправления ошибок. Преподаватель не должен с радостью «набрасываться» на каждую ошибку учащегося, шокируя и травмируя последнего, но он не должен быть и суфлером, постоянно подсказывающим правильный ход, и, наконец, плох тот преподаватель, который не выработал у себя навыка-реакции на ошибку, которые не замечает ошибок. Традиционная методика требует от преподавателя умения фиксировать «зону ошибки» и уже в зависимости от этого исправлять ошибку тем или иным способом. Так, оговорку можно исправить путем переспроса; нетвердый навык требует подсказки со стороны преподавателя, то есть указания на место в системе языка, где сделана ошибка: падеж, род, число, прошедшее время. Неправильно выработанный навык требует соответствующего повторного объяснения и серьезной коррекции. А ошибки на незнание следует копить и вернуться к ним, когда соответствующий материал будет даваться как новый.

Вообще же проблема контроля в одних методиках ставится очень жестко и даже несколько выпячивается на первый план, чуть ли не весь учебный процесс сводится к контролю того или иного типа. В противовес этому существует альтернативная идея о том, что при обучении оценка – это топор. Следует избегать ее. Сам учащийся при поддержке преподавателя может проверять свои работы и выводить

процентное отношение неправильно выполненных заданий к целой совокупности заданий. Контроль может носить обучающую функцию, так как зачет, экзамен – это именно то время, когда мобилизованы все способности учащегося и, следовательно, усвоение идет быстрее и эффективнее (Талызина 1975: 109-113).

Х. И, заканчивая наши наблюдения, отметим, что традиционная методика не требует от преподавателя камуфлировать урок, как часть учебного процесса, под что-то другое. Наоборот, она подчеркивает его «учебность». Упражнения, например, называются условно-речевыми; можно видеть своего рода «учебную патологию» и в том, что выбирается одна определенная тема, на которую ведется беседа; если и проводится на уроке игра, то объем социальных ролей обычно чрезвычайно сужен. Кроме того, часто количество языковых упражнений «перевешивает» количество речевых, поэтому учащиеся повинуются чаще набору скучных приказов: вставьте, переведите, подставьте, трансформируйте. Личность учащегося, его эмоциональные потенции почти не учитываются при таком типе обучения.

Альтернативой этому выступает метод краткосрочного интенсивного обучения с уклоном в суггестопедию. Тезисно ее идеи можно представить так. Урок – кусок жизнедеятельности, и главное на нем – личностное общение. Преподаватель должен закамуфлировать «учебность» урока. Упражнения, задачи и проблемы даются такие, чтобы учащиеся взаимодействовали как в жизни. Но под контролем преподавателя, который все направляет, «держит руль за два флага», то есть учитывая языковой материал (грамматику, лексику, текст и т.д.) и личность (интеллектуальные и эмоциональные возможности). Здесь запрещено строить речетворчество по принципу тем, каждое общение считается «межтемным». Роли могут быть всякие, как в жизни: положительные и отрицательные, социальные и не социальные. Личность должна быть актуализована, учащемуся надо дать в качестве упражнения такую задачу, чтобы он «влез в чужую шкуру». Если он в ней освоился, и ему стало в ней комфортно, значит, предложенный языковой материал стал его активным запасом, и надо искать для этого учащегося что-то новое.

Вывод.

Давно и не нами сделан вывод, что не может быть одной стандартной модели обучения. Модель должна быть гибкой. В конечном счете, гибкость модели обуславливается личностью учащегося. Альтернативные идеи возникли не на пустом месте, а из практики преподавания, то есть из практики наблюдения преподавателей за поведением учащихся. Они имеют право на жизнь и на дальнейшее сосуществование и развитие.

Литература.

- Василенко, Добровольская 1989: Василенко Е. И., Добровольская В. В. Методика преподавания русского языка иностранным учащимся. М., 1989.
Гореликова 1994: Гореликова М. И. Структурно-семантические характеристики прозаического художественного текста, определяющие методику рабо-

- ты с ним в иноязычной аудитории. – В кн.: Тезисы конференции. Международная конференция по русскому языку. М., 1984
- Гореликова 1996:** Гореликова М. И. Текст как единица обучения русскому языку иностранцев. – В кн. Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Тезисы международной научно-методической конференции. М., 1996
- Добровольская 1986:** Добровольская В. В. Гибкая модель обучения и перспективы оптимизации учебного процесса. – В кн.: Тезисы конференции. Международная конференция по русскому языку. М., 1994
- Китайгородская 1986:** Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
- Костомаров, Митрофанова 1984:** Костомаров В. Г., Митрофанова О. Л. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1984.
- Леонтьев 1970:** Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: МГУ, 1970.
- Метса, Васильченко 1994:** Метса А. А., Васильченко Э. П. Принципы лично-ориентированной методики обучения иностранным языкам и ее компонента – лично-ориентированной грамматики. В кн. Тезисы конференции. Международная конференция по русскому языку. М.: Мгу, 1994, с.3
- Рябова 1996:** Рябова Т. В. Может ли художественный текст быть учебным? – в кн.: Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Тезисы международной научно-методической конференции. М., 1996.
- Тальзина 1975:** Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
- Ушакова, Юлдашева 1990:** Ушакова И. А., Юлдашева Г. Ф. Один из способов оптимизации учебного процесса (использование принципа проблемного обучения). – В кн.: Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Доклады и сообщения молодых ученых. М., 1990
- Фомина 1990:** Фомина Н. О. Формирование коллектива в студенческой группе на подготовительном факультете. – В кн. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Доклады и сообщения («Круглый стол»). М., 1990

Е. А. Филатова

Следуя принципу проблемности в обучении

Галина Ивановна Рожкова проявляла особый интерес к вопросу проблемности в обучении, заботясь прежде всего о повышении профессиональной компетенции преподавателей русского языка. Не случайно одна из последних ее работ – «Практикум по функциональной морфологии» – называется «Проблемность в обучении русскому языку нерусских» (Рожкова 1994).

Профессиональная компетенция преподавателя характеризуется единством знаний и умений как в лингвистическом, так и в методиче-

ском аспекте (Рожкова 1994:5). При этом очевидно, что в плане реализации идеи проблемности в обучении дидактическому этапу совместного решения задачи должна предшествовать стадия лингвистического решения этой задачи самим преподавателем. Неослабевавший интерес проф. Г. И. Рожковой к функциональной морфологии закономерен: в этой области продолжают оставаться отдельные «большие пятна». Так, например, до сих пор не решен вопрос о грамматическом статусе форм императива 2-го лица ед./мн. числа, традиционно относимых к повелительному наклонению. Действительно, не ясно, какая именно грамматическая информация скрывается за формой *читай, тиши*, что обеспечивает ей возможность употребляться в столь различных речевых ситуациях, ср.: *Дай, Джим, на счастье лапу мне; Им бал, а батюшка таскайся на поклон; По мне уж лучше пей, да дело разумей; Ему хоть кол на голове теши.*

Еще более полутора веков назад вопрос о грамматическом статусе императивной формы на –и неоднократно обсуждался отечественными филологами. Достаточно, к примеру, вспомнить полемику между К. С. Аксаковым и Ф. И. Буслаевым, развернувшуюся на страницах «Русской беседы», а также размышления на эту тему Г. П. Павского (Павский 1850) или Н. П. Некрасова (Некрасов 1865). Вопрос был поставлен таким образом: является ли аффиксальная морфема в рассматриваемой языковой единице знаком наклонения или она есть знак лица? Тогда было предложено три ответа.

Ответ первый. Н. П. Некрасов, разработавший оригинальную интерпретацию морфолого-синтаксических форм русского глагола, в которой выделялись три основные формы («существительная» – инфинитив), «личная» (финитные формы и императив) и «прилагательная» (причастие и деепричастие), считал, что форма императива не выражает ни значения наклонения, ни значения лица: «Та форма, которой в наших грамматиках приписывается повелительное значение, имеет смысл более обширный: она может выражать и условие, и возможность, а также обозначать общее, безличное действие» (Некрасов 1865: 100). По мнению Н. П. Некрасова, глагол в русском языке по сравнению с глаголом в других индоевропейских языках обладает определенной спецификой. Она заключается в том, что «форма русского глагола получает смысл какого-нибудь отвлеченного значения от строения целой речи, от смысла целого предложения, а не выражает его сама собою, как в других языках» (Некрасов 1865: 31).

Ответ второй. Г. П. Павский и Ф. И. Буслаев были убеждены, что аффиксальная морфема –и у глаголов в императиве есть исключительно знак наклонения. Г. П. Павский пришел к такому выводу, рассмотрев образование желательного, условного и повелительного наклонения в разных индоевропейских языках: «Потеряв желательное и сослагательное наклонения, употребляемые родственными языками, словенский (=русский – Е. Ф.) язык удержал –и только в повелительном наклонении. И от этого его повелительное получило значение

желательного и сослагательного» (Павский 1850: 170). Ф. И. Буслаев же говорит о желательном наклонении, которое «собственно означает желание», но употребляется двояко: в значении повелительного или в значении сослагательного (Буслаев 1858: 155).

Ответ третий. К. С. Аксаков, напротив, усматривая в форме повелительного наклонения русского глагола аналог звательного падежа, полагал, что она «означает своим окончанием лицо, и именно лицо второе» (Аксаков 1859: 38). Позже идея К. С. Аксакова нашла подтверждение в трудах В. В. Виноградова (Виноградов 1972) и А. А. Потебни (Потебня 1977). Проследившая историю образования и развития повелительного наклонения в славянских языках из более древнего желательного наклонения, А. А. Потебня приходит к выводу о том, что «2-е лицо имеет особенное сродство с модальным значением повелительного наклонения, ибо в старославянском, древнерусском и древнеславянском в древнейшем периоде сохранилось во всех числах повелительное (веди, ведѣва, ведѣте), между тем как 1-е лицо только в двойственном и множественном числах и 3-е – только в единственном и двойственном числах» (Потебня 1977: 217).

На новом витке своего развития русская грамматическая мысль вновь вернулась к идеям К. С. Аксакова (Храковский, Володин 1986). Признавая восьмичленную парадигму русского императива, включающую 17 форм, В. С. Храковский и А. П. Володин отказывают ему в статусе грамматической категории наклонения: «Императив (как и вокатив в сфере имени) является формой речевого акта (выделено – Е. Ф.), характеризующей факт сообщения, тогда как формы остальных наклонений характеризуют сообщаемый факт» (Храковский, Володин 1986: 87). Таким образом, в конце 80-х годов XX столетия идея К. С. Аксакова получила неожиданно современную интерпретацию: в форме императива увидели выражение особого класса речевых актов – речевых актов побуждения.

Однако по-прежнему остается открытым вопрос о так называемом транспозитивном употреблении центральной формы русского императива – формы на –и. Если принять утверждение, что эта форма – знак побудительного речевого акта, то как интерпретировать многочисленные и разнообразие случаи использования ее в речевых актах других классов? Не разрешают этого вопроса и известные определения инвариантного значения императива как значения побуждения (Грабье 1983: 127) или прескрипции (Бирюлин 1990: 162). Никакого семантического «следа» прескрипции мы не обнаружим в примерах, подобных следующим:

речевой акт «утверждение» – *Давно дивлюсь я, как никто его не свяжет. Попробуй о властях – и известь что наскажет (= 'если попробовать /попробуешь (говорить) о властях...');*
А вы, друзья, как ни садитесь, все в музыканты не годитесь (= 'можете садиться как угодно...');

А тут не знай ни зим, ни лет сиди рисуй плакаты (= 'а я должен/ вынужден рисовать плакаты');

По мне уж лучше пей, да дело разумей (= 'лучше пить, да дело разуметь, чем не пить и дела не разуметь')

Ему хоть кол на голове тесать (= 'ему можно кол на голове тесать ...')

речевой акт «пожелание» – *Да пропади она пропадом, такая работа!* (= 'пусть, она пропадает')

речевой акт «угроза» – *Ну, папка, ты и врун. – Поговори у меня!* (= 'я тебе поговорю'), и во многих других.

Думается, что такая широта семантико-синтаксических возможностей императивной формы на –и объясняется заложенными в ней самой системой семантическими и конструктивными потенциями. В связи с этим хотелось бы вернуться к невостребованной в свое время идее. Представляется верной по сути мысль Н. П. Некрасова о том, что «та форма, которой в наших грамматиках приписывается повелительное значение, имеет смысл более обширный» (Некрасов 1865:100). Остается неясным: какой же именно смысл?

Прежде чем ответить на этот вопрос, сравним два известных примера с императивом в транспозитивном употреблении – два примера очень убедительных: *И будь не я, коптел бы ты в Твери* (= 'если бы не я'); *Но будь военный, будь он статский, Кто так чувствителен, и весел, и остер, Как Александр Андрееч Чацкий!* (= 'даже если он военный, даже если он статский ...'). В обоих случаях представлена ситуация не реальная, а воображаемая, именно поэтому в интерпретирующих конструкциях находим 'если бы' и 'если'.

Полагаем, что в разнообразных структурах с центральной формой императива можно выделить грамматическую доминанту – значение ирреальной модальности "в целом" (и побудительной модальности, в частности). Говоря об ирреальной модальности в целом, различаем вслед за Т. В. Шмелевой "актуализационную модальность" ("представляет собой "локализацию" описываемого события в координатах миров – наблюдаемого (реального) или воображаемого (ирреального)» (Шмелева 1995:24) и "квалификативную модальность", связанную с ирреальностью ("состоит в оценке осуществимости диктумного события – характере его поворота к реальности, представлении его как возможного, необходимого, желательного и т.д.") (Шмелева 1995:26). Если принять предположение, что императивный аффикс является знаком ирреальной модальности, то станет понятно наличие в русской грамматической системе разнообразных структур с так называемым транспозитивным императивом.

Автор статьи смеет думать, что предложенное решение вопроса о грамматическом статусе центральной формы русского императива – инвариантным значением императива следует признать не значение прескрипции, а более широкое значение ирреальной модальности, которое определяет семантические и конструктивные возможности данной языковой единицы – заставляет задуматься о необходимости изменения ме-

тодики работы над темой “Значение и употребление императива в русском языке”, а также над темой “Способы выражения обстоятельственных значений в русском языке”. Но это уже отдельный вопрос.

Литература

- Аксаков 1859: Аксаков К. С. Опыт исторической грамматики русского языка Ф. Буслаява (Статья 1. Критика) // Русская беседа. М., 1859, т. VI, кн. 18
- Бирюлин 1990: Бирюлин Л. А. Презумпции побуждения и прагматика императива // Типология и грамматика. М., 1990
- Буслаяв 1858: Буслаяв Ф. И. Опыт исторической грамматики русского языка. М., 1858
- Виноградов 1972: Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). М., 1972
- Грабье 1983: Грабье Вл. Семантика русского императива // Сопоставительное изучение грамматики и лексики русского языка с чешским языком и другими славянскими языками. М., 1983
- Некрасов 1865: Некрасов Н. П. О значении форм русского глагола (посвящается Ф. И. Буслаяву). СПб, 1865
- Павский 1850: Павский Г. П. Филологические наблюдения над составом русского языка. Рассуждение третье. О глаголе. СПб, 1850
- Потебня 1977: Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. IV, вып. II. Глагол. М., 1977
- Рожкова 1994: Рожкова Г. И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских. (Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК). М., 1994
- Храковский, Володин 1986: Храковский В. С., Володин А. П. Семантика и типология императива. Русский императив. Л., 1986
- Шмелева 1995: Шмелева Т. В. Субъективные аспекты русского высказывания. М., 1995

Хан Хи-Чжон (Южная Корея)

К вопросу о присоединении в истории изучения русского литературного языка

В большинстве работ по присоединению, которые написаны в начале 50-х годов – конце 60-х гг., представлено широкое понимание этого явления, вследствие чего присоединение не выделялось в самостоятельный объект исследования. Однако, начиная с 70-х годов, стали активно появляться работы, в которых присоединение рассматривается как особый вид синтаксической связи, и вместе с тем устанавливается его смысловая и содержательная специфика. Авторы этих работ считают необходимым ставить вопрос о соотношении присоединения и смежных с ним явлений, например, парцелляции.

Настоящая статья посвящена рассмотрению истории изучения присоединительных конструкций с точки зрения структурно-грамматического и семантического аспектов.

Первоначально понятие присоединения как особого вида синтаксической связи получило широкое распространение благодаря работам Л. В. Щербы, А. М. Пешковского, В. В. Виноградова, С. Е. Крючкова, несмотря на неполное совпадение понимания данного явления у этих авторов.

Впервые присоединение было описано А. М. Пешковским в качестве одной из синтаксических связей предложения, а именно «сочинения и подчинения после разделительной паузы» (Пешковский 1938: 424-443). Описанное Пешковским явление – «сочинение и подчинение после разделительной паузы» – находит общие черты с употреблением (функциями) присоединительных союзов, выделенных в особый разряд Л. В. Щербой, так как сам Щерба признает в Примечании 2, что его категория присоединительных союзов несколько напоминает категорию сочинительных союзов после разделительной паузы у Пешковского (Щерба 1957: 81). Но следует отметить, что впервые ввел термин «присоединительные союзы» именно Щерба.

Согласно Л. В. Щербе, присоединительные союзы прикрепляют добавочное сообщение, не имевшееся первоначально ввиду, а возникшее неожиданно в сознании говорящего в процессе речи. Иначе говоря, присоединение – это такая связь, при которой второй элемент появляется в сознании лишь после первого или во время его высказывания (там же: 80). Именно этот психологический признак (непреднамеренность) и отличает присоединительную связь от соединительной. При присоединительной связи употребляются почти те же союзы, что и при соединительной. Разница в том, что они употребляются в разных функциях: если одни «соединяют» те или другие элементы в одно целое, то другие лишь «присоединяют» их к предшествующему (там же, 81). Это различие, способом проявления которого являются фразовое ударение, пауза и интонация.

С. Е. Крючков рассматривает присоединение как вид синтаксической связи в структурно-грамматическом плане. В работе Крючкова значительное внимание уделяется грамматическим показателям присоединения (Крючков 1950: 398). В ней отмечены употребление сочинительных и подчинительных союзов и специальных присоединительных союзов, роль порядка слов, интонационные особенности присоединительных связей и др.

Крючков несколько расширил границы присоединения таким образом, что в качестве присоединительных связей рассматривались как предложения со специально присоединительными союзами и союзными сочетаниями, так и разнообразные типы сложных предложений с сочинительными и подчинительными союзами. Кроме того, отмечаются и предложения с бессоюзной связью частей, а именно расчлененные конструкции (типа парцелляции).

Под присоединением автор понимает следующее: при присоединении второй элемент возникает в сознании как бы в самом процессе высказывания – дополнительно. При этом очень часто бывает про-

пуск некоторых промежуточных звеньев; присоединение обычно сопровождается той или иной экспрессией; значения присоединительных связей вскрываются в широком контексте (там же: 400). Он также отмечает интонационные особенности как главные особенности присоединения. Интонационные особенности присоединительных связей состоят в том, что различия между сочинением и подчинением выражаются в ритмико-мелодической стороне речи, и интонация является таким же средством придания слову синтаксического содержания, как и всякий другой синтаксический прием. При этом для произношения при присоединении характерны понижение голоса и относительно большая пауза перед присоединяемым элементом, произносимым особым тембром (напр., *Люди часто посмеиваются над ним, и спрavedливо* (В. Панова, "Спутники").

Второй особенностью присоединительных конструкций является связанное со своеобразием их семантической структуры своеобразие в функции союзов. Например, союз *а* в сочинительных конструкциях имеет разделительное противительное значения: *Мне встретились на болоте мужчина и женщина. Он шел с косой, а она с граблями* (различительное значение) (Пришвин); а в присоединительных конструкциях он употребляется в ином плане: *Он был добрый, а добрые не умеют обижаться...*; *Встала перед его глазами изба голодная, а в избе голодной хворая лежит* (Неверов). В данном случае имеется своеобразный, резкий, субъективно окрашенный скачок от одной мысли к другой.

Значительно углубляется и расширяется вопрос о присоединительных связях в трудах В. В. Виноградова, причем предлагается иной план исследования (Виноградов 1936, 1941, 1972). В отличие от Щербы и Пешковского, которые понимают присоединение как психологический признак непреднамеренности, Виноградов рассматривает присоединение как стилистический прием, имеющий в языке семантико-стилистическую основу.

По мнению Виноградова, присоединительными являются, во-первых, такие конструкции, в которых фразы часто не уместаются в одну смысловую плоскость, логически не объединяются в целостное, хотя сложное представление, но образуют ассоциативную цепь присоединения (Виноградов 1941: 576-577), а во-вторых, такие конструкции, в которых субъективные мотивы, тонкие изломы экспрессивных форм меняют и разрушают привычную логику синтаксического движения, создавая разрывы, несоответствия между нормальными значениями синтаксических форм и их стилистическими применениями (Виноградов 1936: 140-141).

Кроме того, Виноградов специально останавливается на присоединительных отношениях в разделе "Сложносочиненные предложения" в Грамматике русского языка (Грамматика русского языка 1960, т. I, ч. II: 225). Как отмечает Виноградов, присоединительная связь предложений может быть выражена различными способами: ритмомелодически – интонацией и паузами, отмечаемыми на письме

знаками тире, многоточия, точкой с запятой, союзами *и, да, да и, а, но, же*, сочетаниями сочинительных союзов с наречиями *еще, притом, причем* и др., усилительной частицей *даже*, а также некоторыми вводными сочетаниями слов (там же: 256-266). (Например, *Сабуров не любил и не ценил Бабченко, но уважал его за личную храбрость, и, кроме того, это все-таки был его командир полка, человек, вместе с которыми через час они вступят в бой (Симонов); Последние тени сливались, да мгла глядела, слепая, необъятная, да за курганом тускло мертво зарево (Серафимович).*)

По мнению Виноградова, такие присоединительные конструкции чаще всего встречаются в разговорной речи и в языке художественной литературы.

Занимаясь определением, данное Виноградовым в Грамматике русского языка, Ю. В. Ванников характеризует присоединение как такую связь двух предложений в составе сложного, при которой содержание второго предложения является дополнительным сообщением, вызванным содержанием первого предложения или возникшим по поводу него (Ванников 1979: 74). Ванников утверждает, что установление присоединительных отношений теснейшим образом связано с анализом значения союзов, и понимает присоединение как особый вид синтаксической связи предложений, имеющий семантическую основу. Помимо вышеуказанных исследователей, к числу сторонников данного направления относятся также Н. С. Валгина, М. Е. Шафира, П. В. Кобозев, Е. А. Иванчикова, Г. С. Шалимова, И. И. Горина, В. Б. Быков; при этом следует отметить, что в этих работах, за исключением работы Иванчиковой, употребляется термин «присоединительные конструкции» (ПК).

Среди перечисленных исследователей Н. С. Валгина пытается подробно всех описать как формальную, так и смысловую организацию присоединительных конструкций (Валгина 1964). В работе определяются два типа соотношения присоединения между структурно-грамматическим (как вид синтаксической связи) и логико-стилистическим (как смысловые и стилистические отношения).

Структурно-грамматические типы присоединительных конструкций разделяются на союзные и бессоюзные присоединительные конструкции, а союзные присоединительные конструкции в свою очередь на 3 типа по своему способу связи:

1. конструкции с присоединительными союзами и союзными словами. — Эти способы связи, в свою очередь, имеют некоторые частеречные типы;
 - 1.1. соединение сочинительных и подчинительных союзов: *да и, и то, и тоже, а то*, например: *Пока осмотрят, одобрят и утвердят, пройдут месяцы, да и неизвестно еще, утвердят ли. (Тевекелян. За Москвою-рекой).*
 - 1.2. Соединение местоименных наречий с союзами: *и притом, и затем*, например: *Я натился. Вода была*

тепла, но не испорчена, и притом ее было много (Гаршин. *Четыре дня*).

- 1.3. Соединение частиц с союзами: *да еще, и вот*, напр. *Попробуйте хоть сутки побыть в сырой клетушке, да еще с тремя детьми* (Гевекелян *За Москвою-рекой*).
2. Конструкции с сочинительными союзами в присоединительном значении: *и, да, но, или, а, тоже*, например: *А ведь он, Лиза, наш земляк. Также волжанин.* (Ильина. *Возвращение*).
3. Конструкции с подчинительными союзами в присоединительном значении: *если, потому что, ибо, что, который, как, как (бы), когда* и др., например: *Я люблю нашим русским помогать. Которые, конечно, работать хотят* (Ильина. *Возвращение*).

В логико-смысловом плане присоединительные конструкции по своим функциям: 1) содержат важные сведения, 2) имеют характер дополнительных деталей и 3) усиливают или уточняют значение членов основного высказывания. По своему же составу присоединительные конструкции могут быть: 1) отдельными словами – членами предложения; 2) сочетаниями слов, 3) целыми предложениями.

Работы, упомянутые выше (А. М. Пешковского, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова, С. Е. Крючкова, Ю. В. Ванникова, Н. С. и др.), имеют между собой одну весьма заметную общность. Для них присоединение – это такая синтаксическая связь, характерным для которой является соединение предложений, в которых член или группа членов предложения, содержащих добавочное сообщение, получает значительную интонационную самостоятельность, присоединяясь к первой части синтаксической связью присоединения и оставаясь с точки зрения смысловой тесно связанной с основной частью высказывания.

Итак, в упомянутых выше работах были сделаны следующие выводы:

1. Присоединительные конструкции обладают специфическим значением (добавочного сообщения), собственной грамматической формой (специальными союзами, союзными словами и другими формальными средствами).
2. Основными признаками соединения являются 1) психологический признак непреднамеренности (Щерба 1957: 80-81); Пешковский 1956: 477); 2) собственно-семантический признак (Крючков 1950: 400); 3) семантико-стилистический признак (Виноградов 1936: 140-141).

Начиная с работ В. А. Белошапковой (Белошапкова 1967), Ф. А. Прияткиной (Прияткина 1990) и А. П. Сквородникова (Сквородников 1978) четко проведено разграничение между присоединением и парцелляцией, убедительным доказательством которого служило

следующее: присоединение относится к статическому уровню организации предложения, а парцелляция к динамическому.

Согласно Белошапковой, в синтаксической структуре предложения разграничиваются два аспекта: статический (конструктивный) и динамический (функциональный). Присоединение относится именно к явлениям статического аспекта в силу того, что как в сложном, так и в простом предложениях обязательным условием функционального разрыва предложения является автосемантическая первая часть. В силу этого, о разрыве речь идти не может, пока первая часть имеет при себе союз или скрепляющее местоимение или другие показатели синсемантическойности и не составляет семантически завершенную синтагму (Белошапкина 1967: 27-28). Сверх того, главное отличие присоединения от парцелляции как явления динамического аспекта заключается в том, что хотя предложения связаны отношениями добавления, но составляют одну коммуникативную единицу. Вследствие проведения сопоставления двух явлений был получен следующий вывод.

Присоединение – это определенный тип смысловых отношений – отношения добавления. Оно выражается определенным кругом союзов и сочетаний союзов с различными лексическими элементами, и, следовательно, предполагает определенный круг схем предложения как статической структуры. Напр.: *Тамань – самый скверный городишко из всех приморских городов России. Я там чуть-чуть не умер с голоду, да еще вдобавок меня хотели утопить* (Лермонтов, Тамань).

А. Ф. Прияткина также считает, что для более четкого определения самого явления присоединения необходимо установить его связь с расчлененной конструкцией, т. е. с парцелляцией (Прияткина 1990). Расчлененным, по мнению автора, является высказывание, в составе которого определенная часть представляет собой отдельную синтагму, имеющую собственное фразовое ударение.

При присоединении первая часть строится без учета второй части со всеми вытекающими отсюда последствиями. Таким образом, первая часть высказывания представляет собой относительно законченное высказывание с интонационной законченностью, а вторая часть высказывания (присоединяемый элемент) определяется как “нечто дополнительное”, мысль, возникшая у говорящего уже в процессе высказывания, а часто и просто в связи с высказыванием.

С точки зрения синтаксической связи предложения связь между последующими элементами называется присоединительной: первая часть является целостной синтаксической единицей, не требующей продолжения или дополнения, а вторая часть – синтаксически несамостоятельной, т. е. представляет собой слово в зависимой грамматической форме или начинается с союза.

¹ Следует отметить, что о необходимости отличать присоединительные конструкции от расчлененных конструкций (парцелляция) было написано еще и С. Е. Крючковым (Крючков 1950: 408)

По мнению А. Ф. Прияткиной, способами присоединения могут служить, прежде всего: 1) специальное употребление некоторых сочинительных союзов: *Напомнила взять тазик и кисточку для бритья. И крем для сапог. И щетку (Панова. Ступники)*; 2) некоторые сочетания, уже зарекомендовавшие себя как специальные присоединительные союзы. Например, *да и*, (сочинительный союз + частица), *да и к тому же, да еще (и), да и вообще, да и то: Но он не растерялся, не покраснел, да и вообще было нельзя представить себе, что он когда-либо краснел (Гончар. Знаменосцы)*; 3) некоторые частицы, имеющие присоединительное значение (основа такой функции лежит в их лексическом значении): *Она не желала идти на уступки. Даже во имя любви (Панова. Ступники)*; 4) ряд вводных слов, таких как *притом, между прочим, к тому даже, вдобавок, тем более*, например: *Генерал в самом деле думал, было не выезжать, тем более что чувствовал себя нездоровым (Казакевич. Весна на Одере)*.

Присоединение представляется Прияткиной одним из путей распространения предложения, при помощи которого можно высказать новую мысль, не строя заново предложение, и поэтому по синтаксическому значению присоединение – это именно “добавочное суждение” (Прияткина 1962: 53-54).

Сопоставляя присоединение с парцелляцией, А. Ф. Прияткина высказывает предположение, что оба этих явления различаются степенью завершенности предшествующей части, одна из которых позволяет говорящему (пишущему) поставить точку перед присоединенным. Таким образом, присоединенный член может быть отделен точкой, но две ремы объединяются в одном высказывании, в отличие от парцелляции, которая выводит интонационно расчлененную часть за пределы высказывания.

В силу этого А. Ф. Прияткина с полным основанием утверждает, что присоединение является одним из особых способов включения члена предложения в высказывание, указывающим на его положение вне основного содержания. Согласно ее мнению, ‘присоединить’ – это ‘внести что-то сверх законченного по содержанию и форме’. При этом основная часть высказывания, предшествующая присоединенной, характеризуется интонацией законченности, а присоединенная часть вводится после более или менее длительной паузы и имеет собственное фразовое ударение, выявляющее рему (Прияткина 1990: 154). Например, *Я тоже болен, и притом, жестоко (Салтыков-Щедрин); Нет. Дорошенко не даст денег, а тем более подпоручику, который уже третий месяц ташет “Расчет верен” (Куртин)*.

Излагая свои мысли о присоединительной связи, А. П. Сковородников четко отличает ее от конструкций расчлененного типа, так называемой парцелляции. Он, заимствуя упомянутую выше идею у В. А. Белошапковой, полагает, что присоединение от парцелляции как явление статического аспекта, относящееся “к одному из типов логико-грамматических отношений, однопорядковому с другими типами отношений (разделительных, противительных при-

чинных, следственных и т.д.)” необходимо отличать от парцелляции. Сквородников рассматривает вопрос о трех видах присоединения, выделенные ранее А. Ф. Прияткиной, как ступени “грамматикализации” этого явления и укладывает их в оппозицию “центр (ядро) - периферия” (Сквородников 1978: 122)

1. Ядром поля присоединения можно считать те синтаксические конструкции, в которых значение присоединения – значение добавления – выражается специфическими присоединительными союзами и сочетаниями союзов, например: *да и, да еще, причем, к тому же, а между тем, сверх того, при этом, притом же, да и притом же, да и сверх того, и все же, кроме того, вдобавок, помимо того, более того* и др. При помощи некоторых указанных выше союзных средств можно присоединять как члены предложения, так и целые предложения; *да и, да еще, причем, притом* и др., а при помощи некоторых других средств, называемых А. В. Колесниковым “подключениями” – целые предикативные единицы: и все же, помимо того, более того и др. (Колесников 1971: 18). Напр., *Она всегда очень дорожила семьей, да и теперь дорожит; Схватка обострилась, напоминая по накалу нечто среднее между битвой при Фермопилах и стычкой на коммунальной кухне за конфорку, причем на кухне, наверное, кое-кто уже не выдержал бы. Отступил, ибо здоровье и время дороже.*

2. К менее яркой зоне ядра “поля присоединения” относятся те конструкции, формальными показателями которых являются: 1) сочетание сочинительных союзов (и некоторых вводных слов) с формами подчинения; 2) лексико-грамматический повтор; 3) сочетание этих способов, причем эти три особых формальных показателя служат грамматикализации присоединения, не менее чем интонация и специализированные союзы. Напр.: 1) *Вот для этого необходимо действительно следить в оба, но чистыми глазами; Один работник общественного питания имел кота, между прочим служебного;* 2) *Одна смерть и сто жизней взамен – да ведь тут арифметика! Да и что значит на общих весах жизнь этой чахоточной, глухой и злой старушонки? Не более как жизнь виш, таракана, да и того не стоит, потому что старушонка вредна (Дост.);* 3) *А главного инженера тоже дела. И тоже неотложные.*

3. К периферии поля присоединения относятся те высказывания, у которых единственным формальным показателем между компонентами конструкции оказывается интонация (Сквородников 1978: 124). Сюда относятся конструкции с присоединением членов предложения, придаточных предложений, части бессоюзного сложного предложения и части сложносочиненного предложения. Однако нужно иметь в виду, что это явление имеет и чисто присоединительный характер (т.е. оно возникает в сознании как бы в процессе высказывания дополнительно), и преднамеренный характер расчленения единой грамматической структуры предложения на две или больше интонационно-смысловых единиц – фраз. Например: *Он поднялся в управление музея. И неожиданно встретил много старых своих знакомых; В кассе*

пропало одиннадцать рублей. И Валентина Степановна, сочтя, что их взяла Ира, раздела ее и обыскала.

Подобной точки зрения придерживаются еще некоторые исследователи (И. А. Сербина К. А. Рогова, М. Б. Макеева, С. В. Вяткина). Более того, те, кто считает необходимым разграничивать присоединение и парцелляцию, а именно Л. Ф. Шильникова, Н. Н. Новичкая и И. А. Рычкова, пытаются произвести отграничение присоединения от актуального членения (Рогова 1975, Шильникова 1976, Рычкова 1988)¹.

Основы семантического анализа присоединительных средств были заложены в работах В. В. Виноградова, С. Е. Крючкова, Ю. В. Ванникова и др. Идеи, высказанные этими учеными, в дальнейшем развивались, прежде всего, в общих трудах, посвященных союзным средствам в целом (см. Русская грамматика, 1980, Краткая русская грамматика 1990, Белошапкова 1989, Кручинина 1988, Ляпон 1982 и др.). Рассмотрим в качестве примера «Краткую русскую грамматику», в которой присоединительные отношения выражаются в предложениях с неоднозначно характеризруемыми союзами и конкретизаторами. Например, союз *и* с такими конкретизаторами, как *притом*, *вдобавок*, *еще*, *к тому же*, *помимо того*, *кроме того*, *также*, *притом* и др. употребляются в несобственно-соединительных значениях по-разному, в зависимости от каждого конкретизатора; союз *да* может входить в состав следующих составных союзных сочетаний: *да и*, *да и то*, *да еще*, *да к тому же*, *да прочим*, *да вдобавок*. Приведу примеры: *Иногда умом понимаешь, что тот или иной художник талантлив, и тем не менее он тебя не трогает (Мордвинов); Он был необыкновенен, странен, заманчив, и вместе с тем лицо у него было простое, солдатское (Олеся); Я его любил за его прямой и неллицеприятный нрав, да притом, он был мне дорог по воспоминаниям, которые он во мне возбуждал (Тургенев); Я там чуть не умер с голода, да еще вдобавок меня хотели утопить (Лермонтов).*

С другой стороны, в последние годы намечается новый этап в описании семантики показателей присоединения. Начало этому этапу положили, во-первых, работы, в которых отношения, выражаемые сложными предложениями, описываются «от смысла к форме» (см. Шувалова 1987, 1990), а во-вторых, статья А. Вежбицкой «Метатекст в тексте» (Вежбицка 1978).²

¹ Некоторые термины, обозначающие разновидности расчлененных конструкций (сегментация и антиципация), заимствованы у Ш. Балли, который описал эти явления впервые применительно к предложениям французского языка. Он отмечает, что конструкции сегментированного и антиципированного типа состоят из двух частей – темы и ремы (по термину Ш. Балли – повода). (Более подробно см. (Балли 1955: 70))

² Традиционный подход к анализу присоединительных средств, описанный до сих пор, в данной статье представляет направление «от формы к смыслу», т.е. от союза (конкретизатора) к выражаемому в сложном предложении значению.

Анализируя один из видов отношений между денотативными ситуациями, выражаемых в сложном предложении, а именно – отношения сосуществования (конъюнкции), С. А. Шувалова выделяет отношения собственно сосуществования.

При вербализации смысла собственно сосуществования употребляются следующие союзные средства: *и, а, также, а (и) кроме того, а (и) еще*. С помощью этих средств присоединяется последняя из изображаемых ситуаций (Шувалова 1990: 33). Например: *Путешественники остались без пресной воды, лишились карты, а (и) кроме того, возникла угроза эпидемии*. Как отмечает С. А. Шувалова, отношения сосуществования между ситуациями могут осложняться.

1. Осложнение смысла сосуществования может осуществляться при указании на наличие последней ситуации в ряду однородных, одинаково оцениваемых, и на усиление аксиологической оценки (либо положительной либо отрицательной) общего положения дел. К этим средствам оформления относятся такие союзные средства, как *(а) (и) вдобавок, (а) (и) еще вдобавок, а еще вдобавок, да кроме того еще* и др. Напр. *Путешественники остались без пресной воды, лишились карты, да вдобавок еще, возникла угроза эпидемии; (На сына все жалуются). То он в школе подрался, то бабушке нагрубил, (а) то еще вдобавок окно чье-то разбил*. Далее С. А. Шувалова проводит экспериментальное сравнительное исследование двух сходных по значению предложений:

1) *Девочка одета в теплое пальто, на ней меховая шапка, да еще вдобавок она закутана в пуховый платок.*

2) *Девочка одета в теплое пальто, на ней меховая шапка, а также она закутана в пуховый платок.*

По мнению автора, второе предложение отличается от первого тем, что в нем отсутствует субъективное осложнение.

2. Осложнение базового смысла может осуществляться при указании на информацию о существовании одной из ситуаций, являющейся более важной. Сюда относятся следующие средства оформления *не только ... но даже, мало того, то ..., но еще и не просто ... но (еще) и, не просто ... а еще (и)* и др. Например: *На следующий день не только прошел сильный снегопад, но вдобавок (еще) (и) резко похолодало.*

В данном предложении усиливается аксиологическая оценка общего положения дел, которая оформляется с помощью средства *но вдобавок (еще) (и)*. Подобные дополнительные осложнения уже осложненного смысла возможны лишь при наличии одинаковой аксиологической оценки сосуществующих ситуаций. Например: *Дети не только доставляют хлопоты, но вдобавок еще приносят радости.*

3. Осложнение базового смысла может осуществляться при указании на ненормальность сосуществования тех или иных ситуаций. Сюда включаются такие средства оформления с присоединительным оттенком, как *тем не менее, вместе с тем, между тем* и т.д. Например: *Исследование Севера сопровождалось человеческими жерт-*

вами, и (но) тем не менее все новые и новые энтузиасты отправлялись изучать и сопровождаться ... все новые и новые ...

4. Осложнение базового смысла может осуществляться при указании на то, что ситуация-1 в каком-то отношении характеризуется количественным ограничением, ситуация-2 обесценивает прагматическое значение ситуации-1 даже в том ограниченном варианте, в котором это имеет место. Подобное субъективное осложнение базового смысла предполагает, что ситуации имеют общий денотативный фрагмент. При этом ситуация-1 носит экзистенциальный характер (наличие некоторого объекта, явления, события), ситуация-2 характеризует объект (это и есть общий денотативный фрагмент) таким образом, что прагматическое значение его существования снижается. Здесь отмечаются следующие средства оформления: *но и, да и, но и то, да и то*. Например: *В городе всего одна библиотека, но и она по воскресеньям закрыта; ... да и та по воскресеньям закрыта; ... да и то она по воскресеньям закрыта*. Ср. без данного субъективного осложнения: *В городе всего одна библиотека, но она по воскресеньям закрыта*.

Как показывают приводимые С. А. Шуваловой примеры, присоединительные средства могут быть использованы как при выражении смысла сосуществования, не осложненного дополнительными субъективными значениями (*а также*), так и при таком выражении данного смысла, когда он осложняется указанием на усиление аксиологической оценки ситуации (*но вдобавок (еще) (и)*), на важность информации о ситуации (*но даже, но еще и, а еще и*), на ненормальность сосуществования ситуаций (*тем не менее, вместе с тем, между тем*) и на обесценивание прагматического значения предшествующей ситуации (*но и, да и, но и то, да и то*).

Работы С. А. Шуваловой занимают особое место среди работ, посвященных союзным средствам, в частности, показателям присоединения, по двум причинам: во-первых, эти работы представляют новое направление в исследовании союзных средств – «от смысла к форме» и в них дается более подробный анализ показателей присоединения; во-вторых, описываются смысловые различия между некоторыми из них (*а также, да еще вдобавок* и др.).

Понятие «метатекст», введенное А. Вежбицкой, оказывается чрезвычайно важным при исследовании союзных средств, и в том числе показателей присоединения. Как пишет А. Вежбицка, «любое высказывание о предмете может быть переплетено нитями высказываний о самом высказывании. И эти нити могут сшивать текст о предмете в тесно спаянное целое, высокой степени связности». Сам текст при этом выглядит как «двухтекстовый», состоящий из высказываний о предмете и высказываний о высказывании. Эти две ленты скоррелированы между собой (Вежбицка 1978: 404).

Автор дает толкование некоторых выражений, являющихся показателями связи между фрагментами высказывания: *Кстати, Между прочим, Notabene*; эти выражения обладают следующими семантическими характеристиками (там же: 411).

Кстати, (Ян уже уехал)

- 1) Я хочу сказать что-то другое.
- 2) Я думаю, ты понимаешь, что меня на это натолкнуло то, что я говорил.

Между прочим, (Ян уже уехал)

- 1) Я хочу сказать об этом кое-что другое.
- 2) Не думай, что это важно для дела, о котором я говорю.
- 3) Знай, что Ян уже уехал.

Notabene (кстати)

- 1) Я хочу сказать кое-что другое.
- 2) Я думаю, ты понимаешь, что меня на это натолкнуло то, что я говорил.
- 3) Не думай, что это важно для дела, о котором я говорил.
- 4) Знай, что Ян уже уехал.

Понятие «метатекст», введенное А. Вежбицкой, позволяет по-новому взглянуть на присоединительные средства и выводит их анализ на качественно совершенно новый уровень, так как показатели присоединения относятся именно к метатекстовым операторам: они указывают на то, что говорящий хочет что-то добавить, присоединить к сказанному.

Таким образом, работы 70-90-х гг., в которых представлен анализ присоединительных средств, демонстрируют разные направления исследования присоединительных конструкций. В этих работах с использованием разных подходов и разных методов выявляются присоединительные значения союзов, принципы их сочетаемости с присоединительными конкретизаторами и предпринимаются попытки установить специфические семантические особенности данных конкретизаторов.

На основе сказанного можно сделать вывод, что исследование присоединительных конструкций в русском языкознании имеет почти полувековую историю. За это время:

- определен круг явлений, относящихся к присоединению;
- проведено разграничение между присоединением и смежными явлениями;
- хорошо описаны присоединительные значения союзов и принципы их сочетаемости с различными лексическими конкретизаторами с присоединительным значением;
- начат семантический анализ присоединительных конкретизаторов.

Отметим однако, что семантический подход к исследованию присоединительных конструкций представлен в литературе в гораздо меньшей степени, чем подход структурно-грамматический, при котором в центре внимания находится определение основного из присоединительных средств, т.е. форма присоединительных конструкций. Именно поэтому присоединительные конструкции еще очень мало

изучены с точки зрения их семантики: недостаточно исследованы смысловые особенности присоединительных конкретизаторов и различительные признаки каждого из них. Все это свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования присоединительных конструкций.

Светлая память о Галине Ивановне Рожковой, добром, мужественном и трудолюбивом человеке, навсегда останется в моей душе.

Литература.

- Белошапкова 1967: Белошапкова В. А. Сложное предложение в современном русском языке. М., 1967.
- Белошапкова 1969: Белошапкова В. А. Синтаксис // Белошапкова В.А. и др. Современный русский язык. М., 1989
- Валгина 1964: Валгина Н. С. Присоединительные конструкции в современном русском литературном языке. М., 1964
- Валгина 1973: Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. М., 1973
- Ванников 1979: Ванников Ю. С. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. М., 1979
- Вежбицка 1978: Вежбицка А. Метагекст в тексте // В сб. Новое в зарубежной лингвистике, вып. 8. М., 1978
- Виноградов 1975: Виноградов В. В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975
- Виноградов 1972: Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) М., 1972
- Виноградов 1941: Виноградов В. В. Стиль Пушкина. М., 1941
- Грамматика русского языка 1960: Грамматика русского языка т. I, ч. II, М., 1960
- Иванчикова 1968: Иванчикова Е. А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции. Русский язык и советское общество // Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. М., 1968
- Краткая русская грамматика. М., 1990
- Крючков 1950: Крючков С. Е. О присоединительных связях в современном русском языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., 1950
- Пешковский 1938: Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении, изд. 6. М., 1938
- Прияткина 1962: Прияткина А.Ф. К изучению присоединительных конструкций. // Уч. Зап. Дальневосточного гос. Ун-та, вып. 5. Владивосток, 1962
- Прияткина 1990: Прияткина А.Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения. М., 1990
- Сквородников 1978: Сквородников А. П. О соотношениях понятий парцелляция и присоединение // ВЯ № 1. М., 1978
- Шувалова 1990: Шувалова С. А. Смысловые отношения в сложном предложении и способы их выражения. М., 1990
- Шувалова 1987: Шувалова С. А. Языковые средства выражения типов элементов содержания научного текста. М., 1987
- Щерба 1957: Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957

Особенности работы с топонимической лексикой в иностранной аудитории

Галина Ивановна Рожкова, формулируя принцип проблемности в обучении, отмечала, в частности, что есть два типа задач, стоящих перед преподавателем. Это «задачи, для решения которых необходимы знания, и задачи, предлагающие на основе знаний, интуиции и логического разума дать методическую аргументацию по вводу анализируемого материала и его усвоению» (Рожкова 1994:6).

Такой подход плодотворен при работе с любым языковым материалом. Но особенно органичен он при анализе лексики, в которой, как ни в каком другом пласте языка, отражается национально-культурная специфика. И сюда, прежде всего, стоит отнести топонимы.

Топонимическая картина района, города, государства всегда привлекает внимание. Поэтому было бы полезно использовать на уроках русского языка те возможности, которые вытекают из естественного интереса к этому языковому пласту. И тут преподаватель может раскрыть перед учащимися картину того, как в топонимике отражается история, культура народа.

Есть другая, лингвистическая сторона задачи. Она заключается в том, чтобы помочь студентам, изучающим русский язык как неродной, увидеть словесный стержень, который послужил основанием для возникновения топонима; понять, как он сформировался, по каким грамматическим законам действует, проследить, как топонимы функционируют в речи, и научить студента правильно их употреблять.

Итак, речь пойдет об изучении темы: «Город. История названий улиц на уроках русского языка». Как построить работу при изучении этой темы в группах разного языкового уровня? Как рациональнее отобрать для этой работы лингвистический и страноведческий материал? Как определить его объем? Попытаемся показать это на примере топонимической картины одного из самых «московских» районов Москвы – Замоскворечья.

Но прежде мысленно очертим границы этого района и вспомним его историю. Это поможет нам уяснить, что такое Замоскворечье как «учебный объект» и каковы его «учебные ресурсы».

* * *

На карте Москвы Замоскворечье выглядит приблизительно как треугольник, верхняя часть которого образуется соединением Водоотводного канала с излучиной Москвы-реки, а южная граница проходит по линии прежнего Земляного города, а теперешнего Садового кольца – Крымского вала, Коровьего вала, Зацепского вала. Топонимическая картина этого городского участка на первый взгляд пестра и разнообразна, но она внутренне упорядочена, в ней нет ни одного случайного названия.

«Всем известно, что Земля начинается с Кремля» – что касается Замоскворечья, это утверждение сомнений не вызывает. Сразу же за Кремлем, под защитой крепостных стен начинался Торг. До сих пор многие топонимы этой прилегающей к Кремлю части города сохраняют живую связь со словами, имеющими значение «товар»: *Хрустальный переулоч*, *Ветшинный переулоч*, *Рыбный переулоч*, *Солонка*. Здесь располагались, как теперь принято говорить, специализированные торговые ряды, где продавались определенные виды товаров. За пределами Торга характер топонимической лексики начинает меняться. Северная часть Замоскворечья сохраняет связь с жизнью Торга. К Кремлю, к Торгу примыкали поселения ремесленников, изготавливавших свои изделия на продажу, и дворцовой службы, работавшей в Кремле. Люди той или иной специальности обычно селились вместе и создавали слободы – поселения людей, свободных от крепостной зависимости и служивших по дворцовому хозяйству (Степанов 1997: 608). Это были слободы овчинников, кузнецов, кадашей (бондарей), садовников. Места эти так и назывались – Садовники, Кузнецы, Овчинники и т.д. Поэтому и в современной топонимической картине северной части Замоскворечья преобладают названия со значением «профессия»: *Садовническая набережная*, *Овчинниковский*, *Кадашевский переулоч*, *Новокузнецкая улица*.

Слободы держались обособленно друг от друга; в каждой слободе была своя церковь. Так в XVII в. в Замоскворечье появилась церковь Воскресения в Кадашах, храм Николы в Кузнецях.

На юге Замоскворечья характер названий улиц и переулков во многом определяет лексика, связанная с военным укладом жизни. И это тоже не случайно. Южная граница Москвы в течение ряда столетий подвергалась нападениям крымских татар. Здесь же возникали их поселения, что нашло прямое отражение в названиях южной части Замоскворечья: *Крымский вал*, *Татарская улица*, *Болвановка*, *Ордынка*, протянувшаяся с юга почти до самого Кремля. На юге этого района жизнь была тревожной. В ожидании нового набега, готовые отразить его, здесь жили люди военные – казаки, стрельцы. Их слободы так и назывались – *Казачья слобода*, *Пыжки*, *Вишняки*, потому что командирами, или головами этих стрелецких полков были Богдан Пыжов и Матвей Вишняков. И, конечно, в каждой из этих слобод тоже была своя приходская церковь: храм Успения в Казачьей слободе, храм Николы в Пыжах, храм Троицы в Вишняках, а также церковь Спаса Преображения, «что в Наливках». По поводу последнего названия существует несколько версий, среди которых есть и такая: Наливками эта стрелецкая слобода именовалась потому, что здесь находился кабак, где стрельцам «наливали» спиртное в любое время дня и ночи, и этой привилегией стрельцы широко пользовались. Теперь в этой части Замоскворечья – два Спасоналивковских переулочка, два Казачьих, Вишняковский, Пыжковский. А названия *Зацепский вал* и *Щипок* тоже напоминают о приграничном полувоенном укладе жизни в этой местности. Здесь находилась таможня, и производился

таможенный досмотр. Делалось это так: железными вилами или длинным металлическим прутом – шупом зацепляли или шупали сено и солому в возах, пытаясь обнаружить в них товар, за который полагалось платить пошлину. Так возникли названия улиц Зацепы и Шупок, который постепенно превратился в Щипок (Смолицкая, Горбаневский 1982: 63).

Развитие внешних связей региона вызвало спрос на профессию переводчиков, посредников при ведении переговоров. Скоро в Замоскворечье выросла слобода, где жили переводчики, или толмачи. В XVII в. в этой части города были построены две церкви – Никиты, «что в Толмачах» и Николая Чудотворца, которая находится в теперешнем Большом Толмачевском переулке.

Московские топонимы фиксируют не только моменты социальной и политической жизни города. Они отражают и природные, физические, географические явления. Замоскворечье располагалось на правом, низком берегу Москвы-реки. Здесь часто бывали наводнения. Весенние половодья заливали северную часть Замоскворечья, и жителям приходилось переправляться с одной стороны улицы на другую на самодельных «лодках» – дверях, снятых с петель. Но и летом здесь не всегда просыхали. Поэтому в северной части района мы встречаем названия Озерковская набережная, Озерковский переулок и даже Балчуг, что в переводе с татарского означает «грязь». А название улицы Полянка напоминает о том, что когда-то здесь зеленели поля ...

Итак, перед нами прошла череда имен и названий. Как объяснить учащимся значение топонимов? Способы семантизации лексики, тематически связанной с историей городских названий, разнообразны. Конкретные приемы семантизации выбираются, исходя из уровня языковой подготовки учащихся. Так, при объяснении значения слов ремесленник, зодчий, ров, толмач в группах, находящихся на начальном этапе изучения языка, достаточно ограничиться их синонимами (ремесленник – мастер, зодчий – архитектор, ров – канал, толмач – переводчик). Для более сильных учащихся можно предположить анализ словообразовательной структуры (ров – от глагола рыть, вал – от глагола валить). Значение некоторых слов легко понять, привлекая для анализа межъязыковые связи (ср. Толмач – от немецкого Dolmetscher).

При объяснении значения некоторых названий следует учитывать явление паронимии. Например, при объяснении топонима Казачий переулок необходимо дать лингвострановедческий комментарий слова *казак*, так как оно обычно воспринимается иностранцами как название национальности *казах*.

При семантизации некоторых топонимов учащиеся знакомятся и с другими языковыми явлениями. Например, с диссимиляцией. Так *слобода* (Казачья *слобода*) того же корня, что и *свобода*. Оно возникло в результате распада двух губных (в, б) в составе одного слова и преобразования звука в л.

При семантизации названий храмов нередко приходится обращаться к этимологии. Например, название церкви *Успения*: существительное *Успение* – от глаголов *уснуть*, *спать* (ср. *уснуть вечным сном*). Следует обратить внимание учащихся, что при переводе названий этой семантики на другие языки идея «вечного сна» сохраняется (ср. англ. *The Dormition*).

Чаще всего семантизация топонима устанавливается комплексно; сочетанием нескольких приемов. Ср. *Кадаши* – от слова *кадка*, *кадка* – синоним *бочки*, *кадаш* – это *ремесленник, который делает кадки, т.е. бочки*.

Каковы наиболее типичные ошибки в употреблении топонимов и как их предупредить?

Одним из наиболее трудных моментов для студентов является усвоение словообразовательной структуры топонимов. Зона большинства ошибок учащихся находится именно в этой области.

Знакомясь с историей Замоскворечья, студенты обращают внимание, что многие названия улиц и переулков этого района связаны с названиями профессий, должностей, имен людей, которые там жили. Поэтому разговор о топонимах уместно связать с разговором об этих людях.

Среди названий лиц, составляющих население Замоскворечья, подавляющее большинство имеет суффиксальный способ образования, и набор суффиксов разнообразен. Выделяются следующие словообразовательные разряды с суффиксами:

- 1) –**ник**: *ремесленник, садовник, овчинник, промышленник, чиновник, художник, таможенник;*
- 2) –**ец**: *купец, торговец, делец, кузнец, стрелец, писец, живописец, старообрядец;*
- 3) –**чик/-щик**: *монетчик, резчик, переписчик, переводчик, разносчик, чеканищик;*
- 4) –**тель**: *писатель, покупатель, деятель, правитель, работодатель;*
- 5) –**ин/-анин**: *господин, боярин, горожанин, крестьянин, дворянин, христианин, мусульманин, магометанин, прихожанин;*
- 6) –**ач**: *толмач, палач, кадач (кадаш), ткач, врач;*
- 7) –**арь**: *звонарь, пушкарь, пономарь, лекарь, бондарь, пекарь;*
- 8) –**ч(ий)**: *стряпчий, зодчий, подьячий, городничий, возничий;*
- 9) *имена мужского рода на –а: староста, голова, глава, старшина, сирота, вельможа, Никита, Никола.*

Отметим наиболее распространенные ошибки в употреблении этих имен и причины их возникновения (Чагина 1992).

Чаще всего это неправильное использование суффикса –**ник**. Этот суффикс в силу его продуктивности часто вытесняет в речи иностранцев другие, обусловленные нормой: *переписник. (вместо *пере-*

писчик), *монетник (вместо *монетчик*), *звонник (вместо *звонарь*), *стрельник (вместо *стрелец*). Например, «В Замоскворечье жили ремесленники разных специальностей: овчинники, садовники, *монетники, *чеканники».

Другая трудность в употреблении названий лиц связана с образованием некоторых форм множественного числа. Это проявляется в следующих случаях:

- При употреблении имен с суффиксом *-ец* (*стрельцы, *купеццы, *торговеццы);
- При употреблении имен на *-инин/-янин* (*боярины, *крестьянины, *дворянины), в то время как эти слова имеют форму множественного числа на *-е*: *бояре, дворяне, горожане*.

При употреблении имен на *-инин/-янин* возможна другая ошибка: выравнивание основы единственного числа по основе множественного числа: «Эта церковь построена в память о *бояре Федоре».

Трудность вызывает склонение некоторых типов существительных. Так при склонении имен на *-ец* в косвенных падежах иностранцы часто сохраняют гласный *е*: *у купецов, * с этим живописцем. Например, «На картине Сурикова мы видим казнь *стрельцов», «Третьяков собирал картины русских *живописцев».

Большая группа ошибок связана с употреблением формы родительного падежа множественного числа (*дом писателей, слобода толмачев, кадашов). «*В Лаврушинском переулке находится дом писателей». Эта ошибка возникает под влиянием твердого варианта склонения и последнего звука основы имени. Основы на мягкий согласный имеют в родительном падеже множественного числа окончание *-ей*: *писателей, звонарей*.

Трудности вызывает употребление имен мужского рода I склонения на *-а* типа *староста*. Типичные ошибки в речи учащихся при употреблении имен этого типа проявляются при склонении, когда студент пытается разрешить противоречие между грамматическими женскими признаками склонения и принадлежностью имени к мужскому роду в пользу реального биологического пола лица: «*У староста стрельцов», «*У этого вельможа было огромное состояние».

Наиболее распространенная ошибка в употреблении форм на *-чий*: *зодчий, подьячий, стряпчий* – склонение этих имен по словоизменительной модели типа *пролетарий* («*Судьба зодчия Баженова была трагичной», «*Зодчию Трезина посвящено специальное исследование») Между тем эти имена на *-чий* изменяются по адъективному склонению как слово *рабочий*. Ср. рабочего, зодчего, рабочему, зодчему, с рабочим, с зодчим и т.д.

Отметим также и некоторые синтаксические ошибки. Большая группа синтаксических ошибок связана с употреблением конструкций с глаголами *называть* и *называться*. Отработки требует форма именных компонентов в структурах с этими глаголами:

Как лучше организовать работу над этим страноведческим и языковым материалом? Среди разных форм работы, аудиторной и внеаудиторной, на наш взгляд, наиболее эффективными являются экскурсии. Не вдаваясь подробно во все достоинства этой работы, сошлемся лишь на некоторые данные психологов, доказавших, сто объем задействованных в ходе экскурсии органов чувств, зрительных рецепторов таков, что он в десять раз превышает усвоение материала обычным путем. Данный материал может быть предложен учащимся, находящимся на разных уровнях владения языком. Однако, чтобы избежать информационных потерь и в то же время не впадать в упорщенчество и примитивную подачу материала, в слабых группах рекомендуется провести предварительную работу с картой, познакомить учащихся с предстоящим маршрутом, снять лексические трудности. Это несколько не снижает интереса к самой экскурсии, а напротив, соединяет его с радостью ожидания интересного события.

Много можно еще говорить о московских топонимах. Хотелось бы надеяться, что этот разговор поможет студентам по-новому взглянуть на это место, почувствовать дух его истории, пробудить интерес к московской земле, к России и к русскому языку, хранящему память об этой истории.

Литература

- Смолицкая, Горбаневский 1982: Смолицкая Т. П. , Горбаневский М. В. Топонимия Москвы. М., 1982
- Степанов 1997: Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997
- Рожкова 1994: Рожкова Г. И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских. М., 1994
- Чагина 1992: Чагина О. В. Наименования лиц в научной речи (на примере языка историков) // Русский язык за рубежом. 1992, №3.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Галина Ивановна Рожкова</i>	5
<i>Г. И. Рожкова</i> Социальный заказ и насущные заботы практической русистики	8
<i>Э. И. Амиантова</i> К вопросу о функционально и коммуникативно значимом описании словообразования (на материале внутриглагольного префиксального словообразования).....	16
<i>О. А. Артемова</i> Актуальные вопросы обучения русской звучащей речи нерусских	22
<i>Е. Л. Бархударова</i> «Сознательные» и «бессознательные» механизмы восприятия в фонетике и их учет в рамках сознательно-практического метода преподавания русского языка	26
<i>Г. А. Битехстина</i> Об отборе и организации языкового и речевого материала в коммуникативно ориентированном обучении	32
<i>А. В. Величко</i> Социокультурный аспект описания языковых единиц как отражение идеи полифункциональности феномена языка.....	38
<i>Г. И. Володина</i> Характер отражения в лексическом значении предиката семантической структуры предложения.....	42
<i>М. В. Всеволодова</i> Категория валентности и грамматическое присоединение как механизмы реализации закона семантического согласования.....	49
<i>А. Л. Горбачик</i> О вариативности синтаксических конструкций (на примере словоформ в творительном падеже, оборотов с <i>как</i> и <i>в качестве</i>).....	56
<i>В. В. Добровольская</i> Пути реализации гибкой модели на основном этапе обучения русскому языку как иностранному. Роль и место спецкурсов	62

И. В. Зезекало Некоторые особенности формы Творительного падежа агенса пассивной конструкции в официальной и науч- ной речи	67
Л. П. Клобукова Современные подходы к обучению иностранных уча- щихся общению на русском языке	73
О. Н. Короткова Роль невербальных средств в межличностном общении.....	78
И. С. Костина Аудиторное занятие и урок учебника с позиции амери- канских учащихся	85
Л. В. Красильникова Способы выражения причинно-следственных отноше- ний в текстах по литературоведению	92
Е. А. Кузьминова Опыт системно-функциональной реконструкции инди- видуальной грамматической нормы	104
И. П. Кузьмич Русский разговорный язык в практике обучения ино- странцев	108
И. В. Ларькина Лингвистическое описание юридических текстов в ас- пекте преподавания РКИ	112
А. Г. Лилеева Задачи учебной интерпретации авангардных художест- венных текстов (на примере интерпретации поэтиче- ских текстов русских футуристов на занятиях с зару- бежными русистами)	119
И. В. Михалкина К вопросу о лингвистических основах обучения рус- скому языку как средству делового общения	130
И. В. Одинцова К методике формирования артикуляционной базы рус- ского языка	137
Ф. И. Панков Наречия в курсе функциональной морфологии для сту- дентов-филологов	145
Е. В. Полищук Несобственно вопросительность и волеизъявление в русле теории речевых актов (на материале русского и английского языков)	154

А. А. Ракова «Ложные друзья переводчика» в медицинской терминологии при обучении американских и российских врачей и студентов медицинской специальности.....	158
Р. Р. Розков Структура межъязыкового лексического контраста (МЛК)	160
И. П. Слесарева Знаемостно-оценочный компонент в лексическом значении слова	163
Е. К. Столярова Потенциальные возможности лексико-синтаксической структуры предложений (на материале высказываний русской диалогической речи)	172
Ю. А. Туманова К вопросу о классификации конверсных предложений в современном русском языке.....	178
Ю. А. Туманова Альтернативные идеи в методике преподавания русского языка как иностранного	187
Е. А. Филатова Следуя принципу проблемности в обучении	195
Хан Хи-Чжон К вопросу об определении присоединения в истории изучения русского литературного языка	199
О. В. Чагина Особенности работы с топонимической лексикой в иностранной аудитории	211

Слово. Грамматика. Речь.
Оригинал-макет подготовлен Е.В. Моргуновой.

ЛР № 065042 от 6 марта 1997 года
Формат 60×88/16. Бумага офс. № 1. Печать офс. Тираж 500 экз.

Заказ 172

Издательство ПАИМС
117419, Москва, а/я 37, тел./факс 955-0-777
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии МИФИ