

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М. В. ЛОМОНОСОВА
Филологический факультет

СЛОВО ГРАММАТИКА РЕЧЬ

ВЫПУСК XXVI



МОСКВА – 2026



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

Главные редакторы:

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

Редакционная коллегия:

Х. И. Араба – канд. пед. наук, преподаватель;
Е. Л. Бархударова – д-р филол. наук, профессор;
О. К. Грекова – канд. филол. наук, доцент;
А. Е. Евграфова – канд. филол. наук, преподаватель;
Л. В. Красильникова – д-р пед. наук, доцент;
Ф. И. Панков – д-р филол. наук, профессор;
О. М. Сергеева – канд. филол. наук, доцент;
Е. С. Серова – канд. филол. наук, преподаватель;
О. В. Чагина – канд. филол. наук, доцент

Рецензенты:

В. А. Маркова – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для
иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
Е. В. Крапивник – канд. филол. наук, доцент Высшей школы «Русская филология»
Тихоокеанского государственного университета

Слово. Грамматика. Речь : Сборник научно-методических
С48 статей по преподаванию РКИ / Под ред. Е. А. Илюшина,
Е. В. Потёмкиной. – Москва : МАКС Пресс, 2026. – 236 с. (Вы-
пуск XXVI)

ISBN 978-5-317-07628-3

https://doi.org/10.29003/m5361.WGS_XXVI

Очередной, XXVI, выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» посвящен вопросам, актуальным для теории и практики преподавания русского языка как иностранного. В статьях сборника рассматриваются описание и представление различных аспектов грамматики и лексики в иностранной аудитории, методика преподавания РКИ, интерпретация художественного текста, вопросы лингвокультурологии и страноведения.

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

Ключевые слова: теория языка в аспекте преподавания РКИ, межъязыковые сопоставления, методика преподавания РКИ, интерпретация художественного текста, коммуникативный анализ звучащей речи в аспекте преподавания РКИ.

УДК 802/809.1
ББК 82.2Р

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

ISBN 978-5-317-07628-3

© Авторы статей, 2026
© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2026

ОТ РЕДАКЦИИ

В очередной выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» вошли статьи преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ, иностранных магистрантов, а также преподавателей других факультетов МГУ и зарубежных вузов (Прешовский университет, Университет в Нови-Саде).

В выпуске представлены традиционные рубрики «Описание русского языка в аспекте его преподавания в иностранной аудитории», «Фонетика. Интонация», «Интерпретация и анализ художественного текста», «Теория и практика межкультурной коммуникации и лингвокультурология», «Теория и практика перевода», «Рецензии». Рубрика, посвященная методическим вопросам преподавания русского языка как иностранного, получила название «Лингводидактика. Применение ИТ в практике преподавания РКИ».

В статьях рассматриваются различные аспекты языкознания, лингвистического, страноведения, в их связи с обучением русскому языку иностранных учащихся, а также роль ИИ в современной лингводидактике.

В 26-ой выпуск, среди прочих, вошли работы, в которых проводится анализ актуальных фонетических процессов в речи иностранных учащихся, особенностей перевода словацких текстов на русский и немецкий языки в судебном дискурсе; поднимаются методические вопросы, связанные с лексическими ошибками в речи сербоязычных студентов, а также с чтением в иностранной аудитории русской классики; дается обзор нового учебного пособия «Читаем современную русскую прозу». В функциональном аспекте описываются беспредложный творительный падеж для обозначения средства и места передвижения, числовая парадигма номинаций множеств лиц, буквенные фразеологизмы и фразеологизмы с опорным компонентом «дело», конструкции с вербальными повторами, заголовки в интернет-дискурсе СМИ. В рамках концепции коммуникативного уровня языка М.Г. Безяевой дается характеристика коммуникативной личности ученого Н.В. Тимофеева-Ресовского. В разделе «Интерпретация художественного текста» рассматриваются, в частности, особенности восприятия стихотворений А.С. Пушкина в переводе на китайский язык, анализируется затекстная информация о Москве и ее архитектуре в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник», описывается уникальный жанр «био-интервью». Работа Е.В. Суворцевой продолжает цикл работ, посвященных иерейской прозе.

Отдельный раздел посвящен юбилею выпускника аспирантуры филологического факультета – профессора Гранадского университета Рафаэля Гусмана Тирандо. Редакция сборника и вся кафедра русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ поздравляет дорогого коллегу.



ДОРОГОЙ И ГЛУБОКОУВАЖАЕМЫЙ РАФАЭЛЬ!

От всего сердца поздравляем Вас с 70-летним юбилеем!

Мы Вас знаем многие годы: аспирант, преподаватель, профессор! Знаем Вас как высококлассного профессионала, беззаветно любящего свою профессию. Мы знаем, как много вы сделали для популяризации русского языка в Испании и других странах. Вы часто бываете в России, выступаете на конференциях, встречаетесь с коллегами и друзьями. И всякий раз, делясь своими мыслями о русском языке и русской культуре, Вы передаете нам немного горячего испанского солнца.

Вы наш ученик, выпускник, коллега, соратник и большой друг!

Благодаря Вам многие из нас побывали в Испании и полюбили вашу прекрасную, самобытную, колоритную страну и ее темпераментных и одновременно спокойных красивых людей!

Мы желаем Вам сил и энергии для реализации Ваших профессиональных планов, желаем, чтобы Вас окружали творческие и заинтересованные друзья-коллеги! Чтобы любовь к русскому языку и культуре ярко горела в Вашей душе и приносила радость и удовлетворение.

Мы всегда гордимся Вашими успехами и победами! Желаем полнокровной жизни, наполненной удачами и радостью!

Желаем дальнейших успехов в деле преподавания, изучения и распространения русского языка и культуры в мире, хороших учеников, настоящих друзей.

Желаем крепкого здоровья, счастья, радости и любви! Благополучия Вашим родным!

*Кафедра русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова*

К юбилею Рафаэля Гусмана Тирадо

Красильникова Лидия Васильевна

доктор педагогических наук,

доцент, зав. кафедрой

МГУ имени М.В. Ломоносова

likras@mail.ru

Короткова Ольга Николаевна

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка для

иностранных учащихся филологического факультета

МГУ имени М.В. Ломоносова

korolga@mail.ru

РАФАЭЛЬ ГУСМАН ТИРАДО – ИСПАНСКАЯ ЗВЕЗДА ФИЛОЛОГИИ НА РУССКОМ НЕБОСКЛОНЕ

Доктор филологических наук профессор Рафаэль Гусман Тирадо является выдающимся специалистом в области изучения русского языка и литературы и одним из лучших преподавателей в Испании. Он автор более 30 учебников, словарей и монографий, 160 научных статей и глав в коллективных научных изданиях, 35 переводов произведений научной и художественной литературы, 150 докладов, с которыми выступал на конференциях и конгрессах.

Выпускник Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, защитивший в 1991 г. кандидатскую диссертацию по филологии, Рафаэль Гусман Тирадо продолжил традиции российского образования при разработке учебных программ по специальности «Славистика». Он создал первую в Гранадском университете кафедру славистики, где вырастил целую плеяду талантливых учеников, которые сейчас преподают русский язык в разных вузах Испании. В 2009 г. Рафаэль Гусман Тирадо стал первым профессором по славянской филологии в истории Испании.

Сфера научных интересов Рафаэля Гусмана Тирадо широка. Это морфология и синтаксис, типология русского и испанского языков, культурология, методика преподавания русского языка как иностранного. Особое место в его творческой деятельности занимает перевод научной и художественной литературы. Испанские филологи знакомятся с трудами А.В. Бондарко и Ю.М. Лотмана в переводе Рафаэля Гусмана Тирадо, а испанские любители русской литературы имеют возможность насладиться произведениями М.М. Зощенко А.Т. Аверченко, Е.Г. Водолазкина. Рафаэль Гусман Тирадо рассматривает перевод русской литературы как стимул к изучению русского языка. Именно поэтому курс по теории перевода занимает важное место в его педагогической деятельности. Этот курс он читает во многих странах мира, прививая своим студентам вкус к большой литературе, помогая им постигать все тонкости перевода.

Свою любовь к русскому слову Рафаэль Гусман Тирадо передает всему миру. Он читает лекции в ведущих университетах Германии, Китая, Польши, Казахстана, Финляндии, Болгарии, Чехии и других стран.

Профессор Рафаэль Гусман Тирадо активно занимается не только преподавательской и научной деятельностью, но и является выдающимся деятелем международного движения преподавателей русского языка и литературы. На протяжении 20 лет он был членом Президиума МАПРЯЛ и выступал организатором многочисленных конференций, форумов и конгрессов по продвижению русского языка в Испании.

В сентябре 2015 года в Гранаде состоялось знаковое событие: XIII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», в котором участвовали 1200 русистов из 64 стран. Во время проведения Конгресса по инициативе Рафаэля Гусмана Тирадо при содействии МАПРЯЛ, Фонда «Русский мир» и Посольства РФ в городе был установлен памятник А.С. Пушкину.

За особые заслуги перед Российской Федерацией в области продвижения русского языка и русской культуры, способствовавшие повышению международного престижа России и созданию

положительного образа России за рубежом, Рафаэль Гусман Тирадо награжден рядом международных наград, в том числе Орденом Дружбы за вклад в сохранение и популяризацию русской культуры в Испании, который ему вручил в Кремле Президент РФ Владимир Владимирович Путин в День единства народов России (04.11.2017). В 2022 г. за особые заслуги перед Российской Федерацией профессор Рафаэль Гусман Тирадо получил российское гражданство.

Рафаэль Гусман Тирадо думает и о будущем преподавания славянских языков: так, в 2004 г. им был создан журнал «Cuadernos de Rusística Española» («Ученые записки испанской русистики»), который является единственным изданием в Испании и в испаноговорящем мире, посвященным исключительно русистике, а в апреле 2025 г. по его инициативе в Рио-де-Жанейро была создана Иберо-американская сеть русистов и славистов RIRE, которая объединяет всех русистов испаноговорящего мира.

Для Рафаэля Гусмана Тирадо преподавание русского языка и литературы не просто профессия, а призвание и дело всей его жизни. Это его прошлое, настоящее и будущее.

Lidia V. Krasilnikova

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of the Department
Lomonosov Moscow State University
likras@mail.ru*

Olga N. Korotkova

*Ph.D., Associate Professor
Department of Russian language for foreign students
The Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
korolga@mail.ru*

**RAFAEL GUZMÁN TIRADO – A SPANISH PHILOLOGIST AS A STAR
ON THE RUSSIAN HORIZON**

Описание русского языка в аспекте его преподавания в иностранной аудитории

Веренинова Мария Михайловна

*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры русского языка
для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
Россия, Москва
marwer1@yandex.ru*

НОВОСТНАЯ ЛЕНТА КАК ОСОБЫЙ РЕЧЕВОЙ ЖАНР ДИСКУРСА СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАГОЛОВКОВ)

Новостному дискурсу Глобальной сети принадлежит основная роль в дискурсе СМИ. В нем появляются и стремительно развиваются малые жанровые формы, которые позволяют читателю воспринимать максимальное количество информации за минимальное количество времени (заметка, новостная лента, бегущая строка и др.) Многие из них, например, новостные ленты, недостаточно изучены и заслуживают пристального внимания и исследования.

В статье анализируются особенности новостной ленты как речевого жанра, рассматриваются основные ее параметры, особое внимание уделяется заголовку.

Ключевые слова: новостная лента, дискурс СМИ, медиатекст, заголовки

В дискурсе СМИ стремительно развиваются и функционируют малые жанровые формы (малоформатные медиатексты) – заметка, новостная лента, бегущая строка и др., обладающие устойчивой структурой и определенным набором языковых признаков (автономность, оперативность, сконцентрированность, разноаспектность), позволяющих им передавать информацию соответствующего качества. Эти экстралингвистические факторы определяют собственно лингвистическую специфику малых жанровых

форм, что позволяет рассматривать их, в частности новостные ленты, как самостоятельный речевой жанр Интернет-дискурса.

Новостному дискурсу электронных СМИ присуще концентрирование внимания на факте. Новости, будучи источником «первичной» оперативной информации, в концентрированной форме заключают в себе все признаки и функции, характерные для дискурса СМИ в целом [Ковальчукова 2008: 79–80].

В нашей работе, вслед за М.А. Ковальчуковой, под Интернет-СМИ (или сетевыми СМИ) мы будем понимать «форму систематического и регулярного распространения информации посредством сетевых мультимедийных технологий», а под дискурсом СМИ – «совокупность речевых произведений (коммуникативных актов), адресантом которых является профессиональный журналист, адресатом – широкая аудитория, предметом речи – социально значимое событие» [Ковальчукова 2009: 8–9].

В связи с тем, что объемы информации постоянно увеличиваются, основной проблемой дискурса СМИ является поиск компактных форм передачи информации, поэтому проблема жанра является одной из наиболее актуальных.

Жанровое разнообразие медиатекстов в достаточной мере изучено и имеет сильную теоретическую базу [Гуревич 2004, Тертычный 2000 и др.]. С другой стороны, в современном медиапространстве они развиваются с такой быстротой, что зачастую еще не успели получить устоявшегося определения.

Само понятие речевой жанр на современном этапе развития лингвистики не имеет однозначной интерпретации (различные взгляды и типологии описаны М.М. Бахтиным, М.Н. Кожиной, Т.В. Шмелевой, А.В. Щербаковой и др.).

В данном исследовании под речевым жанром, основываясь на определении, данном М.М. Бахтиным, мы будем понимать «относительно устойчивый тип высказываний (текстов), для которого характерны определенные принципы организации содержания, типичная структура и стиль (отбор и организация языковых средств)» [Бахтин 2000: 249].

В современном медиапространстве новостная лента (лента новостей) представляет собой один из ключевых жанров медиадискурса, оказывающий существенное влияние на восприятие

информации аудиторией. Это несколько сообщений, опубликованных в виде списка, объединенных одинаковым шрифтовым и цветовым выделением. Принято считать, что новостная лента – это лишь список заголовков статей. Предполагается, что вводка и основной текст статьи или статей не виден читателю. К основному тексту новостного сообщения, сообщений с изображениями можно перейти, кликнув по заголовку, который также может являться гиперссылкой (краткое сообщение, оформленное в виде одного предложения или его рематической части).

Необходимо отметить, что новостная лента – это не просто набор сообщений, это «формат данных, используемый для доставки пользователям часто обновляемой информации». Это автоматически собранный массив текстов новостных сообщений, предоставляемых потребителю в хронологическом порядке. Новостные ленты автоматически собираются новостными агрегаторами и предоставляются многочисленными новостными сайтами и блогами (RSS-агрегатор).

RSS (Really Simple Syndication – «простое получение информации») – формат представления данных, который позволяет сайту сообщать агрегаторам сбора новостей о всех обновлениях. Эта технология, которая позволяет не только быстро отслеживать новости на информационных порталах, но и получать их в максимально компактной форме. Механизмы сбора статей разбирают новости по отдельным тематическим категориям: экономика, политика, культура, спорт, происшествия и т. д.

Эти системы ориентируются на местонахождение читателя и выдают в первую очередь новости, касающиеся страны и региона пользователя.

В Информационном агентстве России «ТАСС», например, представлена «Единая новостная лента (ЕНЛ) – основной и главный информационный продукт ТАСС. Круглосуточное оперативное освещение значимых российских и мировых событий. Новости в развитии, комментарии экспертов, анонсы, интервью, досье. Основные тематики ленты – политическая, общественно-политическая, безопасность, происшествия. Объем – 800–1500 сообщений/сутки» [ТАСС: URL].

Но обратимся для начала к названию статьи. Как писала М.Н. Кожина, «заголовок – это текстовый знак, обязательная часть текста, имеющая в нем фиксированное положение, он представляет текст и одновременно замыкает его. Это, бесспорно, сильная позиция любого текста (или даже “самая сильная”») [Кожина 1984: 3].

Как знак заголовок проявляет семантическую и семиотическую нестабильность:

- принадлежит тексту и предназначен к функционированию вне текста (Н.А. Веселова);
- представляет текст и одновременно замыкает его;
- по своему содержанию «стремится к тексту как к пределу, а по форме – к слову» (Н.А. Фатеева);
- проспективно выполняет по отношению к целому тексту тематическую функцию (номинация), ретроспективно – рематическую (предикация) (И.Р. Гальперин);
- именуется текст, отсылая к нему, и вместе с тем является семантической сверткой всего текста (С. Кржижановский).

Эти свойства заголовка реализуются при выполнении им двух функций – интертекстуальной и внутритекстовой.

В своей интертекстуальной функции заголовок чаще всего служит для ориентации во множестве текстов. Он должен указывать на текст (референт), но не характеризовать его.

Заголовок до прочтения текста – «индексальный знак», который по мере чтения трансформируется в знак условный, после прочтения и усвоения текста – приближается к «мотивированному условному знаку». Если в качестве заголовка употреблен условный языковой знак, то заголовок сочетает в себе с самого начала свойства условного и индексального знаков. От условного – память о языковом значении слова, от индексального – указание на текст, с которым заголовок находится в отношениях «пространственной смежности» (внутритекстовая функция заголовков) (см. [Кожина 1984]).

Заголовок может быть неоднократно повторен в тексте, тогда он выполняет функцию связности. Кроме того, повторяясь в тексте и, возможно, варьируясь в этих своих повторях, заголовок участвует в процессах макросвязности и цельности. С позиции

получателя он активен относительно своего текста – обозначает в читательской проекции то, что создается при его участии. Происходит как бы самоорганизация, самоописание целого текста в диалоге между заголовком и его текстом-референтом (см. [Колесниченко 2014]).

Важность заголовка на новостных порталах связана с тем, что читатели ориентируются по ним в непрерывных потоках информации.

Среди качеств, которыми должна обладать информация, исследователи (Т.Г. Добросклонская, Д.П. Гавра, И.М. Дзялошинский и др.) называют следующие: *достоверность, полнота, точность, ценность, своевременность, понятность, доступность, краткость – экономия языковых средств.*

Новостные статьи публикуют подборками по тематическим рубрикам. Обычно в название заголовка выносят указание на опорный факт заметки, тогда заголовок передает ее суть: «*Открыт памятник легендарному поэту*»; «*Увеличивается экспорт нефти*»; «*Автокатастрофа в Саратове*» и т. п.

По форме заголовки подразделяются на *номинативные* и *предикативные*.

Номинативный заголовок представляет собой неполное предложение, как правило, фразу из двух существительных или существительного и прилагательного. Предикативный заголовок – это, напротив, полное предложение.

На основе анализа новостных лент российских информпорталов (Информационное агентство России «ТАСС» [ТАСС: URL], Информационное агентство «Regnum» [ИА Regnum: URL]), можем заключить, что и предикативные, и номинативные заголовки используются очень активно.

Номинативные конструкции чаще применяются в заголовках, которые могут являться в том числе и гиперссылками, дающих возможность читателям познакомиться с материалами аналитического характера или называющих темы, они могут быть менее информативными:

«Вспышка хантавируса на лайнере MV Hondius»; «Проект позитивных новостей “В РФ” на Дальнем Востоке».

Предикативные заголовки передают динамику событий и исключают двусмысленность: *«Участник парада Победы рассказал о его символизме»*; *«Мобильная студия ТАСС будет работать на Кавказском инвестиционном форуме»*.

Итак, на основе анализа полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что привлекательными для адресата являются и номинативные, и предикативные заголовки в новостных лентах, так как оба типа заголовков успешно выполняют свою основную функцию – привлекают внимание читателя, кратко передают суть новости и стимулируют к прочтению полного материала. Номинативные заголовки лаконичны и подходят для ситуаций, требующих мгновенного информационного воздействия, а предикативные заголовки создают эффект вовлеченности читателей в происходящие события, что делает их эффективными для подачи событийных новостей. Использование разных типов заголовков позволяет разнообразить новостную ленту и удерживать внимание аудитории, а оптимальной стратегией является сочетание номинативных и предикативных заголовков в зависимости от темы, стиля издания и целевой аудитории.

Литература

- Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров / Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
- Гальперин И.Р.* Интеграция и завершенность текста // Сер. литературы и языка, 1980. Т.39. № 6.
- Гуревич С.М.* Номер газеты / Экономика средств массовой информации. 2-е изд. М., 2002 : <http://evartist.narod.ru/text10/05.htm>
- Ковальчукова М.А.* Новостной анонс в сети интернет как речевой жанр дискурса СМИ // Вестник УдГУ. Серия 5: история и филология. Вып. 3. Ижевск, 2008. С. 79–80.
- Ковальчукова М.А.* Новостной анонс в сети Интернет как речевой жанр дискурса СМИ: автореферат дис. ... к. фил. наук: 10.02.19. Ижевск, 2009. – 24 с.
- Колесниченко А.В.* Практическая журналистика: 15 мастер-классов: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЗАО Издательство «Аспект Пресс», 2014. –112 с.

Кожина М.Н. Нечто большее, чем название // Русская речь, 1984. № 6. С. 27–29.

Кржижановский С. Поэтика заглавий // Никитские субботники. М., 1931. – 34 с.

Тертычный А.А. Риторические основы журналистики, 2007. – 139 с.

Фатеева Н.А. О лингвопоэтическом и семиотическом статусе заглавий стихотворных произведений (на материале русской поэзии XX в.) // Поэтика и стилистика, 1988–1990. М., 1991. С. 109–122.

ТАСС – Новости в России и мире. Электронный ресурс: <https://tass.ru/>
ИА REGNUM – Новости России, СНГ и мира. Электронный ресурс: <https://regnum.ru/>

Maria M. Vereitinova

Ph.D., Senior Teacher,

Department of the Russian Language for Foreign Students

the Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

marwer1@yandex.ru

NEWS FEED AS A SPECIAL SPEECH GENRE OF MEDIA DISCOURSE (BASED ON HEADLINES)

Online news discourse plays a key role in media discourse. Small genre forms are emerging and rapidly developing, allowing readers to absorb the maximum amount of information in the minimum amount of time (like news articles, news feeds, and ticker tapes). Many of these forms, such as news feeds, have been insufficiently studied and deserve close attention and research.

This article analyzes the characteristics of the news feed as a speech genre, examining its key parameters, with particular attention to the headline.

Keywords: news feed, media discourse, media text, headline

Давкова Ирина Эдисоновна

кандидат филологических наук,

доцент Института русского языка и культуры

МГУ имени М.В.Ломоносова

Москва, Россия

i-davkova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКЦИЙ С ВЕРБАЛЬНЫМИ ПОВТОРАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются вербальные повторы в репликах-реакциях на сообщающий стимул при диалоговом взаимодействии. Описываются шесть комбинаций коммуникативных интенций (согласие, уточнение, выяснение, удивление, сомнение, возражение), предлагаются формулировки речевых заданий на их отработку. Как один из видов повтора описывается «эстафетный подхват», отражающий кооперативный характер дискурса. В качестве примеров приводятся задания из пособия по обучению диалогической речи «Джеймс и Катрин едут в Москву».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, диалог, вербальные повторы, механизмы диалогового взаимодействия, обучение диалогической речи, «эстафетный подхват»

Говорящий на иностранном языке в течение длительного времени испытывает большие трудности, чтобы включиться в коммуникацию. Учащемуся бывает сложно ответить на вопрос, поскольку у него еще не сформированы речевые навыки, а еще сложнее – начать новую реплику, если в разговор он уже включился. Большую возможность в решении этих задач в практике преподавания РКИ предоставляют манипуляции с повторами, то есть вербальным воспроизведением материала реплики-стимула в реплике реакции. И, действительно, при планировании своего коммуникативного поведения не носителю языка всегда удобно опереться на уже прозвучавшие в диалогическом дискурсе отрезки: удобно в форме некоторой коммуникативной эстафеты подхватить вербальный материал, который уже предоставлен собеседником в стимуле, взять «таймаут», чтобы выиграть время для обдумывания в конструировании ответа, использовать повтор в качестве «строительного материала» для создания своих

собственных высказываний. Речевые ситуации, включающие такие вербальные повторы, достаточно распространены в диалогической речи. Вербальные повторы являются способом связи высказываний в единый диалогический дискурс, механизмом диалогового взаимодействия.

Коммуникативная интенция задается в стимуле, а свое окончательное коммуникативное решение получает в реакции, поэтому в качестве единицы обучения мы рассматриваем диадy, отражающую принципиальную двусторонность коммуникативного акта:

{ S – стимул
R – реакция

В результате наблюдений над эмпирическим материалом (расшифровки диалогов и полилогов, представляющие жанры повседневного общения [Земская 1973], аудиозаписи устной научной спонтанной речи, расшифровки телеинтервью) нами выделены 6 комбинаций коммуникативных интенций с сообщаемым стимулом, в реакциях которых зафиксированы вербальные повторы: 1) S – сообщение; R – согласие; 2) S – сообщение; R – уточнение; 3) S – сообщение; R – выяснение; 4) S – сообщение; R – удивление; 5) S – сообщение; R – сомнение; 6) S – сообщение; R – возражение.

При переносе в реплику-реакцию вербальный отрезок реплики-стимула может оказаться в двух принципиально разных положениях: в одном случае он полностью погружается в реплику-стимул и становится ее органичной, не выделяемой частью, а в другом случае – он с помощью формальных средств (как бы «речевых кавычек») явно выделяется в составе реплики-реакции. Такие случаи представляют собой цитацию, или цитирование [Арутюнова 1986]. Приведем примеры.

{ S – сообщение
R – удивление

Конструкции с повтором неужели + повтор? как (же) + повтор? повтор?

1. Катрин: Я уже неделю в Москве, но до сих пор не была на Красной площади.
 Катя: Неужели не была?
 Катрин: Не была. У меня много дел.
2. Миша: Катрин, далеко твоя квартира?
 Катрин: В пяти минутах от метро.
 Миша: В пяти минутах? Здорово!
3. Миша: Джеймс, все уже собрались. Ждем только тебя.
 Джеймс: Я не приду.
 Миша: Как не придешь? Мы же договорились!

[S – сообщение
 R – сомнение

Конструкции с повтором
разве + повтор?
Ты считаешь/думаешь + повтор, да?

1. Миша: Знаешь, она по-русски всё уже понимает, но говорит пока плохо.
 Катя: Разве плохо?
2. Катя: Сколько градусов сегодня на улице, не знаешь?
 Миша: Минус 8.
 Катя: Минус 8, думаешь, да? А кажется, что минус 20!

[S – сообщение
 R – выяснение значения
 (смысла)

Конструкции с повтором
что такое + повтор?
что значит + повтор?
что ты понимаешь под этими словами + повтор?

1. Джеймс: Катя, ты где учишься?
 Катя: В ИСАА.
 Джеймс: А что такое ИСАА?

- Катя: ИСАА – это Институт стран Азии и Африки.
Джеймс: А-а, интересно. Я раньше не знал.
2. Врач: Выздоровливайте, молодой человек!
Джеймс: А что значит «выздоровливайте»?
Врач: Это значит «не болейте».
Джеймс: Спасибо, постараюсь.

[S – сообщение
R – уточнение

Конструкции с повтором
повтор сообщения + да?
именно + повтор, да?
(Это) не + повтор, а ...
С одной стороны + повтор, а с другой стороны - ...

1. Миша: Она сегодня не придет.
Катя: Не придет, да?
2. Миша: Катрин мечтает посмотреть «Жизель» в Большом.
Катя: Именно в Большом?
Миша: Да, именно в Большом.
3. Миша: Москва – это удивительный город.
Катя: Москва – это не просто удивительный, а фантастический город.

Когда говорящий повторяет слова собеседника, ему удобно взять «таймаут», чтобы выиграть время для обдумывания и конструирования ответа. Для отработки употребления в речи повторов учащимся могут быть даны следующие задания:

а) Работайте в парах. Читайте.
(Вам задали вопрос, а вы не можете на него сразу ответить.)

1. S – Как доехать до театра «Современник»?
R – Как доехать до театра «Современник»? М-м-м. Минуточку.

2. S – Как доехать до консерватории?
R – Как доехать до консерватории? Извините, не знаю.
3. S – Как добраться до Музея Востока?
R – До Музея Востока? Сейчас подумаю.
4. S – Где станция метро «Профсоюзная»?
R – Где станция метро «Профсоюзная»? По-моему, за углом.

б) Работайте в парах. Выполняйте по образцу.

Образец: S – Как доехать до библиотеки?
R – Как доехать до библиотеки? Извините, не знаю. Спросите у кого-нибудь другого.

1. – Где остановка 26-го трамвая?
2. – Как попасть в музей Васнецова?
3. – Где вход в цирк?
4. – На какой остановке мне выходить?
5. – Как дойти до посольства Китая?

Яркой чертой разговорного синтаксиса является «эстафетный подхват». В ситуации непринужденного общения говорящему часто бывает удобнее подхватить и продолжить мысль собеседника, чем начинать формировать и формулировать свою мысль заново. Это экономно и удобно в ситуации цейтнота, когда реакция требуется без промедления. Используя вербальный материал реплики-стимула, реагирующий, как при эстафете, подхватывает мысль собеседника и уточняет, развивает, дополняет ее в своем высказывании. Эстафетный подхват показывает кооперативный характер дискурса: коммуникация происходит активно и непрерывно. Эстафетный подхват может вызываться любым типом сообщающего стимула. Приведем примеры:

1. Джеймс: Москва – это удивительный город...
Миша: ... удивительный город, потому что не похож ни на один другой.
2. Катрин: Чтобы выучить русский язык, надо много читать по-русски...
Миша: ...читать, писать, слушать и говорить.

3. Джеймс: Стажировка в Москву на год – это хорошая возможность выучить язык...
- Миша: ...выучить язык и познакомиться с русской культурой.

Часто реактивная реплика при эстафетном подхвате представляет собой эллиптическую конструкцию. Опущенный компонент может быть восстановлен из контекста, в частности, из инициирующей реплики. Реплика-реакция оказывается включенной в синтаксический состав реплики-стимула.

В пособии по обучению диалогической речи «Джеймс и Катрин едут в Москву», которое издано с поддержкой на английском, японском и китайском языках, вторая часть посвящена некоторым способам реализации интенций [Давкова 2009, 2010, 2017]. В репертуаре средств выражения интенций представлены и конструкции с вербальными повторами. Рассмотрим диаду с сообщающим стимулом и реакцией «возражение».

Возражение как реакция на предшествующее сообщение – это выражение той или иной степени субъективного неприятия информации. Категоричное возражение осуществляется прямым способом – с помощью конструкций, содержащих основные средства выражения отрицания в русском языке – предикативного слова «нет» и отрицательной частицы «не». Категоричность возражения снижается, если оно осуществлено косвенным способом, т. е. с использованием конструкций, в основе которых лежит механизм цитации/цитирования. Например: Как (это) + повтор?, Какой + повтор?, Почему + повтор? и другие.

Структура каждого параграфа второй части названного выше пособия однотипна. Сначала дается репертуар языковых средств выражения интенции.

Несогласие, возражение, отказ. Конструкции с повтором

Конструкции	Примеры
– Сообщение – Нет, не + повтор сообщения (<i>No it isn't</i>)	– Я пальто сегодня не надену, на улице <i>жарко</i> . – <i>Нет, не жарко!</i> Обязательно надевай!
– Сообщение – Как (это) + повтор?	– Если пришли ко мне, то <i>меня нет дома</i> .

(How do you mean?)	– Как это тебя нет дома?
– Сообщение – Почему + повтор? (What do you mean?)	– Мне кажется, я в университет <i>не</i> поступлю. – Почему не поступишь? Нельзя так себя настраивать.
– Сообщение – При чем здесь + повтор? (What's ...got to do with it?)	– Тебе что, экскурсии <i>надоели</i> ? Почему ты не едешь с нами? – При чем здесь <i>надоели</i> ? Просто я плохо себя чувствую.
– Сообщение – Какой + повтор? (What do you mean?)	– Давай поедem в Измайлово и там ему что-нибудь купим. Это <i>не-долго</i> . – <i>Какое недолго!</i> Часа полтора ехать в один конец. Не успеем.

Затем предлагаются диалоги для наблюдения, где выделен языковой материал, на который следует обратить особое внимание. Приведем примеры такого типа заданий.

Задание 1. Работайте в парах. Прочитайте диалоги и скажите, с чем не соглашается говорящий, почему он возражает или отказывается.

- Катрин: Может быть, купим эту матрешку?

Джеймс: Нет, не купим.

Катрин: Почему? Она такая красивая!

Джеймс: Какая красивая? И к тому же дорогая.
- Миша: Мама, у нас поесть ничего нет?

Мама: Как нет? И суп есть, и мясо с картошкой.
- Катрин: Я так рада раз в жизни побывать в Москве!

Катя: Почему раз в жизни? Приедешь еще и не раз!
- Мама: Миша, пойдем завтракать!

Миша: Не пойду.

Мама: Как это «не пойду»? Завтрак готов.

Миша: Спать хочется.

После этого учащимся предлагается продолжить работать в парах и выполнить задания, в которых реплика-стимул дается

на русском языке, а реплика-реакция – на английском, японском или китайском. Задача учащегося – выразить интенцию по-русски. Внимание обучаемого сосредоточено здесь на форме выражения интенции. Приведем примеры таких заданий.

Задание 2. Работайте в парах. Заданную интенцию выразите по-русски.

1. Катя: Джеймс, ты ведь в консерватории *не был* еще, да?
Джеймс (*Express objection. Say*): *What do you mean I haven't been? I've been a few times.*
Катя: Интересно, когда это ты всё успел?
2. Катя: Миша, пойдем в магазин. Нам нужно купить что-нибудь к ужину.
Миша (*Express objection. Say*): – *There's no need. I've already bought everything.*
3. Катя: А не съездить ли нам *в Абрамцево*?
Джеймс (*Express objection. Say*): *Abramtsevo? Look out of the window. It's raining.*

Следующая группа упражнений также предполагает работу в парах – в ней даны ситуации, в которых нужно составить и разыграть диалог. Приведем примеры.

Задание 3. Работайте в парах. Используя средства выражения возражения, составьте и разыграйте диалоги в ситуациях.

Ситуация 1. Вашей подруге понравилась еда в ресторане. Вы не соглашаетесь с ней.

Ситуация 2. Ваш друг в восторге от фильма, но у вас другое мнение.

Ситуация 3. Ваша подруга говорит, что у нее совсем нет способностей к русскому языку. Вы не соглашаетесь с ней, выражаете, стараясь ее в этом переубедить.

Ситуация 4. Ваша русская подруга предложила вам встретиться в центре в 18:00. Но вас не устраивает ни место, ни время. Вы предлагаете другой вариант. Договоритесь о встрече.

В заключение отметим, что вербальные повторы – это конструктивный элемент диалога. Знанием механизмов диалогового

взаимодействия обладает каждый носитель русского языка. Использование вербальных повторов в различных функциональных проявлениях – очень сильное умение. Хорошее владение грамматикой и лексикой чужого языка не может обеспечить полноценной коммуникации, если вступающий в контакт не владеет необходимым набором перспективных схем построения общения в различных социометрических вариантах. Выбор зависит от тактики реагирующего субъекта. Выбирая, говорящий опирается на предшествующее и ожидаемое действие собеседника. Именно в этом смысле выбор той или иной схемы связан с планированием коммуникативного поведения. Конструкции с вербальными повторами необходимо использовать в учебном процессе как способ и средство обучения реальному (живому) диалогу. Любое представление языковых механизмов исчислимым множеством позволяет учить обозреваемому структурному репертуару.

Литература

- Арутюнова Н.Д.* Некоторые типы диалогических цитаций и «почему»-реплики в русском языке // НДВШ. Филологические науки. М., 1970, №3. С. 44–58.
- Арутюнова Н.Д.* Диалогическая цитация (К проблеме чужой речи) // ВЯ. – 1986. №1. С. 60–64.
- Балаян А.Р.* К проблеме функционально-лингвистического описания диалога // Изв. АН СССР. Сер. лит-ры и языка. Т. XXX. Вып. 4. 1971. С. 325–331.
- Давкова И.Э.* Джеймс и Катрин едут в Москву. М., 2009.
- Давкова И.Э.* Курс аудирования и разговорной практики. Пекин, 2017.
- Давкова И.Э.* Цуеси и Минако едут в Москву. М., 2010.
- Земская Е.А.* Русская разговорная речь. М., 1973. – 485 с.
- Одинцова И.В.* Что вы сказали? СПб, 2000.
- Савельева Е.П.* Номинация речевых интенций в русском языке и их семантико-прагматическое толкование / Дисс. на соиск. ученой степени канд. филол. наук. М., 1991.
- Современная русская устная научная речь. Том II. / Под ред. О.А. Лаптевой. М., 1994. – 416 с.

Современная русская устная научная речь. Том 1У. Тексты. / Под ред. О.А. Лаптевой.М., 1999. – 376 с.

Irina E. Davkova

*Ph.D., Associate Professor
Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
i-davkova@mail.ru*

THE USE OF CONSTRUCTIONS WITH VERBAL REPETITIONS IN TEACHING DIALOGIC SPEECH TO FOREIGN LEARNERS

This article examines verbal repetitions in responses to informative stimuli during dialogic interaction. Six combinations of communicative intentions (agreement, clarification, inquiry, surprise, doubt, and objection) are described, and the formulations of speech tasks for their practice are proposed. As one of the types of repetition, the «continuation of the relay race» is described, reflecting the cooperative nature of discourse. The examples include tasks from the dialogue speech training manual «James and Catherine are going to Moscow».

Keywords: Russian as a foreign language, dialogue, verbal repetitions, mechanisms of dialogic interaction, teaching dialogic speech, «continuation of the relay race»

Доронкин Никита Валерьевич

*специалист по УМР 2 кат.
филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова,
лектор русского языка
философского факультета
Университета г. Нови-Сад
doronkinn@gmail.com*

УПОТРЕБЛЕНИЕ БЕСПРЕДЛОЖНОГО ТВОРИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ СРЕДСТВА И МЕСТА ПЕРЕДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С СЕРБСКИМ

В статье излагается специфика употребления беспредложных форм творительного падежа для обозначения средства и места передвижения, а также синонимичных конструкций с предлогами в современных русском и сербском языках. Предложно-падежные конструкции по языкам рассматриваются в сопоставлении в аспекте лингводидактики.

Ключевые слова: творительный падеж, беспредложный творительный, творительный места, творительный средства, падежи, русский язык, сербский язык, контрастивная грамматика, лингводидактика

В процессе обучения иностранному языку, в русле ономазиологического подхода, одними из первых вводятся способы выражения значения места лексико-грамматическими средствами изучаемого языка, в частности предложно-падежными конструкциями. Так, на начальном этапе изучения русского языка как иностранного, сербского языка как иностранного (и ряда других славянских языков, имеющих падежную систему) сначала вводятся конструкции с различными бытийными и локативными глаголами с предложным падежом существительных, затем к ним добавляются предложно-падежные конструкции с глаголами движения, указывающими на направление движения, и т. д. В продолжение добавляются и другие предложно-падежные конструкции, служащие для выражения, например, средства и места передвижения, которые в обоих языках могут обозначаться беспредложным творительным падежом.

Говоря о творительном падеже в рамках семасиологического подхода, равно применяемого в лингводидактике, важно отметить то, что как в русском, так и в сербском языке множество глаголов, существительных и слов других частей речи¹ (в том числе внутри устойчивых сочетаний и фразеологизмов) управляет существительными в творительном падеже с предлогами и без предлога. Творительный падеж передает большое количество различных значений: инструментальное (орудие, средство), комитативное (совместность), объектное, субъектное, качественное (определение, характеристика, номинация признака, образа действия), темпоральное (время), локативное (место) – основные значения падежа в русском и сербском языках совпадают. Функциональный «арсенал» творительного падежа широко представлен в учебной литературе по русскому и сербскому языку как иностранному в соответствии с определенным языковым уровнем.

Например, в учебном комплексе по русскому языку как иностранному «Дорога в Россию» на элементарном уровне вводятся такие значения творительного, как: совместность действий, определение к различного рода объектам, обозначение рода занятий человека [Антонова и др. 2019: 292–300], в учебнике для базового уровня к ним добавляются значения: характеристика человека, инструмент, место, время [Антонова и др. 2009: 163–167]. В учебниках сербского языка как иностранного, например, в комплексе «Научимо српски», в первой части (элементарный и базовый уровни), на базовом этапе вводятся все основные значения творительного падежа: средство, совместность, род занятий (увлечений), определение, а также время и место [Бјеляковић, Војновић 2022: 91–95, 105, 143].

¹ Глагольное управление (как и именное) в русском и сербском языках значительно различается, однако по языкам есть и некоторые лексико-грамматические соответствия, в том числе и в управлении творительным падежом, например: *увлекаться чем* и *бавити се чиме*, *владеть чем* и *владати чиме*, *смотреть за кем* и *бдети над ким*, *работать над чем* и *радити над чиме*, *погоня за кем* и *потрага за ким*.

Между тем в учебниках и пособиях по русскому языку как иностранному беспредложный творительный падеж и спектр выражаемых им значений² практически не представлены. Так, во второй части «Дороги в Россию» даны только формы творительного беспредложного в значениях инструмента и характеристики человека (с отдельными глаголами). То же касается и большинства учебных книг по русскому как иностранному для более высоких уровней владения языком.

С одной стороны, это вполне справедливо, поскольку основной перечень значений, выражаемых в русском языке беспредложным творительным, фактически относится к «дополнительному» для изучения материалу в силу своей периферийности в языке, с другой – не в полной мере обоснованно: беспредложные формы остаются довольно частотными в современном русском, особенно когда сообщается о передвижениях в пространстве. Например: *В этот раз я поехал поездом, Лучшие поезжай туда автобусом!, Она предпочитает летать самолетом, Они шли полями и лугами, Ты точно идешь той дорогой?, Люблю бродить закоулками* и т. д.

В курсах практического русского языка, русской разговорной речи для иностранцев, как нам кажется, эти формы также должны освещаться. Для изучающих русский язык носителей сербского языка, в котором, наоборот, превалируют беспредложные формы творительного (например, для обозначения движения с помощью транспорта используется только творительный беспредложный: *ићи аутом, путовати возом, возити се камионом, прећи чамцем*), это важно, поскольку учащимися могут совершаться ошибки, обусловленные грамматической интерференцией. Также и при изучении сербского языка у носителей русского велика вероятность ошибок в выборе нужного в конкретном случае управления.

² О значениях, выражаемых творительным падежом без предлога в русском языке, см., например, [Хадеми Могаддам 2018].

Остановимся на двух значениях творительного падежа без предлога – *средстве передвижения* и *месте передвижения*³, и в лингводидактическом ключе сравним то, какими еще языковыми средствами они могут выражаться в современных русском и сербском языках: несмотря на схожесть близкородственных языков, способы обозначения данных единиц смысла по языкам довольно сильно различаются и имеют свою специфику.

Творительный беспредложный со значением средства передвижения. Эти формы используются в обоих языках, например: *добираться автобусом* и *ићи бусом*, *путешествовать кораблем* и *путовати бродом*, *ехать поездом* и *ићи возом*. Вместе с тем по языкам существуют и свои особенности употребления.

Основное различие состоит в том, что для выражения значения средства передвижения в сербском языке форма творительного беспредложного (слободни, беспредлошки инструментал) сегодня является единственно возможной, тогда как в русском представлена вариативность лексико-грамматических способов обозначения: используются как формы творительного беспредложного, так и конструкции с предлогом *на* и предложным падежом⁴.

Русский язык	Сербский язык
1) <i>на</i> + П. п.: <i>В центр мы обычно едем на трамвае.</i>	Ø + Инстр.: <i>У центар обично идемо трамвајем.</i>
2) Ø + Т. п.: <i>В центр мы обычно едем трамваем.</i>	

При этом в подавляющем большинстве случаев в современном русском языке используется предложная форма, ср.: *доехать маршруткой* и *доехать на маршрутке*. Важно также иметь в виду,

³ Данные значения в ходе изучения русского языка как иностранного могут вводиться на базовом и продвинутом уровне соответственно, сербского языка как иностранного – начиная с элементарного уровня (в подаче языкового материала значение средства также предшествует значению места передвижения).

⁴ Конструкции с предлогами *в* и *у* с предложным падежом нами не рассматриваются, поскольку они выражают значение нахождения в транспортном средстве, ср.: *Где ты? Я в такси. – Как ты поедешь? На такси; Где си ти? У таксију сам. – Како ћеш ићи? Таксијем.*

что в русском языке некоторые слова, обозначающие определенные виды транспорта, не употребляются в форме творительного без предлога в этом значении: **машиной* / **автомобилем*, **мотоциклом*, **велосипедом*, **самокатом*, **роликами*, **лыжами* и т. д. Незнание этих особенностей может провоцировать у сербских учащихся ошибки, связанные с грамматической симплификацией (подробнее см. [Ван 2024]).

Опираясь на общие лингводидактические принципы, как уже было показано, обычно сначала берется для изучения более продуктивная лексико-грамматическая конструкция с предложным падежом со значением средства передвижения, а конструкция с творительным без предлога находится на периферии внимания преподавателей РКИ. В то время как в сербской аудитории при реализации принципа учета родного языка учащихся необходимо уже на ранних этапах обучения русскому языку проводить сопоставление функционирования этих двух конструкций в речи.

Творительный беспредложный со значением места передвижения. В сербском языке форма беспредложного творительного в значении места передвижения используется очень широко, в то время как в русском она также представлена, но употребляется существенно реже – чаще используются конструкция с предлогом *по* и дательным падежом. Беспредложные формы в большей мере акцентируют пространство перемещения, а предложные – маршрут движения, его направление. Ср., например: *Она шла летней аллеей / по летней аллее*; *Бегите четко тропой / по тропе*; *Нас долго кружило лесом / по лесу*.

Тем не менее, форма творительного без предлога для обозначения места передвижения в русском языке также является стандартной и достаточно употребительной (подробнее см. [Книга о грамматике 2009: 254–255]). Формы творительного беспредложного могут использоваться для обозначения трассы передвижения, например: *С реки домой мы шли полем* (= *по полю, через поле*); движения в пределах поверхности, часто хаотичного, без определенной траектории: *Мы много гуляли полями* (= *по полям, в полях*).

В сербском языке для выражения значения места передвижения может использоваться также предлог *по* с предложным падежом (локатив), но эта конструкция является менее распространенной – более популярной в настоящее время является форма беспредложного творительного. Наряду с этим для обозначения траектории движения (значение перлативности) преимущественно используется предлог *кроз* с винительным падежом (аккузатив): «Деца су стално трчала ходником и правила несносну буку. > ... Деца су стално трчала КРОЗ ходник...» [Синтакса савременога српског језика 2005: 248]. Конструкция с предлогом *по* и дательным падежом для выражения места передвижения в сербском языке отпала и сейчас не используется.

Русский язык	Сербский язык
1) <i>по</i> + Д. п.: <i>Навигатор вел их по другому маршруту.</i>	1) Ø + Инстр.: <i>Навигација их је водила другом рутом.</i>
2) Ø + Т. п.: <i>Навигатор вел их другим маршрутом.</i>	2) <i>по</i> + Лок.: <i>Навигација их је водила по другој рути.</i>

Кроме того, у творительного беспредложного в обоих языках есть и свои ограничения, связанные с пространственными параметрами обозначаемого места передвижения, а также восприятием этих параметров субъектом движения. Так, например, в русском языке нельзя сказать **Мы гуляем парком*, а только *Мы гуляем по парку* (ср. в сербском: *Шетамо парком*, *Шетамо по парку*), **Она бродит улицами* – *Она бродит по улицам* (ср. в сербском *Она лута улицама*, *Она лута по улицама*): пространство прогнозируемо субъектом действия или в определенной мере известно ему, в нем сложно заблудиться⁵; в сербском языке нельзя сказать **Ходам собом* (как и в русском **Хожу комнатой*): обозначаемое пространство перемещения слишком мало. Возможно: *Ходам улицом*; *Ходам градом*; *Ходам тржним центром*.

Для обозначения трассы движения в русском и сербском языках могут использоваться и другие **предложно-падежные**

⁵ Подробнее об ограничениях в использовании творительного беспредложного в значении места передвижения в русском языке см. [Лутин 2005–2006: 28–30].

конструкции с перлативным значением. Важное место среди них занимают конструкции с предлогами *через* и *сквозь* в русском языке и их аналогами в сербском – *преко* и *кроз*.

Русский язык	Сербский язык ⁶
<i>через</i> + В. п.: <i>Доехали в Рязань через Коломну.</i>	<i>преко</i> + Ген.: <i>Preko Niša su doputovali u Skoplje.</i>
<i>сквозь</i> + В. п.: <i>Дуссе-Алинский тоннель проходит сквозь горный хребет и вечную мерзлоту.</i>	<i>кроз</i> + Ак.: <i>Tunel prolazi kroz brdo.</i>

Предлог *через* в русском языке управляет винительным падежом и «подчеркивает однонаправленность движения, подразумевает достижение конца локума (движения из конца в конец). В значении этого предлога содержится компонент преодоления...» [Книга о грамматике 2009: 255]. В сербском языке ему соответствует предлог *преко*, который управляет родительным падежом (генитив) и главным образом используется для обозначения «движения над чем-либо... или движения с одной стороны чего-либо на другую», но также «часто употребляется и для обозначения передвижения через населенный пункт... по пути, который продолжается» [Gramatika srpskog jezika za strance 2009: 410].

«Предлог *сквозь* уже по своему употреблению, чем предлог *через*: он в основном подчеркивает момент преодоления препятствия, причем препятствия физического характера, затрудняющего продвижение тела, объекта...» [Книга о грамматике 2009: 257], употребляется в русском языке с винительным падежом. Эквивалентный ему сербский предлог *кроз* также используется с винительным и обозначает «пересечение локализатора по его внутренней части» [Синтакса савременог српског језика 2005: 212].

Представленность беспредложного творительного средства и места передвижения в учебной литературе. Как уже было сказано, в отечественных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному (базовый уровень и выше) эти значения, выражаемые беспредложным творительным, почти не

⁶ Примеры использования предложно-падежных конструкций даны по [Gramatika srpskog jezika za strance 2009: 410, 413].

включаются, так как в прикладном аспекте имеют факультативный характер.

Так, творительный падеж без предлога в значениях средства и места передвижения не представлен даже в аспектных пособиях по русским падежам («Падежи! Ах, падежи!», «Мои друзья падежи», «Какой падеж? Какой предлог?» и др.) и в учебниках для иностранных филологов [Университет: Ступень 1: 25–26]. Отсутствуют данные значения творительного беспредложного и в зарубежных (например, белорусских, украинских) учебных пособиях узкоспециального характера, посвященных отдельно русскому творительному падежу⁷. Не входит творительный беспредложный средства и места передвижения и в узбекские учебники по русскому языку как иностранному [Мавлонхонова, Исломов 2024: 353].

В сербском же языке для обозначения средства и места передвижения форма беспредложного творительного является основной и, разумеется, широко представлена в учебниках и учебных пособиях по сербскому как иностранному («Научимо срpsки», «Srpski korak po korak»⁸; «Научимо падеже», «Gramatika srpskog jezika za strance sa vežbanjima i rešenjima» и др.).

Вместе с тем заметим, что в учебной литературе по сербскому языку для иностранцев актуального разграничения между формами творительного беспредложного и предложного падежа с предлогом *по* для выражения места передвижения не проводится, в функционально-семантическом плане они представлены как равнозначные (см. [Бјелаковић, Војновић 2022: 143]).

По данным научных изданий, форма свободного творительного может обозначать большее, не ограниченное пространство передвижения, а предлог *по* «с глаголами движения показывает, что движением в различных направлениях охвачена целая

⁷ Исключение составляет практикум по творительному падежу для иностранных студентов-медиков, изданный в Беларуси, в котором дан творительный падеж без предлога в значении средства передвижения, см. [Букаева и др. 2015: 78–79].

⁸ В данном учебнике сербского языка для англоговорящих значения средства и места передвижения творительного беспредложного объединены в значении инструмента [Danilović 2011: 97].

поверхность локализатора» [Синтакса савременог српског језика 2005: 284]. В некоторых учебных пособиях также указывается, что предлог *по* определяет всю поверхность чего-либо [Крајишник 1998: 51], а в грамматике сербского языка для англоговорящих отмечается, что конструкция с предлогом *по* используется для обозначения движения по всей поверхности или же только ее части [Hammond 2005: 147].

Таким образом, способы выражения средства и места передвижения в современных русском и сербском языках довольно вариативны, но имеют один общий для языков способ – формы беспредложного творительного падежа. Следовательно, при изучении русского языка носителями сербского и, наоборот, сербского языка носителями русского эти значения творительного падежа без предлога следует рассматривать дополнительно – в рамках грамматических тем (падежи, глаголы движения), в разговорных темах («Транспорт», «Путешествия») – во избежание грамматических ошибок, обусловленных языковой интерференцией, недочетов стилистического характера.

Литература

Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2019. – 344 с.

Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.

Бјелаковић И., Војновић Ј. Научимо српски 1 = Let's learn Serbian [1]. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2022. – 166 с.

Ван Л. Освоение способов указания на транспорт при овладении русским языком как родным и как иностранным // Филология: научные исследования. 2024. № 6. С. 43–53.

Gramatika srpskog jezika za strance / P. Mrazović, Z. Vukadinović. Novi Sad: Budućnost, 2009. – 815 с.

Danilović M. Step By Step Serbian = Српски корак по корак. 1. Beograd: Kornet, 2011. – 274 с.

Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. М.: изд-во Моск. ун-та, 2009. – 648 с.

Крајишник В. Научимо падеже: приручник за српски језик као страни. Београд: Фото Футура, 1998. – 120 с.

Лутин С.А. Творительный места и времени в функционально-семантическом аспекте // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005–2006. № 1. С. 26–36.

Мавлонхонова Д., Исломова Д.А. Изучение выражений в творительном падеже при обучении РКИ в школах Узбекистана // Science and Education. 2024. Vol. 5. Iss. 11. P. 350–354.

Седойкина Т.Н. Творительный падеж. Харьков: НТУ «ХПИ», 2019. – 23 с.

Синтакса савременога српског језика: проста реченица / У ред. Милке Ивић. Београд: Радунӣ, 2005. – 1165 с.

Творительный падеж: практикум / Е.В. Букаева и др. Минск: БГМУ, 2015. – 96 с.

Университет: Ступень 1: Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов первого года обучения / Под ред. Красильниковой Л.В., Марковой В.А. М.: МАКС Пресс, 2011. – 348 с.

Хадеми Могоддам М. Разные значения творительного падежа без предлога в русском языке и способы их выражения в персидском языке // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2018. Т. 28. Вып. 2. С. 254–259.

Hammond L. Serbian: An Essential Grammar. Taylor & Francis e-Library, 2005. – 321 p.

Nikita V. Doronkin

EMW Specialist 2, Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University,

Lecturer in Russian, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

doronkinn@gmail.com

**THE USE OF THE NON-PREPOSITIONAL INSTRUMENTAL CASE FOR
DESIGNATING A MEANS AND PLACE OF MOVEMENT IN THE
RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGES**

This article sets out the specific use of prepositionless forms of the instrumental case to designate a means and places of movement, as well as synonymous constructions with prepositions in modern Russian and Serbian languages. Prepositional-case constructions across languages are compared from a linguodidactic perspective.

Keywords: instrumental case, non-prepositional instrumental, instrumental of place, instrumental of means, cases, Russian language, Serbian language, contrastive grammar, linguodidactics

Коростелева Анна Александровна

кандидат филологических наук,

доцент филологического факультета

МГУ имени М.В. Ломоносова

korosteleva.a@gmail.com

КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ УЧЕНОГО В МЕМУАРАХ

(ПО МАТЕРИАЛАМ ВОСПОМИНАНИЙ

Н.В. ТИМОФЕЕВА-РЕСОВСКОГО)

Исследование выполнено методом семантического коммуникативного анализа языка. При сохранении коммуникативной дорожки в тексте мемуарной литературы возникает возможность воссоздать и описать коммуникативную личность автора воспоминаний. Выявление предпочитаемых им коммуникативных средств (частиц, междометий, местоимений, словоформ полнозначных лексических единиц, синтаксических приемов) и анализ частотных реализаций их параметров позволяют выявить его коммуникативные тактики и реконструировать базовую коммуникативную стратегию на базе письменного текста.

Ключевые слова: коммуникативная семантика, коммуникативная стратегия говорящего, коммуникативная личность

Настоящее исследование выполнено методом семантического коммуникативного анализа языка. Согласно этому подходу, в пределах языка выделяются две принципиально различные системы – система номинативного и коммуникативного уровней. Семантика коммуникативного уровня связана с соотношением позиции говорящего, позиции слушающего и квалифицируемой ими ситуации. Семантика номинативных единиц языка связана с передачей информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего.

При сохранении коммуникативной дорожки в тексте мемуарной литературы возникает возможность воссоздать и описать коммуникативную личность автора воспоминаний. Выявление предпочитаемых им коммуникативных средств (частиц, междометий, местоимений, словоформ полнозначных лексических единиц, синтаксических приемов) и анализ частотных реализаций их параметров позволяют выявить его коммуникативные тактики и

реконструировать базовую коммуникативную стратегию на базе письменного текста.

Под *коммуникативной личностью* мы понимаем конкретного индивидуума, обладающего специфическим набором тактик в пределах присущей ему стратегии, сформированных единицами коммуникативного уровня языка.

В воспоминаниях биолога Н.В. Тимофеева-Ресовского (1900–1981) в коммуникативном тексте актуализированы семантические параметры *компетентности* (знания – незнания), *дистанционированности*, *соотношения позиций говорящего и адресата* и др. В отсутствие не фиксирующихся на письме средств звучания и кинесических единиц (поза, мимика, жест) мы тем не менее можем составить представление о коммуникативной стратегии говорящего. Она базируется на двух основных идеях. Это 1) постоянное уточнение, «прощупывание» и модификация области компетентности говорящего и собеседника, указание на границы компетентности всех участников ситуации, попытки раздвижения этих границ; 2) постоянное, часто пренебрежительное или ироническое отбрасывание всего маловажного, случайного, несущественного для сути высказывания (то есть в итоге – несущественного для науки).

Речи Тимофеева-Ресовского нередко свойственна «лекционная манера» вне формата лекции. Рассмотрим пример с включением в монолог фрагмента диалогической речи¹:

«С тех пор в особенности у меня так и не увядал интерес к тому, что сейчас именуется охраной природы, изучением среды. Среда чего? Я всегда спрашиваю: “Которая между вторником и четвергом или какой-нибудь другой?” Оказывается, другой: среды обитания. Кого? Человека. Ну ладно, среды обитания человека. Вообще-то – живой природы, биосферы Земли».

Здесь интересно сложное расслоение позиций с точки зрения уровня компетентности. Происходит раздвоение адресата: вопросы задаются третьему лицу, но в то же время и собеседнику. Тимофеев-Ресовский выбирает такой формат беседы, при кото-

¹ Здесь и далее цит. по [Тимофеев-Ресовский 1995: URL].

ром слушающему тоже приходится делать интеллектуальное усилие. Говорящий пытается «втянуть» его в научный контекст и повысить уровень его компетентности прямо по ходу речи.

Семантические параметры *ну ладно* раскрываются как ‘идя навстречу ожиданиям слушающих (*ну*), говорящий соглашается отвлечься от своих интересов во имя дела, хотя эти интересы были нарушены (*ладно*)’. В интересах говорящего – стремление к научной строгости, к точности формулировок.

Таким образом, здесь формируется смысл ‘компетентность у третьего лица все-таки низкая, давайте поднимем ее на еще одну ступень’.

*«...Классическое эволюционное учение занималось тем, что позже мы назвали макроэволюцией, то есть крупными явлениями эволюционными, эволюционными процессами, обычно протекающими в течение длительного отрезка времени на больших пространствах среди надвидовых групп таксонов живых организмов. Но **ведь** виды не могут рождаться из ничего, **ведь** то, что реально в каждый данный момент происходит в живой природе, происходит внутри видов. **Вот** живут виды – в пределах своего ареала, индивиды размножаются, живут, ссорятся, мрут, поедают друг друга и т.д., и **вот** во всей этой внутривидовой кутерьме происходит что-то такое, что ложится в основу большого процесса эволюции».*

Ведь – апелляция к общей для говорящего и слушающего базе знаний, мнений, представлений, ‘я апеллирую к тому, что вам известно, обращаюсь к имеющейся базе знаний’; *вот* – ‘я реализую вариант, соответствующий нашим целям, здесь – приближающий нас к тому, чтобы разобраться в вопросе, расширить область вашей компетентности’. Можно назвать данную реализацию «лекционно-просветительским» *вот*.

Обратимся ко второй половине стратегии – к отбрасыванию всего несущественного для дела (что в итоге, как правило, оборачивается несущественностью для науки): «...Я уж, грешным делом, забыл, кто он был по специальности, **какой-то**, по моему, агроном-экономист, или, может, географ-экономист, или **что-то** в этом роде. Генкин **такой**» (‘у говорящего отсут-

ствует представление о реализованном (*то*), а именно – о сущностном качественном признаке (*какой*) и о сложившейся ситуации (*что*); ‘упомянутый организатор и его деятельность более или менее соответствовали на тот момент представлениям говорящего о норме, вследствие чего он и становится предметом рассказа’ (*такой*)).

В круг лиц и понятий, от которых ученый решительно отстраняется, входит быт, вся материальная сторона жизни: *«Была проведена финансовая реформа, введены червонцы. (...) Сколько-то, значит, этих миллионов равнялись одному червонцу»*; (*то* – ‘полное отсутствие у говорящего представления о реализованном варианте’, *этих* – ‘недолжная качественная характеристика’); *«К этому времени запасы, так сказать, от гнусного старого режима были более или менее съедены. (...) Даже некоторые лучшие плюшевые занавески, и те были съедены. Пошли каким-то там спекулянтам»* (*каким-то* – ‘отсутствие представления о реализованном, здесь – о сущностных качественных характеристиках этих лиц’, *там* – ‘дистанцирование от ситуации, за которым стоит обобщенное, укрупненное знание, видение ситуации как бы со стороны и с расстояния’).

Обратим внимание на то, что в речи среднестатистического обывателя при рассказе о бытовой стороне жизни, как правило, активизируется семантическое коммуникативное поле личной сферы (идея затронутости личной сферы). Например: *«Тут нам жить стало полегче»* (*тут* – ‘обсуждаемая ситуация затрагивала личную сферу говорящего’). Ничего подобного мы не видим в нашем материале. Даже в этом случае у ученого активизируются средства из семантического поля знания, компетентности. Появление же *тут*, свидетельствующее о затронутости личной сферы говорящего, также связано с темой науки или университетского образования: *«С 22-го года я уже не был студентом, кончил университет, не сдав государственных экзаменов, которые никогда и не сдавал, потому что тут началась университетская реформа. И вообще нужно было быть любителем какой-то студенческой правды, чтобы что-то сдать»*.

Тимофееву-Ресовскому свойственна глубочайшая ирония по отношению к любому официозу, к любым официальным статусам, вообще ко всему, что исходило от советского государства и мешало занятиям наукой: *«Теперь я хочу рассказать, как и почему я залез в науку уже, так сказать, более или менее официально, стал **этим самым** так называемым научным работником»* (этот самый сообщает о наличии недолжной качественной характеристики и об отклонении от нормы).

*«Тогда был, кажется, один курс “по Бухарину” – “Азбука коммунизма”. А потом на последнем курсе был **какой-то** из, извиняюсь за выражение, “матов”. Который мат, диамат или истмат, – я уже не помню».*

Какой-то – ‘не имею представления о качественной характеристике объекта’ (*какой*), ‘отсутствие у говорящего представления о реализованном варианте воспринимается им как норма’ (*то*) (то есть ‘не знаю и знать не хочу’).

Ведущая коммуникативная стратегия Н.В. Тимофеева-Ресовского складывается из двух частей: 1) постоянно стремиться к расширению области компетентности своей и собеседников, прямо в процессе речи (что реализуется в прямом и косвенном вовлечении всех в обсуждение проблем науки), 2) отбрасывая при этом с пренебрежением, часто – с жесткой иронией всё, что к науке прямо не относится. Две эти идеи определяют коммуникативный портрет ученого.

Анализ позволяет создать описание коммуникативной личности говорящего, в определенном смысле – образ живого человека с его индивидуальным стилем мышления, способом квалификации его собственной позиции, позиции собеседника и ситуации. Этот результат не может быть получен путем исследования номинативных средств в его речи, изучения изображений человека, его биографических данных, фактологии, научных трудов или воспоминаний современников. Говоря о пользе для преподавания РКИ, мы можем предложить еще один метод знакомства иностранных студентов с биографиями ученых (при наличии корпуса записей их звучащей речи или фиксации любым спосо-

бом коммуникативной дорожки их высказываний) – метод, опирающийся на совместный разбор с учащимися конкретных средств коммуникативной системы русского языка.

Литература

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

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

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

Тимофеев-Ресовский Н.В. Воспоминания. М.: Прогресс, 1995. – 383 с.: https://imwerden.de/pdf/timofeev-resovsky_vospominaniya_1995__ocr.pdf (дата обращения: 04.06.2026).

Anna A. Korosteleva

Ph.D., Associate Professor,

Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

korosteleva.a@gmail.com

THE COMMUNICATIVE PERSONALITY OF A SCIENTIST IN MEMOIRS (BASED ON THE MEMOIRS OF N.V. TIMOFEEV-RESOVSKY)

The study was conducted using the method of semantic communicative analysis of language. By preserving the communicative thread within the text of memoir literature, it becomes possible to reconstruct and describe the communicative personality of the memoirist. Identifying the communicative means they prefer (particles, interjections, pronouns, word forms of full lexical units, syntactic devices) and analysing the frequency of their use allows us to identify their communicative tactics and reconstruct their basic communicative strategy on the basis of the written text.

Keywords: communicative semantics, the speaker's communicative strategy, communicative personality

Лю Лу
Магистрант
Филологический факультет
МГУ имени М.В. Ломоносова
Москва, Россия
Bobby0097@qq.com

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КИРИЛЛИЧЕСКИХ БУКВЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются кириллические буквенные фразеологизмы русского языка в аспекте их восприятия носителями китайского языка. Анализируются причины трудностей понимания данных единиц, обусловленные иероглифической природой китайской письменности и отсутствием в китайской культуре образа буквы как графического знака. Описываются методические приемы работы с данной группой фразеологизмов в китайской аудитории филологического профиля: визуализация, этимологический комментарий, сопоставление с китайскими идиомами *чэньюй*, а также система упражнений, направленная на переход от узнавания к активному употреблению в речи.

Ключевые слова: кириллические фразеологизмы, буквенные фразеологизмы, безэквивалентная лексика, русский язык как иностранный, китайский язык, лингвострановедческий комментарий, методика преподавания

В русском языке существует особая группа фразеологизмов, в основе которых лежат названия букв кириллицы. Например, *начинать с азов* или *стоять фертом*. Как отмечает О.А. Чуреева, «названия букв кириллической азбуки представляют собой славянский цивилизационный код» [Чуреева 2025: 39]. Эти фразеологизмы отражают связь языка с историей письма, культурой и мышлением народа.

Для иностранных учащихся, особенно для носителей китайского языка, данные единицы представляют значительную трудность. Китайская письменность является иероглифической, поэтому русские буквенные фразеологизмы не имеют прямых соответствий в китайском языке. Цель нашего исследования – клас-

сифицировать кириллические фразеологизмы по степени эквивалентности с китайским языком и предложить методические приемы для работы с ними в китайской аудитории.

В.Э. Будейко использует по отношению к фразеологизмам, связанным с письмом и письменностью, термин «грамматологические фразеологизмы». По его подсчетам, в русской фразеологии насчитывается более 180 подобных фразеологизмов (см. [Будейко 2011]). В нашей работе мы рассматриваем наиболее употребительные единицы, которые считаем целесообразным включить в программу обучения иностранных студентов-филологов.

В современном русском языке в составе устойчивых сочетаний продолжают использоваться названия следующих букв кириллицы.

Буквы А и V (*азь, ижица*) входят во фразеологизмы *начинать с азов* ('начинать с самого простого'), *познать азы* ('изучить основы какого-л. мастерства'), *от аза до ижицы* ('от начала до конца', то же, что *от А до Я*);

Буква *і* входит во фразеологизм *расставить все точки над і* ('окончательно прояснить, уточнить все подробности').

Буква М (*мысле*) входит во фразеологизм *писать ногами мыслете* ('идти неровно; у кого заплетаются ноги').

Буква Ф (*ферт*) входит во фразеологизм *стоять фертом* ('важничать, красоваться').

Буква Ъ (*ять*) входит во фразеологизмы *писать корову через «ять»* ('быть совершенно малограмотным, невежественным') и *на ять* ('очень хорошо, отлично').

Исходя из толкования вышеназванных фразеологизмов можно сделать вывод, что графическое оформление букв в русском языке находит отражение прежде всего в двух смысловых зонах – обозначение начала и конца чего-л. и сопоставление способа начертания букв с движениями, которые совершает человек в бытовой жизни (походка, поза и другие компоненты соматического кода культуры). По словам В.Э. Будейко, «народ в своем языке воспринял имена букв как слова, ставшие, в силу переосмысления их графических образов или начерков, неотъемлемой частью фольклора и родного языка» [Будейко 2011: 227].

При обучении китайских студентов русской фразеологии необходимо учитывать различия между двумя языками. Чжао Ялин предлагает делить фразеологизмы на три группы: полные эквиваленты, частичные эквиваленты и безэквивалентные единицы [Чжао 2020: 3–4]. Рассмотрим кириллические фразеологизмы в рамках данной классификации.

К группе полных эквивалентов относятся единицы, которые могут быть переведены на китайский язык полностью в точно такой же языковой форме. Среди кириллических фразеологизмов таких единиц не наблюдается.

Частичные эквиваленты – это фразеологизмы, значения которых совпадают, но синтаксическая структура, лексический состав и образные составляющие различаются. Среди буквенных фразеологизмов частичные эквиваленты также почти не представлены. Исключением является выражение *от аза до ижицы*. Образ первой и последней букв азбуки «не работает» в китайском языке, однако образ начала и конца отражается в образе живого существа, которого можно измерить – от головы до хвоста. Выражение *从头到尾* (cóng tóu dào wěi) – дословно ‘от головы до хвоста’ может переводиться на русский язык как «от аза до ижицы»; «от корки до корки» или «с ног до головы». Отметим при этом, что в русском языке каждый из этих фразеологизмов имеет свои синтагматические особенности (они сочетаются, например, с глаголами *выучить от аза до ижицы* / *прочитать от корки до корки* / *осмотреть с ног до головы*).

В качестве примера частичного эквивалента можно также рассмотреть идиомы с лексемой *буква*. Фразеологизм *буква в букву* обычно переводится на китайский язык как 一字不差 (yī zì bù chà), что означает «ни один иероглиф не отличается». Выражение *буква закона* не может быть переведено на китайский дословно, так как в китайском языке нет образа «буквы», поэтому его ближайшее соответствие 严苛的法律 (yánkē de fǎlù) имеет значение ‘строгий, неумолимый закон’. Значение выражения по-китайски сохраняется, но образная основа утрачивается.

Итак, подавляющее большинство кириллических фразеологизмов относятся к группе безэквивалентных. Они не имеют близкого сходства в лексическом составе и грамматической структуре китайского языка. Рассмотрим возможности их перевода на китайский язык:

Стоять фертom. Образ буквы Ф, напоминающей подбоченившегося человека, незнаком носителям китайского языка. Перевод требует описания позы: 双手叉腰, 神气活现 (shuāngshǒu chà yāo, shénqì huóxiàn) – ‘подбоченившись, с важным видом’.

Писать ногами мыслете. Образ буквы М, напоминающей неровную походку из стороны в сторону, как бы зигзагом, также отсутствует в китайской культуре. Наиболее близкий по значению перевод: 走路东倒西歪 (zǒulù dōngdǎo xīwāi) – ‘идти шатаясь’.

Писать корову через «ять». Буква «ять» была отменена реформой 1918 года, и этот факт неизвестен большинству китайских студентов. Перевод: 写错别字, 文化水平低 (xiě cuòbiézi, wénhuà shuǐpíng dī) – ‘делать орфографические ошибки, быть малограмотным’.

На ять. Перевод: 极好 (jí hǎo) – ‘очень хорошо, отлично’. История возникновения данного фразеологизма связана с тем, что раньше самой большой трудностью для изучавших русский язык было научиться правильно писать буквы «Е» и «Ё». Когда-то буква «ять» обозначала особый звук, но позже он совпал с «е», а буква «ять» оставалась только на письме, и ученикам приходилось учить наизусть все слова, где была «ять». О том, кто выполнял какое-либо задание без ошибок, говорили, что он делает его «на ять». В истории китайского языка нет ничего подобного.

Начинать с азов. Перевод: 从零开始 (cóng líng kāishǐ) – ‘начинать с нуля’. В букве «аз» заключена идея начала, но в китайском иероглифическом письме наиболее простыми в написании являются цифры. Например, цифра «1» выражается иероглифом

«–». Наиболее близкий перевод данного русского фразеологизма будет с использованием иероглифа, обозначающего цифру «0».

Познать азы. Перевод: 掌握基础 (zhǎngwò jīchǔ) – ‘овладеть основами’. В системе русского языка форма множественного числа *азы* имеет переносное значение «основы чего-л.». В переводе на китайский словам *азы* и *основы* будет соответствовать один иероглиф.

Ставить точки над i. Перевод: 澄清细节 (chéngqīng xìjié) – ‘прояснять детали’. Для понимания данного фразеологизма важно знать историю его возникновения. В русский язык это выражение пришло из французского. Полная форма фразы во французском языке — *mettre les points sur les i et les barres sur les t* (‘рассставить точки над *i* и черточки над *t*’). Проникновение фразеологизма в русский язык связано с тем, что в старой русской орфографии применялась буква «и десятиричное», сходная по начертанию с французской «*i*». Название «и десятиричное» связано с числовым значением буквы в славянской системе исчисления – она обозначала число 10, в отличие от буквы «и» («восьмеричное»), которая обозначала число 8. Точка над буквой ставилась в самом конце, т.е. после написания всех других письменных знаков. Русское письмо линейное, в нем существуют строчные и надстрочные знаки. В китайском языке также существуют правила начертания элементов иероглифа – слева направо и сверху вниз, но прямого аналога точки в составе буквы нет, поэтому наиболее близкое по значению выражение не включает в себя «письменный» образ.

Кириллическая основа рассмотренных выше буквенных фразеологизмов может вызвать вполне закономерный вопрос об их актуальности в современной речи носителей русского языка. О.А. Чуреева отмечает, что многие буквенные фразеологизмы в настоящее время устарели. Например, *писать мыслете* «для большинства современных носителей языка будет абракадаброй, так как в сознании отсутствует образ объекта, с которым сравнивается походка пьяного человека» [Чуреева 2025: 45]. Однако та-

кие единицы, как начинать *с азов, от аза до ижицы, на ять*, «сохранили актуальность и функционируют» в современной речи [Там же: 42]. С нашей точки зрения, если мы говорим про иностранных учащихся филологического профиля, каждый из проанализированных нами фразеологизмов представляет собой актуальный языковой материал, так как позволяет увидеть кириллические буквы, с которыми студенты знакомятся в процессе изучения старославянского языка, как часть лексической системы современного русского языка.

Продолжая разговор про лексику *буква*, рассмотрим, помимо собственно буквенных фразеологизмов, выражение *человек с большой буквы*. В китайском языке нет понятия «заглавная буква», поэтому данный фразеологизм также является безэквивалентным и его следует переводить описательно: 享有很高声望的人 (xiǎngyǒu hěn gāo shēngwàng de rén) – ‘человек с высоким авторитетом’. Отметим, что передаваемое фразеологизмом значение очень актуально для носителей китайского языка – оно отражает иерархическую систему общества.

На основе проведенного анализа опишем некоторые методические приемы работы с кириллическими фразеологизмами в аудитории китайских студентов-филологов.

1. Знакомство с кириллической азбукой

Прежде чем объяснять значения фразеологизмов, необходимо показать учащимся кириллицу, прочитав названия букв, рассмотреть графические образы. Особое внимание следует уделить буквам *аз, ижица, ферт, мыслете, ять*. Студенты должны понять, что каждая буква имеет не только звуковое, но и смысловое значение.

2. Визуализация

Для запоминания образной основы фразеологизмов полезно использовать наглядность. Например, можно изобразить человека, стоящего фертом (руки в боки), и показать рядом прописную букву «Ф». Для фразеологизма *писать ногами мыслете* можно изобразить человека, ноги которого выписывают зигзагообразную линию, напоминающую букву «м».

3. Этимологический и лингвострановедческий подход

При объяснении некоторых фразеологизмов необходимо рассказать об орфографической реформе 1918 года, а также обсудить особенности русской письменности.

4. Сопоставление с китайскими *чэньюй*

В китайском языке существуют лингвистический термин 成语 *чэньюй*, который обозначает устойчивое сочетание, обычно состоящее из четырех иероглифов. В отличие от русского фразеологизма, источником появления чэньюй выступают классическая литература, философия, история. При этом они также имеют другую основу и требуют запоминания. Можно провести параллель: как в китайском языке чэньюй передают культурные смыслы через образы, так и в русском языке буквенные фразеологизмы передают смыслы через образы букв. Данная аналогия призвана помочь студентам осознать, что трудность запоминания – естественное свойство фразеологии любого языка.

5. Система заданий

Представим разработанную нами систему заданий, которая прошла апробацию в аудитории китайских магистрантов 1 года обучения на филологическом факультете.

Задание 1. Прочитайте фразеологизмы из таблицы «Буквы кириллицы». Найдите в приложении буквы А, В, М, Ф, Ъ. Как вы думаете, почему именно эти буквы вошли в состав фразеологизмов? В чем их особенность?

Буква	Название буквы	Фразеологизм	Значение
А	Аз	Начинать с аз	С самого начала изучать что-л.
В	Ижица	От аза до ижицы	От начала до конца (с <i>глагол</i> . запомнить, выучить, знать).
М	Мыслете	Писать ногами мыслете.	Идти неровно, шатаясь
Ф	Ферт	Стоять фертом	[При описании человека, который хочет показать, что он важный] Важничать, красоваться.

Ъ	Ять	Писать ко- рову через «ять» На ять	Быть совершенно малограмот- ным, невежественным. Очень хорошо, отлично (с <i>глагол.</i> знать, учиться, выучить).
---	-----	---	---

Задание 2. Замените часть предложения подходящим фразеологизмом. Например: «Я никогда не изучал китайский язык, поэтому сейчас приходится *изучать его с самого начала*». → «Я никогда не изучал китайский язык, поэтому сейчас приходится *начинать с азов*».

Задание 3. Дополните предложение подходящим по смыслу фразеологизмом с буквой кириллицы. Например: «Чтобы хорошо сдать экзамен, нужно знать предмет ... , *от первой до последней темы*» (*от аза до ижицы*).

Задание 4. Прочитайте диалог. Найдите в нем фразеологизмы и замените их на свободные сочетания. Как изменилась тональность диалога?

Катя: Женя, у меня нет слов, как я боюсь завтрашнего экзамена! Я ничего не знаю. Абсолютно!

Женя: Тише ты. Библиотека все-таки. Во-первых, не бросай слова на ветер. Ты ходила на все лекции и всё записывала буква в букву за профессором.

Катя: Записывать-то записывала. Но в голове сейчас каша! Я пытаюсь учить с азов, но уже путаю глаголицу с кириллицей. Боюсь, завтра буду писать корову через ять.

Женя: Не волнуйся. Профессор Мария Петровна – человек с большой буквы. Она никогда не валит тех, кто реально работал. К слову, она вчера сама сказала, что будет спрашивать основы, азы.

Катя: Правда? Ловлю тебя на слове! Если я завало из-за того, что не знаю разницу между «юсом малым» и «юсом большим», я заставлю тебя взять свои слова обратно.

Женя: Договорились. Но ты, пожалуйста, не стой фертом перед аудиторией. Сядь спокойно и напиши всё на ять. Ты ведь дома пересказывала мне конспект от слова до слова, я проверял.

Катя: Это было на словах легко, а на бумаге... Кстати, а как там наш Ваня готовится? Он обещал дать нам свои конспекты.

Женя: Ваня? Он добрый только на словах. Обещал, а сам закрылся в общежитии и спит. Ему завтра профессор скажет пару теплых слов. Он строгий!

Катя: Не то слово! Наш преподаватель за словом в карман не полезет. Ладно, хватит болтать. Давай еще раз пройдемся по алфавиту, чтобы я знала его на ять. Хочу, чтобы профессор сказала про меня: «Вот это ответ – на ять!».

Женя: Вот это другой разговор. Открывай тетрадь, буду тебя гонять от аза до ижицы.

Задание 5. Составьте диалог между двумя студентами, один из которых готовится к экзамену по самому сложному предмету и боится забыть что-нибудь. Используйте фразеологизмы *начинать с азов, стоять фертом, на ять, писать корову через «ять»*.

Предложенная система заданий направлена на то, чтобы учащиеся последовательно переходили от узнавания фразеологизма к его активному употреблению в речи. При этом важной составляющей процесса обучения является момент осознания «филологической основы» данных языковых единиц.

Проведенное исследование показывает, что кириллические буквенные фразеологизмы представляют собой особую группу русской фразеологии, которая отражает историю письма и культуру славянских народов. Для китайских студентов данные единицы являются преимущественно безэквивалентными, так как китайская иероглифическая письменность не знает алфавита. При формировании у китайских студентов навыков и умений употребления их в речи необходимо использовать лингвострановедческий комментарий, визуализацию и сопоставление с китайскими идиомами чэньюй. На наш взгляд, предложенная система заданий может быть эффективно применена в китайской аудитории филологического профиля. Включение данных единиц в активный словарь иностранных студентов-филологов призвано обогатить их профессиональную речь.

Литература

Будейко В.Э. Проблема исследования грамматологических фразеологизмов в терминологическом аспекте // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). С. 227–229.

Слесарева И.П. Пособие по лексике русского языка для иностранных студентов-филологов. М.: Рус. яз., 1987. – 176 с.

Чжао Я. Фразеологический минимум второго сертификационного уровня в обучении китайских студентов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 1. С. 156–160.

Чуреева О.А. Кириллические алфавитные фразеологизмы в диахроническом аспекте // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2025. № 5. С. 36–47.

Ошанин И.М. Китайско-русский словарь / Академия наук СССР, Институт востоковедения. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1959. – 1100 с.

Lu Liu

*Master's Student, Faculty of Philology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
Bobby0097@qq.com*

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF CYRILLIC LETTER-BASED PHRASEOLOGICAL UNITS BY NATIVE SPEAKERS OF CHINESE

The article examines Cyrillic alphabetic phraseological units of the Russian language in terms of their perception by native Chinese speakers. The reasons for the difficulties in understanding these units are analyzed, due to the hieroglyphic nature of Chinese writing and the absence in Chinese culture of the concept of a letter as a graphic sign. Methodological approaches to working with this group of phraseological units in a Chinese philological audience are described: visualization, etymological commentary, comparison with Chinese idioms (*chengyu*), as well as a system of exercises aimed at transitioning from recognition to active use in speech.

Keywords: Cyrillic phraseological units, letter-based phraseological units, non-equivalent vocabulary, Russian as a foreign language, Chinese language, linguistic and cultural commentary, teaching methodology

Сапунова Александра Витальевна

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

ОСОБЕННОСТИ ЧИСЛОВОЙ ПАРАДИГМЫ НОМИНАЦИЙ МНОЖЕСТВ ЛИЦ

В статье описываются особенности числовой парадигмы номинаций множеств лиц. Автор показывает, как тип обозначаемого множества и соотносённость языкового выражения с внеязыковыми объектами и ситуациями влияют на наличие у подобных номинаций форм множественного числа и особенности значения этих форм.

Ключевые слова: категория собирательности, номинации множеств лиц, типы множеств, формы единственного и множественного числа, ЛСВ, многозначность

В XX веке при рассмотрении категории собирательности в рамках лексико-грамматического подхода устанавливается набор грамматических признаков собирательных имен, на основе которых определяется принадлежность слов к лексико-грамматическому разряду собирательных имен. К грамматическим формальным признакам имен собирательных относятся: 1) последовательное формальное выражение собирательного значения в отсутствии даже потенциальной возможности образования форм мн.ч. [Виноградов 1947]; 2) отсутствие возможности сочетаться с количественными числительными (*singularia tantum*) [Виноградов 1947; РГ 1980], 3) наличие специфических суффиксов [Щерба 1957], 4) соотносённость с именем конкретного члена с единственным количественным значением [Реформатский 1987].

Однако вопрос об определении границ категории собирательности и ее внутреннем устройстве остается открытым до сих пор. См., например, классификацию, представленную в работе И.А. Букринской и О.Е. Кармаковой «О категории собирательно-

сти в литературном языке и русских говорах», которые рассматривали собирательность как понятийную категорию, имеющую «полевую структуру с «ядром» и «периферией» в составе соответствующего функционально-семантического поля» [Букринская, Кармакова 2003: 406–408]. Ядром категории они считают «собственно собирательные», приводя в качестве примеров *хулиганье, студенчество, крестьянство, учительство* и др., обладающие всеми тремя формальными признаками собирательных имен (словообразовательным суффиксом, отсутствием форм мн.ч., наличием соотносительности с однокоренным единичным именем); предметно-собирательные (*созвездие, аппаратура, агентура*), имеющие форму мн.ч., т. е. отвечающие только двум признакам из трех; качественно-собирательные (*молодежь, голытьба, мелюзга*), не соотносящиеся с однокоренным конкретным единичным именем, членом множества, т. е. отвечающие только двум признакам из трех; абстрактно-собирательные (*нищета, командование*), у которых «собирательность развивается как вторичное значение, иногда даже переносное»; обобщенно-собирательные (*хлам, парфюмерия*) и вещественно-собирательные (*хвоя, галка*), выполняющие только один из признаков – отсутствие форм мн.ч.; находящиеся на периферии лексические собирательные (*народ, толпа, стадо*), не имеющие ни одного формального показателя собирательности [Букринская, Кармакова 2003: 406–408]. Данная классификация вызывает много вопросов. Так, в статье в качестве примеров предметно-собирательных, имеющих формы мн.ч., приведены слова *аппаратура* и *агентура*, при этом слово *аппаратура* обозначает множество предметов, но не имеет формы мн.ч., а слово *агентура* называет множество лиц. Кроме того, вызывают вопрос отнесение лексемы *командование* к абстрактно-собирательным и описание лексических собирательных.

В XXI на первое место выходит семантика слов, но учитываются и формальные признаки. В этой статье мы рассмотрим особенности числовой парадигмы номинаций людских множеств. Анализ показывает, что особенности числовой парадигмы подобных номинаций связаны не с самой категорией собирательности, а

с особенностями называемого множества. Среди номинаций множеств лиц можно выделить три типа номинаций: номинации собирательных совокупностей, номинации коллективных совокупностей и номинации актуально-ситуативных совокупностей.

Поскольку номинации собирательных совокупностей называют универсальные множества, которые включают всех членов, имеющих общее качество, а называемые ими множества основаны на качественной однородности (*студенчество, молодежь*), у них семантическая оппозиция категории числа 'единичность' – 'множественность' не реализуется (употребляется либо форма одного из чисел (*клиентура, молодежь*), либо обе формы числа имеют собирательное значение (*трудоустройственный резерв – трудоустройственные резервы*)).

Однако к числу номинаций собирательных совокупностей мы относим некоторые лексемы, которые обладают полной числовой парадигмой. Это лексемы-классификаторы типа *народ, класс, раса, каста, слой, прослойка, категория, поколение, пол*. См. использование термина «классификаторы» М.В. Всеволодовой [Всеволодова 2000: 46–47].

Все эти слова используются для того, чтобы обозначить подмножества множества *человечество*. Наличие у ЛСВ этих слов формы мн.ч. обусловлено тем, что в их семантике отсутствует указание на общий качественный признак, основу качественной однородности. Они представляют собой понятия таких гуманитарных наук, как социология и демография, и являются «носителями значения совокупности в чистом виде, а неконкретная качественная характеристика ее вносится значением определения, таким образом, значение собирательности выражается в рамках целого словосочетания» [Лешкова 1984: 94]: *класс трудящихся, категория льготников, мужской пол, женский пол*.

Однако наличие в семантике ЛСВ слова указания на качественный признак однородности обозначаемой совокупности, который делает эту совокупность универсальным множеством, влечет ограничение на форму мн.ч.: *социальные классы – класс трудящихся, различия между полами – мужской пол, сильный*

пол, но ср. *категории – категории льготников* (называемое множество имеет определенное количество качественно отличающихся подмножеств).

Показательным примером является многозначная лексема *народ*. ЛСВ со значением синонимичным словам *нация*, *национальность* («одна из форм исторической, этнической общности») может использоваться во мн.ч. (*народ – народы*), поскольку в семантике нет указания на качественный признак однородности. Он выражается, например, с помощью определения (*русский народ*, *армянский народ*). В словосочетании типа *русский народ* подчеркивается общность людей, объединенных языком, историей и культурой, но не определенной территорией, т. е. присутствует качественный признак (сема) однородности, что ограничивает употребление в данном словосочетании слова *народ* в форме мн.ч., но ср. *европейские народы*, *народы Америки*, а также *славянские народы*. Данные словосочетания подразумевают наличие некоторого количества универсальных множеств, качественно отличающихся друг от друга.

В значении же «население, жители той или иной страны, государства» слово *народ* всегда будет использоваться в ед.ч.: ср. *народы России* (т. е. представители разных национальностей) и *российский народ: Государственная власть в Российской Федерации едина, так как единственным источником ее согласно ст. 3 Конституции РФ является **многонациональный народ России***. Только форму ед.ч. имеет слово *народ* в ЛСВ со значением «основная трудовая масса населения страны», ср. также словосочетание *простой народ: Чиновникам надо быть ближе к простому народу*.

Лексемы-классификаторы, обозначающие собирательную совокупность, могут сочетаться с количественными числительными (*Существует историческое взаимное притяжение **двух народов***).

Второй тип номинаций людских множеств называет коллективные множества, основанные на целевой однородности (совместная деятельность, общая социальная функция, единая цель членов множества), например, *семья*, *команда*, *коллектив*.

Подобные номинации имеют формы как ед.ч., так и мн.ч. и употребляются с количественными числительными.

К третьему типу номинаций относятся номинации актуально-ситуативных совокупностей, которые основываются на ситуативной однородности членов множества либо на восприятии говорящего. Важная особенность данных номинаций связана с тем, что они в большинстве случаев используются в составе референтных именных групп.

Так, например, описывая особенности категории числа метонимических производных номинаций, основанных на переносе ‘место’ → ‘лица, находящиеся в этом месте’ (*аудитория*), О.Н. Ляшевская отмечает, что «данные имена не задаются постоянными свойствами – эти свойства имена приобретают при употреблении в конкретной ситуации <...> они [данные имена – *А.С.*] являются неисчисляемыми – только потому, что всегда существуют только в конкретном употреблении, и, следовательно, такие “ситуативные совокупности” не могут быть поставлены в однородный ряд» [Ляшевская 2004: 170].

Таким образом, наличие форм только ед.ч. у некоторых номинаций актуально-ситуативных совокупностей может быть обусловлено тем, что они являются семантическими производными (*костяк команды, созвездие звезд эстрады*). См. также четвертое значение лексемы *народ* «то же, что люди, ребята, толпа (разг.)», в котором слова *народ* представляет собой актуально-ситуативную совокупность. Данный ЛСВ имеет только форму ед.ч.: *В зале много народу; Площади заполнены народом; При всем честном народе; Привет, народ, как настроение?*

В зависимости от внеязыковой ситуации у говорящего может возникнуть потребность в обозначении двух и более подобных множеств (например, говорящий наблюдает несколько совокупностей лиц определенного типа). В таком случае словоформы со значением и внешними признаками мн.ч. могут быть образованы: *Смертники на автомобилях взорвали две толпы иракцев*; ср. также: *Первая и вторая аудитории пишут сочинение*. См. также лексема *очередь*: *К трем окошечкам тянулись три очереди; Зайдя в помещение билетных касс, были приятно удивлены*

*малочисленными **очередями**; метонимические производные номинации **первый ряд** (встал) – **первые ряды** (встали): И начал считать **первый ряд** по головам: «Один, два, три, четыре...»; Михаил Касьянов был в хорошем расположении духа и первым делом поздравил присутствующих с Днем космонавтики, чем несказанно развеселил **первые ряды** «партера».*

Другие номинации актуально-ситуативных совокупностей не употребляются в форме мн.ч. по экстралингвистическим причинам, см., например, *стенка* (спорт.), поскольку по правилам спортивных игр может быть только одна *стенка* (*стенка* в футболе представляет собой ряд игроков обороняющей команды, выстроенный на расстоянии 9,15 м от мяча при выполнении игроком другой команды штрафного), ср.: *Исполнявший стандарт Игнашевич угодил мячом в **стенку**.*

Некоторые номинации, такие как номинации актуально-ситуативных совокупностей с семой 'неопределенное количество', могут противопоставляться по числу, что особенно характерно для номинаций неопределенно малых множеств: *У церковного крыльца небольшая **кучка прихожан** беседовала с батюшкой и робко жмутся к обочине **кучки любопытных**.* Однако, как замечает Л.Д. Чеснокова, «существительные со значением неопределенного количества имеют тенденцию утрачивать способность к изменению по числам <...> хотя в своем основном, прямом значении они имеют обе формы числа» [Чеснокова 1992: 18]. Исследователь усматривает в утрате способности изменяться по числам «факт сближения данных существительных с числительными» [Там же: 18]: *Церемония открытия не уступала масштабом: море огней, **море гостей** и море дорогих машин; Пробыться к Бескову – не просто. Вокруг юбиляра – **океан желающих** его поздравить; Конечно, далеко не все из них активно сотрудничают с газетой, но есть **костяк авторов**, которые готовы откликнуться на любую тему, предлагаемую газетой.*

Форма мн.ч. номинаций неопределенно больших множеств может не иметь значения «простой множественности» [Ляшевская 2004: 166], а подчеркивать большой объем совокупности: *За ней ходили **табуны мальчишек**; Толпы **фанатов** требовали автографа у футболиста, когда тот появлялся на улице.* Ср. также:

*Несмотря на то, что нас теперь разделяют границы, не иссякает **поток паломников**, притекающих в обитель, к чудотворному образу Царицы Небесной и Ежегодно в зону Саян и Байкала устремляются колоссальные **потоки туристов** из России.*

Таким образом, употребление номинаций неопределенно больших множеств в форме мн.ч. актуализирует сему ‘неопределенно большое множество’: *На улицах, где останавливался хоть один советский танк, собирались **толпы любопытствующих горожан**; В Париже или Милане – **толпы туристов** с покупками, это тоже стиль, далекий от гламура; К ней начали стекаться **массы людей**.*

Подводя итоги, подчеркнем, что номинации множеств лиц выделяются прежде всего на семантической базе: они обозначают совокупность лиц, объединенных каким-то общим признаком (*толпа, мошкара, поколение, семья*). Особенности парадигмы номинаций множеств лиц зависит от типа называемого множества.

Номинации собирательных совокупностей, которые основаны на уникальном общем качественном признаке, имеют форму только ед.ч. (*крестьянство*), в частности, в рамках словосочетания: *армянский народ, простой народ, мужской пол*. Если же уникальный общий качественный признак не выражен (*категория, слой, прослойка*) или называемый признак подразумевает наличие подмножеств, то возможно использование в форме мн.ч. (*льготные категории, народы России*).

Номинации множеств лиц, называющие коллективные множества, основанные на целевой однородности (*семья, команда, коллектив*), имеют формы как ед.ч., так и мн.ч.

Номинации актуально-ситуативных совокупностей обычно имеют формы только ед.ч., но не исключено использование их в зависимости от внеязыковой ситуации и в форме мн.ч. (*очередь – очереди*), в том числе номинации неопределенно малых множеств (*кучки любопытных*), кроме того, формы мн.ч. могут иметь контекстное значение ‘большое количество’ (*толпа – толпы*).

Литература

- Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений. Том 7. Труды по филологии (1739 – 1758 гг.) М., Л., Издательство Академии наук СССР, 1952.
- Греч Н.И.* Практическая русская грамматика. СПб., 1834. – 526 с.
- Щерба Л.В.* Избранные работы по русскому языку. М., 1957. – 188 с.
- Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1947.
- Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. – М.: изд-во МГУ, 2000.
- Русская грамматика. Т.1. М., 1980. – 783 с.
- Букринская И.А., Кармакова О.Е.* О собирательности в русских говорах и литературном языке // Русский язык сегодня 2. Активные языковые процессы конца XX века. М., 2003. С. 403–415.
- Лешкова О.О.* Функционально-семантическая категория собирательности в польском и русском языках. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1984.

Alexandra V. Sapunova

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

PECULIAR FEATURES OF THE NUMERICAL PARADIGM OF MULTIPLE NOMINATIONS

The article describes the numerical paradigm of human sets nominations. The author shows how the type of denoted set and correlation of linguistic expression with non-linguistic objects and situations influence the usage of the plural forms of human sets nominations and their meaning.

Keywords: category of collectivity, nominations of human sets, types of sets, singular and plural, lexico-semantic variant, polysemantics

Сергеева Ольга Михайловна

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

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО
«ДЕЛО» В ФУНКЦИИ ОПОРНОГО КОМПОНЕНТА
В РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ**

В статье отмечается высокая фразеологическая активность существительного «дело». При анализе фразеологического материала учитывалась способность существительного «дело» выступать в роли слова-заместителя, в той или иной степени утратившего семантическую определенность. С учетом данного обстоятельства построена семантическая классификация фразеологизмов и выявлена специфика данного опорного компонента в роли слова-заместителя.

Ключевые слова: русские фразеологизмы с компонентом «дело», десемантизация, слово-заместитель, фразеосемантическая группа

Приступая к исследованию, мы сразу отметили высокую фразеологическую активность существительного «дело». Нам удалось обнаружить более 90 фразеологических единиц с указанным компонентом. Чтобы уяснить себе причины такой повышенной активности, заглянем в толковый словарь. Обращают на себя внимание семантические особенности существительного «дело». Область значений этого слова в словаре Евгеньевой, например, насчитывает около 15 позиций. Среди значений существительного «дело» есть не только семантически определенные, такие как «работа, занятие, труд»; «деловая надобность, нужда, потребность» и др., но и семантически неопределенные – например, «то, что зависит от кого-, чего-либо» (*дело привычки, дело вкуса*), «о времени, обстоятельствах какого-либо события, действия» или «о приближении, наступлении чего-либо (*дело к дождю*), а также «о чьей-либо судьбе, обязанности и т. п.» (*Наше дело подневольное*) и др. Особый интерес представляет тот факт, что заметную

фразеологическую активность обнаруживают не только семантически определенные, но и семантически неопределенные, десемантизированные языковые единицы, причем вторые успешно конкурируют с первыми.

Вспомним, что существительные с так называемой опустошенной (размытой) семантикой разнообразно функционируют в разговорной речи, выполняя роль заместителей. Замещение как свойство разговорной речи имеет причиной стремление к экономии речевых усилий и реализуется в условиях конкретного контекста. При этом происходит десемантизация слов-заместителей, расширение и обобщение их значения. В этих условиях реципиенту сообщения приходится самостоятельно интерпретировать слово-заместитель, т.е. подбирать для него подходящий референт.

Слова-заместители делятся на изначально нейтральные и изначально оценочные. Среди изначально нейтральных наиболее частотны «дело», «вещь», «штука». Это имена существительные с широкой понятийной основой. Они могут свободно обозначать и предметы, и ситуации/явления и не имеют четкого денотативного значения вне контекста. Однако их функции как слов-заместителей несколько различаются. Изначально, до десемантизации, «штука» и «вещь» обозначали предметы, а дело – ситуации и явления. «...*Дело*, по сравнению с другими двумя, наименее свободно используется для обозначения предметов, его невозможно встретить в контекстах типа: *подай мне это дело, *на столе лежало круглое дело и т. п., поскольку у него сохраняется предпочтение к ситуационным референтам. Вероятно, это связано с тем, что дело не настолько конвенционализировано в роли слова-заместителя, а значит, его лексическое значение не до конца «выветрилось», как у слов «штука» и «вещь», которые одинаково легко употребляются для обозначения предметов и ситуаций» [Никишина 2025: 238].

Замещение такого рода, как известно, наблюдается не только в русском языке. Так, в английском в роли заместителей используются, в частности, существительные *thing* и *matter*.

Возможность функционирования существительного «дело» в качестве слова-заместителя следует иметь в виду, рассматривая русские фразеологизмы, в которых оно выступает в

роли опорного компонента. Такая особенность обнаруживается при попытке классифицировать фразеологические единицы по семантике. В этом случае классификация требует четкого представления о значении опорного компонента. Однако нередки случаи неопределенности его значения и сильная зависимость значения от контекста. Это обстоятельство, хотя и сильно затрудняет работу, однако не является окончательным препятствием в построении семантической классификации материала. Выделенные нами фразеосемантические группы представлены далее.

Работа, занятие, деятельность

- Дело не ждет; Ближе к делу; Дело всей жизни; Дело чести; Не у дел; При деле; Без дела; В дело; Пускать в дело

В эту группу объединяются фразеологизмы, в которых работа, полезная деятельность рассматривается как приоритет. Не имеющий такого занятия подвергается критике, о чем свидетельствуют отрицательные коннотации лексических единиц, образованных от фразеологизмов: бездельник, безделье, бездельничать, неудельный (ряз.) и др.

Отношение, касательство, причастность

Фразеологизмы с компонентом «дело» в значении «отношение, касательство, причастность» могут служить для обозначения границ компетенции и участия в процессе, а также возможности влиять на ситуацию или принимать решения:

- Дела нет кому до кого-чего; Какое дело кому; Мое [*твое, его, ее, наше, ваше, их*] дело маленькое; Мое [*твое, его, ее, наше, ваше, их*] дело сторона; Не моего [*твоего, его, ее, нашего, вашего, их*] ума дело; Не мое [*твое, его, ее, наше, ваше, их*] дело; Дело хозяйское; Дело телячье чье

Очень большую и разнородную группу образуют фразеологизмы, в которых опорный компонент выступает в значении «события, обстоятельства, факты, положение вещей». Эта группа требует дальнейшей дифференциации. Внутри группы мы различаем следующие значения опорного компонента.

Обстоятельства, действия, зависящие от кого-, чего-л.

- Дело не станет [не постоит] *за кем, за чем*; Дело стало *за кем-чем*; За небольшим [*за малым, за немногим*] дело стало; *За чем [за кем]* дело стало? Дело за малым; В чем дело; Не в том дело; Дело не обойдется (не обошлось) *без кого, чего*; Дело рук *кого, чьих*

Фразеологизмы данной группы содержат указание на причину возможного или действительного замедления, остановки, недолжного хода, нежелательного результата процесса.

Факты, обстоятельства, действия, характеризующие с различных точек зрения

Фразеологические единицы с компонентом «дело» в значении «факт, обстоятельство, действие», объединенные в данную группу, содержат различные характеристики фактов, обстоятельств, действий:

- возможность/невозможность, типичность (Статочное ли дело; Слыханное (слыхано) ли дело; Дело житейское);

- очевидность, реальность (Видимое дело; Известное дело; На самом деле; Ясное дело);

- соответствие/несоответствие чему-л. (По делу; Не по делу; Идти к делу);

- временные показатели – одновременность, повторяемость (Пока суд да дело; То и дело);

- актуальность/завершенность (Дело прошлое; Дело с концом; И делу конец; И все дела);

- важность (Дело девятое; Дело десятое; Дело нешуточное; Малым делом; Между делом);

- тенденции и результаты развития ситуации, процесса (Дело идет *к чему*. Дело пошло *к чему*; Дело клонится *к чему*; Дело зашло далеко; Дело берет *какой* оборот; Дело взяло *какой* оборот; Дело вышло такое; Дело повернулось

Обстоятельства, складывающиеся удачно

Небольшая группа фразеологических единиц с компонентом «дело» в значении «обстоятельство, действие» представляет благоприятное развитие ситуации:

- Дело в шляпе; Дело в шапке; Дело пойдет; Дело пойдет на статью; Дело пойдет/пошло на поправку

Обстоятельства, складывающиеся неудачно

Довольно большую группу образуют фразеологизмы, в которых компонент «дело» обозначает обстоятельства, складывающиеся неудачно. Многие из этих фразеологических единиц имеют грубо-экспрессивную окраску, что выражает напряженное психологическое состояние человека, предчувствующего или переживающего неудачу:

- Дело пахнет *чем*; Дело пахнет керосином; Дело дохлое; Гиблое дело; Дело не выгорит; Дело не клеится; Дело не пойдет; Дело врозь; Дело врозь да надвое; Дело лихо; Дело неладно; Дело плохо; Дело табак [труба]; Дело валится из рук; Дело швах; Дело доходит до петли; Дело дрянь; Дело пропащее; Дело повернулось наизнанку

Факты, обстоятельства, действия, вызывающие одобрение/неодобрение, недовольство

Некоторые устойчивые сочетания служат для выражения эмоциональной реакции говорящего на какие-либо факты, обстоятельства, действия, обозначенные опорным компонентом. Фразеологические единицы дают возможность выражения как положительной, так и отрицательной реакции:

- То ли дело! Другое (иное) дело; Милое дело / Новое дело! Хорошенькое (хорошее) дело! Дело Отрицательная реакция иногда выражается при помощи иронии, которая передается в том числе интонацией (Хорошенькое дело). Отрицательная реакция иногда выражается при помощи иронии, которая передается в том числе интонацией (Хорошенькое дело). нечисто; Не дело

Следует отметить, что в редких случаях опорный компонент «дело» в роли слова-заместителя может иметь предметное значение. Примеры тому – употребление фразеологизма «дело наживное»: Деньги – дело наживное; Богатство – дело наживное и др.

Приведенная классификация не только подтверждает высокую фразеологическую активность существительного «дело» в современном русском языке, но и демонстрирует диапазон значений этого существительного в роли опорного компонента. Оно активно функционирует в русской фразеологии в роли слова-заместителя, которое, обладая расширенной семантикой, преимущественно выступает в значении «события, обстоятельства, факты».

Литература

Никишина Е.А. Особенности функционирования существительных с опустошенной семантикой в русской разговорной речи // Труды ИРЯ РАН. 2025. №3 (45). С. 231–244.

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

Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка М: Астрель: АСТ, 2008. – 828 с.

Olga M. Sergeeva

Ph.D., Associate Professor

Department of Russian language for foreign students

The Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia, barsom@bk.ru

SEMANTIC FEATURES OF THE NOUN «DELO» IN THE FUNCTION OF REFERENCE COMPONENT OF RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS

The article notes high phraseological activity of the noun «delo». When analyzing the phraseological material, the ability of the noun to act in the role of substitute word, which partly has lost its semantic, taken into account. This circumstance mattered when constructing semantic classification of the phraseological units and revealing the specificity of this reference component in the role of substitute word.

Keywords: Russian phraseological units with the component «delo», desemantization, substitute word, phraseosemantic group

Фонетика. Интонация

Короткова Ольга Николаевна

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

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ РОДНОГО ДИАЛЕКТА НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Большинство китайских студентов, изучающих русский язык, владеют не только литературным китайским языком (путунхуа), но и местным диалектом. Это важно учитывать при обучении китайцев русскому произношению. В данной статье анализируются отклонения от произношения русских согласных в речи хэнаньских студентов, вызванные влиянием как путунхуа, так и родного диалекта учащихся, рассматриваются причины этих отклонений. Анализ языковых фактов показывает, что фонетическая система родного диалекта служит источником не только интерференции, но и трансференции, и это может помочь носителям хэнаньского диалекта в изучении русской фонетики.

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

Для языковой ситуации, сложившейся Китае, характерна одна очень важная особенность. В стране, наряду с литературным китайским языком (путунхуа), насчитывается большое количество диалектов, на которых говорят в разных регионах. Все китайцы владеют и путунхуа, который является официальным государственным языком КНР и служит средством межнационального общения, и своим родным диалектом, существенно отличающимся от литературного китайского языка. Путунхуа и диалекты имеют общую грамматическую основу и иероглифическую письменность. Различия наблюдаются в лексике и фонетике. При этом отличия между диалектами настолько большие, что носители южных диалектов не понимают носителей север-

ных диалектов. И единственным средством общения между северянами и южанами выступает литературный китайский язык, которым владеют все китайцы. Северные диалекты, к которым относится, в частности, хэнаньский диалект, ближе к путунхуа. Это вполне объяснимо, так как именно на основе северных диалектов и возник литературный китайский язык. И тем не менее разница в произношении весьма существенная.

Каждый китаец с детства говорит на родном диалекте и только в школе начинает учить литературный китайский язык. При этом дома он по-прежнему говорит на своем родном диалекте, однако легко переходит на путунхуа в общественных местах. Явление диглоссии широко распространено в Китае везде за исключением Пекина и некоторых северных провинций, где в основном говорят на путунхуа. Таким образом, в сознании абсолютного большинства китайцев существуют две автономные языковые системы: родного диалекта и литературного китайского языка. Такая ситуация характерна для координативного билингвизма, яркой чертой которого является легкость переключения с одного языка на другой или, как в данном случае, с диалекта на путунхуа в зависимости от ситуации общения¹. При изучении иностранного языка каждая из сосуществующих систем оказывает влияние на усвоение нового языка. Обе эти системы являются источниками интерференции. Этот факт необходимо учитывать в практике преподавания русского языка носителям различных китайских диалектов. На необходимость учитывать диалектические особенности при обучении русскому произношению китайцев обращали внимание Е.Л. Бархударова, Дэн Цзэ, Юцзя Чжу и некоторые другие исследователи [Бархударова, Чжу 2017; Цзе 2012].

Данная работа находится в русле этих исследований. Цель статьи – проанализировать китайский акцент при произношении русских согласных в речи носителей хэнаньского диалекта. Согласные в качестве объекта исследования были выбраны не случайно, так как именно разница в системах консонантизма прежде всего отличает фонетическую систему хэнаньского диалекта от

¹ О разграничении типов билингвизма см.: [Щерба 1958: 6–7, Вайнрайх 1979: 35–36].

путунхуа. Анализ акцента при произношении согласных звуков дает возможность выявить источники фонетической интерференции. А ими могут быть и родной диалект учащихся, и путунхуа. Задача данной статьи – определить, какие отклонения от произношения русских согласных вызваны влиянием литературного китайского языка, а какие – влиянием хэнаньского диалекта, родного диалекта учащихся².

Фонетическая система хэнаньского диалекта (хэнаньхуа) отличается от литературного китайского языка. Эти отличия носят системный характер, и именно они служат источником

характерного «хэнаньского акцента», который наблюдается в речи носителей данного диалекта, говорящих на путунхуа. Выявленные фонетические различия важно учитывать и при обучении иностранному языку, в частности, для прогнозирования трудностей, которые могут возникнуть у хэнаньских учащихся при освоении русской фонетики.

Рассмотрим наиболее существенные отличия хэнаньхуа от путунхуа в области фонетики³.

1. Различия в тональных системах

Путунхуа и хэнаньский диалект различаются количеством тонов: в путунхуа насчитывается четыре тона, в хэнаньхуа – пять. Именно этот пятый тон, называемый жу-шэн, для которого характерна гортанная смычка, является одной из причин того, что носители путунхуа с трудом понимают говорящих на хэнаньхуа.

2. Различия в консонантных системах

а) В хэнаньхуа отсутствует «противопоставление шипящих ретрофлексных инициалей [zh], [ch], [sh] свистящим [z], [c], [s]»

² Описание фонетики литературного китайского языка основывалось на работах А.Н. Алексахина и Н.А. Спешнева [Алексахин 2017; Спешнев 1980], хэнаньского диалекта – на работах Лю Сюэся [Лю Сюэся 2006], Чжана Цихуаня [Чжан Цихуань 1993], Дуаня Ягуаня [Дуань Ягуань 2014].

³ Сопоставление путунхуа и хэнаньхуа проводится на основе описания фонетической системы хэнаньского диалекта, представленного в магистерской диссертации Кан Синьи, обобщившей не переведенные на русский язык работы китайских исследователей в области фонетики хэнаньского диалекта [Кан Синьи 2026].

[Завьялова 1996: 104], характерное для путунхуа, В фонетической системе хэнаньского диалекта в качестве инициалей выступают согласные [z], [c], [s].

б) В хэнаньхуа, в отличие от путунхуа, наблюдается неразличение назальных и латеральных согласных [n] и [l].

в) В хэнаньхуа возможны сочетания [gi], [ki], [hi], [fi], которые в путунхуа не встречаются. Китайский исследователь Дуань Ягуань, отмечая возможность сочетания заднеязычных согласных [g], [k], [h] с гласным переднего ряда [i], обращал внимание на то, что заднеязычные согласные в этой позиции остаются твердыми [Дуань Ягуан 2014: 30].

г) В хэнаньхуа присутствует звонкий губно-зубной щелевой [v], отсутствующий в путунхуа. А это значит, что в диалекте есть противопоставление губно-зубных согласных по напряженности-ненапряженности, которое отсутствует в путунхуа.

3. Различия в вокалических системах

Гласные финали в хэнаньхуа имеют иные реализации по сравнению с путунхуа. Например, в путунхуа есть монофтонг [e], в хэнаньхуа он может заменяться дифтонгами [uo], [ai] или [ie]; монофтонг [i] часто произносится как [ei] или [iə]; а [u] – как [ou].

Отличия в фонетических системах существенны, но следует подчеркнуть, что принципы выделения фонем, основные дифференциальные признаки фонем и в литературном языке, и в диалекте идентичны.

Таким образом, фонетическая система хэнаньского диалекта обладает сложной внутренней структурой и значимыми отличиями от путунхуа. При изучении иностранного языка, в частности, русского, учет этих диалектных особенностей позволяет прогнозировать типичные ошибки в произношении русских звуков.

При изучении практической фонетики русского языка особые трудности вызывает система консонантизма, насчитывающая 36 согласных. В отличие от русского, языка консонантного типа, путунхуа и хэнаньхуа относятся к системам вокалического типа. Инвентарь согласных фонем в них уступает русскому. Система консонантизма путунхуа содержит 22 согласных, а в хэнаньхуа насчитывается 23 согласных. Так, значимой особенностью

стью хэнаньхуа является наличие губно-зубного щелевого согласного [v], отсутствующего в путунхуа. Этот согласный в диалекте регулярно употребляется в инициалах, в путунхуа в этой позиции выступает билабиальный полугласный [w]. Наличие согласного [v] в родном диалекте служит источником трансференции при изучении хэнаньцами русского языка, в то время как произношение носителями путунхуа билабиального [w] на месте русского [в] является результатом интерференции.

Различия проявляются и в фонетических категориях. Так, противопоставление согласных по месту и способу образования, являясь универсальным, присутствует во всех трех системах, а вот противопоставление по вторичным признакам (в русском языке по глухости-звонкости и твердости-мягкости, в путунхуа и в хэнаньхуа по напряженности-ненапряженности) является специфическим и соответственно представляющим большие трудности как для русских, изучающих китайский язык, так и для китайцев, изучающих русский.

Помимо упомянутых специфических особенностей, характерных для диалекта и литературного китайского языка, следует отметить, что в их консонантных системах отсутствуют согласные, характерные для русского языка: например, дрожащий согласный [r], фрикативные переднеязычные [з] и [ж]. Отсутствие в системе этих согласных также рассматривается как потенциальная возможность проявления интерференции.

На основе сопоставления трех консонантных систем были выявлены позиции, в которых прогнозировалось появление интерференции. Это неразличение твердых и мягких, а также глухих и звонких согласных, смешение шипящих и свистящих, носовых и латеральных согласных. Трудности, связанные с освоением новых звуков, в частности, русских [р], [з] и [ж], также относятся к числу прогнозируемых.

С учетом выявленных позиций вероятного появления акцента были составлены материалы для эксперимента, который был проведен автором совместно с магистранткой Кан Синьи. Участники эксперимента были разделены на две группы в зависимости от уровня владения русским языком: первая группа –

уровень А-2, вторая группа – уровень В-2. Информанты выполняли три типа заданий: 1) слушали отдельные слоги и слова, фиксируя заданный звук, 2) читали слова, словосочетания, предложения, составленные на основе прогнозируемой интерференции, 3) пересказывали микротексты, содержащие слова с согласными, вызывающими прогнозируемые трудности. В ходе исследования были проанализированы записи 20 информантов.

Анализ зафиксированных ошибок дал возможность конкретизировать отклонения от русского произношения в речи носителей хэнаньского диалекта. Эти ошибки можно разделить на две группы: 1) ошибки, обусловленные влиянием и литературного китайского языка, и влиянием родного хэнаньского диалекта, 2) ошибки, вызванные только влиянием хэнаньхуа. Рассмотрим подробнее каждую из этих групп.

1. Отклонения, вызванные влиянием путунхуа и хэнаньхуа

1. Как и предполагалось, яркой чертой акцента является различие глухих и звонких согласных, обусловленное отсутствием этого противопоставления и в путунхуа, и в хэнаньхуа: *слой – злой, порт – борт, фаза – ваза, там – дам, пакет – багет*. Практика показывает, что учащиеся сталкиваются с двойной трудностью: первая – это овладение произношением согласного, вторая – осознание смысловозначительной роли противопоставления звонких и глухих согласных.

2. Смещение твердых и мягких согласных – наиболее часто встречающаяся ошибка: *быт – бить, мать – мять, горка – горько*. Трудности вызывает как сама дополнительная артикуляция, так и фонологическое осмысление данной категории. Различение твердых и мягких согласных объясняется влиянием и китайского языка, и родного хэнаньского диалекта, где отсутствует противопоставление согласных по твердости-мягкости. Однако в китайском языке возможно позиционное смягчение согласных перед гласным [i]. Поэтому позиции, в которых, согласные находятся перед гласным [и] ([н'и] [л'и] [м'и]) не вызывают особых трудностей. В словах *лица, мир, говорит* в интерферирующей речи носителей хэнаньского диалекта наблюдается небольшое смягчение согласных. Однако той степени мягкости, которая характерна для русских согласных в этой позиции, достичь все-таки

не удастся. Перед остальными гласными в речи учащихся появляется и-образный призвук между согласным и гласным, что приводит к небольшому смягчению согласного: *[p'іэ]рвѣй – *первый*, *[t'іo]мнѣй – *тёмный*, *[p'іu]ре – *пюре*.

3. При произношении русских [р] и [р'] наблюдаются замена русских дрожащих боковым [л]: *[l]ис – *рис*, *к[l]аснѣй – *красный*, *A[l]бат – *Арбат*. Данное отклонение вызвано отсутствием в литературном китайском языке и во всех его диалектах звука [r]; кроме того, есть и артикуляционная причина смешения этих согласных: некоторое сходство в форме изгиба языка.

4. Произношение вместо среднеязычного сонорного [j] гласного [и]: *та[и]на – *тайна*, *обыча[и] – *обычай*. Данное отклонение вызвано разницей в произношении русского и китайского сонорного согласного [j]. В русском языке в безударном положении фонема <j> реализуется как неслоговое [i]. Русские звуки [j], [i] и китайский [i], встречающийся в медиальной позиции, близки по месту образования, однако русский звук отличается более высоким подъемом средней части языка, которая образует с небом щель, где создается слабый шум. Чэнь Цзюньхуа отмечает, что в китайском языке медиальный вариант [i] в определенных позициях может произноситься с незначительным шумом, приближаясь, во всяком случае, по своему акустическому впечатлению, к русскому сонорному [j] [Чэнь Цзюньхуа 1997: 91]. Однако, как показывает практика, вместо русского сонорного [j] учащиеся произносят не этот приближенный к нему звук, а китайский гласный [i].

5. Замена переднеязычных зубных [з] и [з'] и переднеязычного [ж] на китайские аффрикаты [dz] и [dʒ]: *[dz]автра – *завтра*, *[dʒ]ена – *жена*. В фонетических системах путунхуа и хэнаньхуа звуки [з] и [ж] отсутствуют, они входят лишь в состав аффрикат [dz] и [dʒ], этим и можно объяснить появление китайских аффрикат на месте данных русских звуков.

II. Отклонения, вызванные влиянием хэнаньхуа

6. Смещение латеральных и назальных согласных: *[н]ампа – *лампа*, *[н]ожка – *ложка*, *[н]уна – *луна*. Замена латеральных на носовые в данном случае обусловлена влиянием

родного диалекта: в хэнаньском диалекте латеральные и носовые не различаются.

7. Замена шипящих на свистящие: *[с]ар – шар, *[з]олтый – желтый. Яркой чертой хэнаньского акцента является замена [ч'] на [ц]: *[ц]отко – четко, *[цы]сто – чисто.

8. Произношение твердых заднеязычных перед гласным переднего ряда [и]: *[хы]трый. *[гы]гант, *[кы]слый.

В речи хэнаньских студентов зафиксировано много ошибок, вызванных наложением нескольких факторов: *[судацный] – шуточный, *[джалкый] – жаркий, *[носат'и] – лошади *[тламвай] – трамвай. Эти ошибки были сделаны в устной речи, когда студенты пересказывали текст. Например, в данном тексте у информанта, владеющего русским языком на уровне А-2, были зафиксированы следующие отклонения при произношении согласных:

*[дз']имо[и] *[н]у[г]а и его *[дж]ена *[дж]еня *[б'и]ли в *де[л']евне. *[д]ам *[джыв'иот] *бабу[с]ка *[дж]ени. У нее в *[т]оме *[ц]исто и *к[л]асиво. На *о[г]не спит *[г]от *[п]о[л]ка. Он *о[ц]ень *[хы]т[л]ы[и]. Но мы его *[л'и]убим.

(Зимой Лука и его жена Женя были в деревне. Там живет бабушка Жени. У нее в доме чисто и красиво. На окне спит кот Борька. Он очень хитрый. Но мы его любим).

Выявленные в результате анализа звучащей речи отклонения от произношения русских согласных были зафиксированы в звучащей речи на начальной стадии обучения языку (уровень А-2). Они обладают разной степенью устойчивости. На уровне В-2 смешение латеральных и боковых согласных практически отсутствует (наблюдались лишь единичные случаи смешения [н] и [л]). Вместе с тем по-прежнему возникал акцент при произношении согласного [j] (отмечалась замена согласного [j] гласным [и]), наблюдалось смешение шипящих и свистящих звуков. Значительный прогресс был зафиксирован при произношении твердых и мягких согласных. Заднеязычные согласные стали произноситься значительно мягче перед гласными переднего ряда. Однако в ряде случаев избежать и-образного призвука между согласным и гласным переднего ряда не удалось. Эксперимент показал, что даже научив-

шись произносить определенные звуки, учащиеся с трудом различают их на слух. А это значит, что интерференция и литературного языка, и диалекта достаточно сильна.

Анализ ошибок выявил самые устойчивые черты акцента в системе консонантизма. Это неразличение согласных по глухости-звонкости, а также замена дрожащих боковыми и замена шипящих согласных свистящими. Таким образом, в остаточном акценте проявляется интерференция, вызванная влиянием родного диалекта, а также интерференция, источником которой являются общие особенности, характерные и для диалектной системы консонантизма, и для консонантной системы китайского литературного языка. Отклонения, вызванные особенностями, характерными только для литературного китайского языка и не поддержанными в хэнаньском диалекте, в русской речи хэнаньцев, не выявлены.

Анализ звучащей речи хэнаньцев позволяет сделать еще один важный вывод. Учет родного диалекта учащихся важен не только для прогнозирования и объяснения определенных ошибок. В ряде случаев родной диалект может стать источником трансференции, так как именно в нем присутствуют звуки и оппозиции, которых нет в литературном китайском языке, но есть в языке изучаемом. И это помогает учащимся освоить систему иностранного языка.

Литература

- Алексахин А.Н.* Теоретическая фонетика китайского языка. – М.: изд-во ВКН, 2017. – 368 с.
- Бархударова Е.Л., Чжу Ю.* Анализ фонетики родного диалекта в контексте создания национально-ориентированных методик обучения русскому произношению // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. № 4 (25). – С. 25-34.
- Вайнрайх У.* Языковые контакты. – Киев: «Вища школа», 1979. – 265 с.
- Завьялова О.И.* Диалекты китайского языка. – Москва: Научная книга, 1996. – 207 с.
- Кан Синьи.* Фонетическая интерференция и ее проявление в речи носителей хэнаньского диалекта. Магистерская диссертация (в рукописи). – М.: МГУ, 2026. – 86 с.
- Спешнев Н.А.* Фонетика китайского языка. – Л.: изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 256 с.

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

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

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

刘雪霞。《河南方言语音的演变与层次》·上海: 复旦大学, 2006。Лю Сюэся. Эволюция и иерархия фонетики диалекта Хэнань. – Шанхай: Фуданьский университет, 2006. – 220 с.

张启焕。《河南方言研究》-郑州: 河南大学出版社·1993。Чжан Цихуань. Исследование диалекта провинции Хэнань. Чжэнчжоу: Издательство Хэнаньского университета, 1993. – 434 с.

段亚广。《河南话与中原文化》·北京: 中国国际广播出版社·2014。Дуань Ягуан. Хэнаньский диалект и культура центральной равнины. – Пекин: Китайское международное радиовещательное изд-во, 2014. – 167 с.

Olga N. Korotkova

Associate Professor, Ph.D.

Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

korolga@mail.ru

ON THE INFLUENCE OF THE NATIVE DIALECT ON THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING: THE PHONETIC ASPECT

Most Chinese students studying Russian are proficient not only in Standard Chinese (Mandarin) but also in a local dialect. This is an important factor to consider when teaching Russian pronunciation to Chinese learners. This article analyzes errors in the pronunciation of Russian consonants in the speech of students from Henan Province that are caused by the influence of both Mandarin and the students' native dialect. It also examines the reasons for these errors. The analysis of the linguistic data shows that the phonetic system of the native dialect is a source not only of interference but also of positive transfer (transference), and this can help speakers of the Henan dialect in learning Russian phonetics.

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

Моисеева Елена Владимировна

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка для
иностранных учащихся филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова
lmoisseyeva@yandex.ru*

О ГЛУХИХ И ЗВОНКИХ ВАРИАНТАХ СОГЛАСНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются некоторые неосновные реализации согласных, регулярно встречающиеся в русском литературном произношении и представляющие интерес для преподавания русского языка как иностранного. Анализируются звонкие варианты русских аффрикат, глухие сонорные на конце слова и шумовой отступ после глухих взрывных согласных. Показано, что обсуждение на занятиях подобных реализаций помогает объяснить происхождение ряда фонетических ошибок и способствует более осознанному восприятию русской звучащей речи. Делается вывод о целесообразности включения подобных явлений в курсы устной речи на продвинутом этапе обучения РКИ.

Ключевые слова: фонетика русского языка; русский как иностранный; русская звучащая речь; фонетическая интерференция; иностранный акцент; глухие сонорные; звонкие аффрикаты

При обучении русскому произношению иностранных учащихся основное внимание традиционно уделяется фонологическим противопоставлениям, различающим смысл: глухости/звонкости, твердости/мягкости, различиям по месту и способу образования согласных. Это вполне закономерно, поскольку именно такие признаки выполняют в русском языке смысловоразличительную функцию.

Однако в реальной русской речи регулярно встречаются звуковые реализации, которые не являются самостоятельными звукотипами и часто не осознаются носителями русского языка как отдельные сегменты. Для подобных реализаций не существует специальных буквенных обозначений, что также способствует их игнорированию на занятиях по русской звучащей речи, так как занятие почти всегда строится на основе письменного текста. Для иностранных учащихся же такие реализации могут быть

хорошо различимы на слух и становятся предметом вопросов на занятиях. Это приводит к довольно странной ситуации: преподаватель говорит студентам, что в русском языке тот или иной звук всегда произносится определенным образом, например, что сонорные всегда звонкие, а аффрикаты – всегда глухие, но учащиеся слышат в речи носителей русского языка и глухие сонорные, и звонкие аффрикаты.

В данной статье рассматриваются некоторые реализации согласных, не являющиеся в русском языке отдельными звукоטיפами, но регулярно встречающиеся в русском литературном произношении, и обсуждается их значение для преподавания русской устной речи.

Одним из примеров незвукоטיפов в русской речи являются звонкие аффрикаты [дж'] и [дз], то есть звонкие варианты аффрикат [ч'] и [ц], возникающие в результате ассимиляции по звонкости перед звонким шумным согласным [Аванесов 1956: 168], например, на стыках слов в сочетаниях типа *дочь была, отец был* и т.п. Носители русского языка, как правило, не воспринимают звонкость аффрикат на стыках слов на слух, не замечают звонкие реализации, поскольку в русском языке отсутствует противопоставление согласных по глухости/звонкости в данной позиции, а для аффрикат признак глухости/звонкости вообще не является смыслоразличительным. Для русского фонологического слуха позиционные различия между глухими и звонкими аффрикатами несущественны.

Иностранные учащиеся, напротив, часто хорошо слышат подобные реализации, особенно если в их родном языке существует противопоставление звонких и глухих аффрикат. В результате на занятиях возникают закономерные вопросы: если в курсах фонетики или практической звучащей речи утверждается, что [ч'] и [ц] в русском языке всегда глухие, почему в звучащей речи слышится звонкий вариант? И хорошо, если такие вопросы возникают и инициируют обсуждение, гораздо хуже если студенты ничего не спрашивают, но решают, что звонкие аффрикаты – случайность или даже ошибка произношения, обусловленная, например, диалектными чертами речи преподавателя или диктора, озвучившего аудиоматериалы к пособию.

Подобные ситуации показывают, что преподавателю русского языка как иностранного важно учитывать не только систему русских фонем, но и те звуковые реализации, которые возникают в живой речи носителей языка, хотя и не осознаются ими как отдельные сегменты. Особенно важно обращать внимание на такие явления при работе с учащимися, в родных языках которых соответствующие признаки являются фонологически значимыми.

Практика показывает, что обсуждение подобных особенностей русской звучащей речи обычно вызывает у студентов большой интерес. Для учащихся оказывается важным понимание того, что многие явления, которые они слышат в русской речи, действительно существуют объективно, а не являются следствием случайного или, того хуже, неправильного произношения преподавателя.

Разумеется, не в любой группе целесообразно углубляться в изучение звонких аффрикат. Если уровень владения русским языком студентов невысок, достаточно ограничиться изучением звукотипов в позиции перед гласными, тем более, как уже говорилось выше, носители русского языка на слух звонкие и глухие аффрикаты в позиции стыка слов различают плохо, так что если учащийся будет произносить в этой позиции глухие аффрикаты, то это не всегда будет восприниматься как нарушение произношения.

Еще одной группой реализаций, которые регулярно встречаются в русском литературном произношении, но обычно не рассматриваются в курсах РКИ, являются глухие сонорные согласные, которые появляются на конце слова перед паузой. В русском языке оглушение сонорных перед паузой факультативно, однако в позиции после глухого шумного согласного такая реализация наблюдается регулярно. Например, в словах типа *литр*, *смысл*, *внутрь* конечный сонорный может произноситься как глухой [Аванесов 1956: 169].

Для носителей русского языка различие между звонким и глухим сонорным обычно несущественно, поскольку оба звука являются одним звукотипом. Однако иностранные учащиеся хорошо слышат подобные различия, особенно в группе плавных. Сообщение о том, что в русском языке возможны глухие сонорные, обычно вызывает у студентов большой интерес, так как в

большинстве учебных пособий утверждается, что сонорные согласные всегда звонкие. А сравнение глухого и звонкого на конце слова в речи преподавателя, иллюстрировавшего эти варианты произношения, не раз вызывало в аудитории восторг и заявления типа «Да-да, я такое слышал! Русские так говорят!»

Иногда, например, в китайской аудитории, изучение глухих сонорных имеет и практическое значение, помогающее избежать фонологической ошибки. В позиции конца слова после согласного китайские учащиеся часто добавляют гласную вставку, особенно регулярно вокалические вставки возникают в словах типа *метр*, где сонорному на конце слова предшествует другой согласный. Это связано с трудностью произношения консонантных сочетаний и тенденцией к образованию открытого слога, обусловленными родным языком китайских студентов.

Надо заметить, что в русской речи в подобных словах действительно может появляться вокалический фрагмент, однако в нормативном русском произношении этот элемент располагается между согласными: *ме[тьр]* [Панов 1967: 269], [Касаткин 2003: 53]. В речи китайских учащихся гласная вставка обычно возникает после сонорного, то есть в абсолютном конце слова: *мет[рь]*. В результате словоформа начинает восприниматься носителями русского языка как *метра* или *метры*. Таким образом возникает фонологическая ошибка.

Одним из способов устранения подобного нарушения является постановка глухого сонорного на конце слова. Если учащийся произносит в слове *метр* глухой [p], конечная гласная вставка не возникает и смешения словоформ типа *метр* – *метры* не происходит. Следует отметить, что для многих китайских учащихся подобное произношение не представляет существенной трудности. Нередко студенты самостоятельно воспроизводят глухие сонорные на конце слова в результате имитативного обучения, особенно в позиции после глухого шумного согласного.

Далее хотелось бы рассмотреть некоторые аспекты, касающиеся обучения произношению глухих и звонких взрывных согласных в китайской аудитории.

Известно, что в китайском языке противопоставлены глухие напряженные и ненапряженные согласные. Иначе говоря, для

носителей китайского языка при различении фонем существенным является не участие голоса, как в русском противопоставлении [д] – [т], а наличие или отсутствие выраженного шумового отступа¹ после размыкания смычки взрывного. Для китайского фонологического слуха согласные типа [t] и [tʰ] представляют собой разные фонемы, хотя оба согласных являются глухими [Спешнев 1980: 30].

На занятиях по РКИ преподаватели обычно стремятся устранить выраженный шум в завершающей части артикуляции глухих смычных, характерный для интерферирующей русской речи китайцев. Однако при этом нередко создается впечатление, будто в русском языке после глухих взрывных всегда отсутствует шумовой отступ. Между тем это не соответствует реальному русскому литературному произношению. В ряде фонетических позиций после размыкания смычки русских взрывных глухих возникает значительный шумовой фрагмент. Особенно ярко это проявляется в абсолютном конце слова. Например, в словах типа *кот, суп, урок* после размыкания смычки возникает выраженный шумовой отступ, хорошо заметный как на слух, так и при инструментальном анализе. На спектрограмме подобный фрагмент может выглядеть как интенсивный участок шума, иногда сопоставимый по длительности и интенсивности с щелевой частью аффрикаты.

Значительный шумовой отступ может наблюдаться и перед некоторыми гласными, например, у [п] перед лабиализованными. Так, в словах типа *путь* после губно-губного взрывного возникает заметный шум при переходе к [у]. Подобное явление связано с особенностями рекурсии губно-губного согласного и перехода к артикуляции лабиализованного гласного. То же можно сказать о слогах *ку, ко, и о* всех слогах, содержащих мягкий [к'], который

¹ В настоящей работе, чтобы не вдаваться в значение терминов «напряженный», «придыхательный», «остаточный выдох» и т.п., мы будем называть шумовой поствзрывной фазой/шумовым отступом смычного взрывного любой длительный фриктивный шум, акустически имеющий место после размыкания смычки перед паузой или до начала артикуляции следующего звука.

является аффрикатизированным [Деркач и др. 1983: 88]: произношение таких слогов без выраженного шумового фрагмента после размыкания смычки представляется даже затруднительным и возможно лишь при нарочито четкой артикуляции.

Следует также учитывать, что традиционно обучение произношению русских согласных начинается с позиции перед гласным [а]: *па, та, ка*. Между тем, в этой позиции шумовой отступ минимален. В результате у учащихся может сформироваться представление, что отсутствие шумового фрагмента является обязательным признаком русского произношения вообще, хотя в других позициях это не так.

Таким образом, утверждение о том, что русские глухие взрывные всегда произносятся без шумового отступа, оказывается неточным. Китайские учащиеся хорошо слышат подобные шумовые фрагменты, поскольку именно этот признак является значимым в их родном языке. Когда преподаватель категорически отрицает наличие шумового участка поствзрывной фазы взрывных согласных в русской речи, это чаще всего вызывает у китайских студентов молчаливое согласие (китайцам трудно спорить с преподавателем ввиду культурных установок). Напротив, заявление преподавателя, что на конце слова после глухого взрывного есть шум и это является нормой русского произношения, и это очень похоже по звучанию на китайский напряженный звук, вызывает радость и интерес.

В связи с этим представляется целесообразным обращать внимание учащихся на позиционную вариативность русских глухих взрывных и объяснять, в каких случаях появление шумового отступа соответствует норме русского литературного произношения (для всех глухих взрывных на конце слова и перед [у], [о], для [т] перед [ы], [э], для [к'] в любой позиции), а в каких его следует избегать.

Рассмотренные примеры показывают, что при обучении русской звучащей речи важно учитывать не только систему русских фонем, но и те позиционные варианты звуков, которые носители русского языка обычно просто не замечают. Студенты же, напротив, часто очень хорошо слышат подобные особенности произношения. На занятиях по русской устной речи, особенно в

продвинутых группах, живой интерес вызывает обсуждение, почему носители разных языков воспринимают один и тот же звуковой фрагмент по-разному и какие именно реализации звуков в русской речи возможны в литературном произношении.

Кроме того, такое обсуждение имеет и вполне практическое значение. Во многих случаях именно так удастся объяснить происхождение акцента и устранить ошибки, приводящие к смешению словоформ или искажению смысла. Поэтому разговор о таких явлениях вполне уместен в курсах русской звучащей речи на продвинутом этапе обучения, особенно в филологической аудитории.

Литература

Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. М.: изд-во Московского университета, 1956. – 240 с.

Деркач М.Ф., Гумецкий Р.Я., Гура Б.М., Чабан М.Е. Динамические спектры речевых сигналов. Львов: Вища школа, 1983. – 168 с.

Касаткин Л.Л. Фонетика современного русского литературного языка. М.: изд-во Московского университета, 2003. – 224 с.

Панов М.В. Русская фонетика. М.: Просвещение, 1967. – 440 с.

Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. Л.: изд-во Ленинградского университета, 1980. – 142 с.

Elena V. Moiseeva

Ph.D., Associate Professor

Department of Russian language for foreign students

The Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University moiseyeva@yandex.ru

VOICELESS AND VOICED VARIANTS OF RUSSIAN CONSONANTS IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses several non-primary realizations of consonants regularly occurring in standard Russian pronunciation that may be relevant for teaching Russian as a foreign language. The paper analyzes voiced variants of Russian affricates, voiceless sonorants in word-final position, and the noise release following voiceless plosive consonants. It is shown that discussing such realizations in class helps explain the origin of a number of phonetic errors and contributes to a more conscious perception of Russian sounding speech. The article concludes that it is advisable to include these phenomena in advanced courses of Russian oral speech for foreign learners.

Keywords: Russian phonetics, Russian as a foreign language, Russian sounding speech, phonetic interference, foreign accent, voiceless sonorants, voiced affricates

Интерпретация и анализ художественного текста

Бороздина Мария Александровна

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры глобальных коммуникаций
факультета глобальных процессов
МГУ имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия
marria.boro@gmail.com*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМ «СЕРДЦЕ» И «ДУША» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДОВ ДВУХ СТИХОТВОРЕНИЙ А.С. ПУШКИНА)

В статье представлен анализ переводов стихотворений А.С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет...» (1825) и «Я вас любил...» (1829) на китайский язык. В частности, рассматривается функционирование лексем «сердце» и «душа» в обоих языках на примере двух переводов пушкинских поэтических текстов.

Ключевые слова: русская литература, А.С. Пушкин, переводная поэзия, перевод

Первые переводы произведений А.С. Пушкина на китайский язык относятся к началу XX века. В 1903 году, с английского языка, был выполнен первый перевод его исторического романа «Капитанская дочка» под измененным названием «История русской любви». Первые переводные сборники поэзии Пушкина на китайский язык появились лишь к 1937 году, когда в Шанхае была проведена первая конференция, посвященная 100-летию со дня смерти поэта. Китайские исследователи литературы отмечали, что пушкинский язык классический, красивый – это и привлекло внимание переводчиков к его трудам. Вопросы перевода на тот момент практически не обсуждались. В 1947 году выходит «Пушкинский литературный сборник», включающий в числе прочих произведений перевод 40 стихотворений писателя.

Одним из первых известных китайских переводчиков, переведших произведения Пушкина, стал Чжа Лянчжэнь [Ин Паньпань 2022: 237].

В 1980-е годы появилось «Полное собрание лирики Пушкина» под редакцией Гэ Баоцюаня и Вана Шаожэня, а также «Сборник стихов Пушкина» в переводе Гэ Баоцюаня, «Избранная лирика Пушкина» в переводе Дая Цихуана, «Избранные лирические стихотворения Пушкина» в переводе Лю Чжаньцю, «Избранные стихотворения о любви Пушкина» в переводе Тан Юйнаня и Чэнь Хуаньпин, «Избранные стихи Пушкина» в переводе Вана Чжигэна. Первое «Полное собрание сочинений Пушкина» в 7 томах вышло в издательстве «Народная литература» в 1995 году под редакцией Лу Юна [Чжа Сяоянь 1999: 98].

В настоящее время самыми известными полными собраниями сочинений А.С. Пушкина в Китае считаются издание 1997 года под редакцией Сяо Ма и У Ди [Сяо Ма, У Ди 1997] и его переиздание, подготовленное этими же учеными в 2012 году [Шэнь Няньцзюй, У Ди 2012]. В нашей статье к анализу привлекаются переводы стихотворений Пушкина на китайский язык из второго тома Полного собрания сочинений А.С. Пушкина в 8 томах 1997 года издания под редакцией Сяо Ма и У Ди, посвященного лирике писателя (Сяо Ма – литературный псевдоним Шэня Няньцзюя). Переводы пушкинских стихотворений «Если жизнь тебя обманет...» и «Я вас любил...» в изданиях 1997 и 2012 годов идентичны. Издание 1997 года под редакцией Сяо Ма и У Ди содержит 8 томов, Полное собрание сочинений А.С. Пушкина 2012 года увеличено до 10 томов. Однако в обоих изданиях отсутствуют комментарии к переведенным текстам, что свидетельствует о недостаточной степени изученности этого вопроса. Редакторы снабдили переводы только сносками, в которых содержится информация о том, когда и где Пушкин создавал свои стихотворения. В 2020 году появилось еще одно переиздание этого труда [Шэнь Няньцзюй, У Ди 2020], а в 2023 году в «Шанхайском издательстве переводов» вышло в свет Полное собрание сочинений А.С. Пушкина на китайском языке в 12 томах под редакцией Фэна Чуня (см. [Фэн Чунь 2023]).

Согласно этнолингвистическому словарю «Славянские древности», «душа – главное понятие народной антропологии, бессмертная субстанция жизни, заключенная в теле человека и покидающая его в момент смерти» [Толстая 1999: 162]. В народной традиции различают три стадии существования души. В рамках нашего исследования мы сосредоточим свое внимание на ее первой стадии – на душе живого человека, которая пребывает в его теле. Русские считают, что душа локализуется в сердце или около него, поэтому, можно сказать, что эти две лексемы неразрывно связаны.

Сердце является «средоточием эмоционально-чувственной жизни человека, вместилищем любви, тоски, веры, страха» [Агапкина, Кабакова 2012: 258], и находится оно в груди – в центре организма. По замечанию В.И. Даля, «сердце» может принимать значение «нутро», «средоточие». Различные болезни и смерть могли связываться с сердцем человека: «Здоровым считалось сердце, устойчивое к негативным эмоциям...» [Там же: 259]. Важными являются и представления восточных славян о том, что именно рядом с сердцем локализуется душа, хотя в то же время они могут и противопоставляться друг другу. Любопытно, что широта и доброта души связывается так же с сердцем: «В русских духовных стихах, в соответствии с Новым Заветом, сердце осмысливается как орган любви к Богу; оно наполнено состраданием, радостью духовной, умилением» [Там же: 260]. Вероятно, по этой причине сердце стало синонимом характера.

В восточнославянской традиции источником любовного чувства предстает сердце, а не душа. Оно может гореть, томиться, болеть. Так, в стихотворении А.С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет...» 1825 года строка «сердце в будущем живет» [Пушкин 2019: 52] означает, что сердце человека живет мыслями о прекрасном, счастливом будущем, которое лирический герой противопоставляет унылому настоящему. По мысли Пушкина, человеку жизненно необходима вера в лучшее, без которой в «день уныния» ему не хватит сил смириться с постигшими его невзгодами.

В переводе стихотворения на китайский язык авторская идея сохраняется: дословно строку 心灵总是憧憬未来 можно перевести как «сердце во что бы то ни стало надеется на будущее». Причем интересно, что переводчик использует именно слово 心灵, которое характеризует сердце с точки зрения его природных умственных способностей. Дело в том, что в древности китайцы полагали, что сердце – это орган мышления. Наряду с тем, как глаза должны видеть, а рот говорить, сердце древнего человека должно было быть способным понять. Это связывалось с тремя процессами во время чтения (读书三到): со зрительным распознаванием, с произношением и, как следствие, пониманием текста. То есть в данном случае сердце выступает как орган человека, но орган мышления.

Невольно на ум приходят строки из стихотворения В.А. Жуковского «Невыразимое»: «Святые таинства, лишь сердце знает вас» [Жуковский 1980: 287]. При этом именно душа, а не сердце у Жуковского «полна / Пророчеством великого виденья / И в беспредельное унесена...» [Там же]. А «спирается в груди болезненное чувство» [Там же], – вновь о сердце, но уже как об органе чувственного восприятия. Употребление слова «сердце» с глаголом «знать» в значении, близком глаголу «понять», очень сходно с китайским словом 心灵, хотя, как было замечено выше, в русской народной культуре для слова «сердце» не было характерно такое значение.

В монографии Т.В. Гамкрелидзе и В.В. Иванова, посвященной ключевым вопросам структуры индоевропейского языка, убедительно обоснована связь слова «сердце» с общеиндоевропейским значением «верить», «питать доверие», «уповать» – *k^[h]retʰ - d^[h]eH-, что буквально означает «класть сердце» [Гамкрелидзе, Иванов 1984: 800]. Таким образом, сердце как орган было связано с общими индоевропейскими духовными понятиями, что сходно с восприятием этого органа человека древними китайцами: сердце может мыслить.

В исследовании С.Г. Алексеевой, посвященном функционированию фразеологизмов с компонентами «сердце» и «душа», отмечается, что «лексема сердце в современном русском языке

многозначна» [Алексеева 1996: 7] и в переносном смысле может символизировать душу, чувства, настроения, переживания. Принимая во внимание случаи синонимии отдельных значений этих двух слов, заметим, что на их использование в составе фразеологических оборотов, безусловно, также влияет фразеобразовательная активность самих компонентов «сердце» и «душа». Так, в современном русском языке фразеологизмов с компонентом «душа» больше, что обусловлено в том числе влиянием христианской антропологии: в соответствии с религиозными представлениями человека, душа связывалась с чем-то нематериальным и сверхъестественным, а «большинство образов, лежащих в основе фразеологизмов с компонентом “душа”, построено на осмыслении религиозных представлений человека» [Алексеева 1996: 10]. Более сложные случаи функционирования этих двух лексем предполагают большую степень вариации. Зачастую на основе семантической близости во фразеологизмах варьируются такое значение лексемы «сердце», как «символ души, переживаний, чувств, настроений», и значение «внутренний, психический мир человека, его сознание» лексемы «душа».

Обратимся к переводу стихотворения Пушкина «Я вас любил...» (1829) на китайский язык, выполненному известным китайским переводчиком Гу Юньпу в декабре 1997 года. Строки «Я вас любил: любовь еще, быть может, / В душе моей угасла не совсем...» переведены следующим образом:

我爱过您: 也许, 我心中,
爱情还没有完全消退;

[Сяо Ма, У Ди 1997: 322-323]

Гу Юньпу при переводе использует слово 心, что буквально означает «сердце». Однако необходимо учитывать, что в китайской культуре сердце с древности считалось органом мышления и было связано с образом мыслей человека, поэтому выражение 我心中 обычно переводят на русский язык как «в моей душе». Вероятно, в китайском языке выражения 我心中 или 在我心中 являются устойчивыми, поскольку невозможно использовать в составе него слово 心灵, характеризующее предмет с точки зрения его умственных способностей. Это находит отражение в

ряде китайских фразеологизмов (成语), таких как 人心隔肚皮 («чужая душа – потемки»), 人面兽心 («зверь в человеческом обличье», дословно – «лицо человека, сердце зверя»), 口是心非 («кривить душой»), 一心一意 («всею душой») и др.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что китайские переводы этих двух стихотворений Пушкина достаточно точны и отражают особенности функционирования китайского языка и китайской культуры в целом. Думается, в русском языке семантическая близость лексем «сердце» и «душа» гораздо чаще порождает вариативность их употребления. К примеру, в стихотворении «Я вас любил...» автор использует слово «душа», хотя говорит именно о чувствах, которые испытывает лирический герой по отношению к возлюбленной. Но стихотворение написано в форме воспоминания о прошедшей любви, то есть пик этого чувства уже преодолен. И, несмотря на обилие психологических деталей, совершенно очевидно, что лирического героя уже не столько тревожит это чувство, сколько вызывает в нем ощущение благодарности героине даже за безответную любовь.

Для Пушкина любовь – это основа жизни и символ духовного возрождения человека, поэтому сохранить воспоминания о прошедшей любви и пронести их через всю последующую жизнь оказывается необычайно важно. Образ светлой печали, как в стихотворении автора «На холмах Грузии...» (1829), помогает поэту примириться с безрадостной действительностью, помогает сохранить высокую надежду на возможное счастье в будущем.

Своим выбором лексемы «душа» автор подчеркивает, что чувства лирического героя уже в прошлом, но воспоминания о любви навсегда останутся в его душе – в сакральном пространстве для человека. В китайском переводе используется устойчивое выражение, которое, однако, вполне позволяет отразить авторскую мысль.

В целом, переводы двух стихотворений Пушкина на китайский язык свидетельствуют о том, что переводчикам в обоих случаях удалось сохранить авторскую идею лирических текстов. Выбор определенных лексем при переводе обусловлен особенностями культурных представлений китайцев, берущих свое начало

в глубокой древности. Данные стихотворения Пушкина очень популярны в Китае, а профессионально выполненные переводы помогают тонко прочувствовать авторский замысел.

Литература

Агапкина Т.А., Кабакова Г.И., Топорков А.Л. Сердце // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. Т. 5: С–Я. М.: Международные отношения, 2012. С. 258–262.

Алексеева С.Г. Фразеологизмы с компонентами «сердце» и «душа» в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1996. – 16 с.

Гамкрелидзе Т.В., Иванов В.В. Индоевропейский язык и индоевропейцы: Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1984. Т. 2. – 1330 с.

Жуковский В.А. Собрание сочинений в 3 тт. / В.А. Жуковский. М.: Художественная литература, 1980. Т. 1: Стихотворения. – 438 с.

Ин Паньпань. Пушкин в Китае: публикации, рецепция идей, популярные образы // День науки : Материалы XXXI научной конференции Амурского государственного университета, Благовещенск, 21 апреля 2022 года. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2022. С. 236–237.

Полное собрание сочинений А.С. Пушкина в 8 тт. / Под ред. Сяо Ма, У Ди. Ханчжоу: Чжэцзянское издательство литературы и искусства, 1997. [《普希金全集》(全八卷) / 肖马, 吴笛 主编. 杭州: 浙江文艺出版社, 1997 年.]

Полное собрание сочинений А.С. Пушкина в 10 тт. / Под ред. Шэня Няньцзоя, У Ди. Ханчжоу: Чжэцзянское издательство литературы и искусства, 2012. [《普希金全集》(全十卷) / 沈念驹, 吴笛 主编. 杭州: 浙江文艺出版社, 2012 年.]

Полное собрание сочинений А.С. Пушкина в 10 тт. / Под ред. Шэня Няньцзоя, У Ди. Ханчжоу: Чжэцзянское издательство литературы и искусства, 2020. [《普希金全集》(全十卷) / 沈念驹, 吴笛 主编. 杭州: 浙江文艺出版社, 2020 年.]

Полное собрание сочинений А.С. Пушкина в 12 тт. / Под ред. Фэна Чуня. Шанхай: Шанхайское издательство переводов, 2023. [《普希金全集》(十二卷) / 冯春译 主编. 上海: 上海译文出版社, 2023 年.]

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в 20 тт. СПб.: Наука, 2019. Т. 3. Стихотворения. Книга первая (Михайловское. 1824–1826). – 1119 с.

Толстая С.М. Душа // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. Т. 2: Д–К. М.: Международные отношения, 1999. С. 162–167.

Чжа Сяоянь. Восприятие Пушкина в Китае: обзор переводов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Диалог МГУ, 1999. Вып. 10. С. 96–99.

Maria A. Borozdina

Ph.D., Senior Teaching Fellow

Department of Global Communications,

Faculty of Global Studies,

Lomonosov Moscow State University,

Moscow, Russia

marria.boro@gmail.com

**FUNCTIONING OF LEXEMES «HEART» AND «SOUL» IN CHINESE
(USING THE EXAMPLE OF TRANSLATIONS OF TWO SHORT POEMS
BY A.S. PUSHKIN)**

The article presents an analysis of translations of A.S. Pushkin's short poems «If life deceives you...» and «I loved you...» into Chinese. In particular, the functioning of the lexemes «heart» and «soul» in both languages is considered using the example of two Pushkin poetic texts' translations.

Keywords: Russian literature, Pushkin, poetry translations, translation

Лилеева Анна Георгиевна

кандидат педагогических наук,

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

Москва, Россия

Anna.lileeva2017@yandex.ru

**СЕРГЕЙ ТРЕТЬЯКОВ «ДЭН ШИ-ХУА. БИО-ИНТЕРВЬЮ»:
РУССКО-КИТАЙСКИЙ ДИАЛОГ КУЛЬТУР
(БИОГРАФИЯ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА В ПЕРЕСКАЗЕ РУССКОГО
ФУТУРИСТА)**

Статья посвящена анализу книги Сергея Третьякова «Дэн Ши-хуа. Био-интервью» (1930), в которой представлен уникальный художественный опыт интеграции китайской культуры в контекст культуры русской: записывая, художественно преобразуя, реальные рассказы китайского студента от первого лица, Третьяков выстраивает нарратив, характерный для традиционного жанра русской литературы – автобиографический «роман воспитания» (Толстой, Аксаков, Горький). Наложение двух перспектив, русской и китайской, позволило автору создать нелинейный образ взаимопроникновения культур.

Ключевые слова: диалог культур, литература факта, футуристическая поэтика

В 1929 году вышел сборник теоретических статей авторов ЛЕФа «Литература факта». Через год, в 1930 году в издательстве «Молодая гвардия» С. Третьяков публикует книгу «Дэн Ши-хуа. Био-интервью» – биография китайского студента в широком контексте китайской жизни. Оформление и монтаж книги художника-конструктивиста А.М. Родченко.

Сергей Третьяков – поэт-футурист, переводчик, драматург, публицист, редактор и теоретик нового искусства три раза бывал в Китае, а в 1924–1925 годах преподавал в Пекинском университете историю русской литературы. Дэн Ши-хуа был его студентом на русской секции в Пекинском университете и в Советской России, где Дэн Ши-хуа продолжил свое обучение. В эти годы, как пишет Третьяков в предисловии к книге, «Красный Китай вошел в строй пролетарских революций и потребовал знаний о себе» [Третьяков 1962: 25].

Творческая задача Третьякова – представить в своей книге подлинные, математически точные знания о Китае, разрушить сложившиеся в буржуазной культуре стереотипы восприятия Китая. Точные знания – это реальные факты. Работая над книгой, Третьяков обращается к технологии фактографического письма, реализует теоретические установки теоретиков ЛЕФа, членом которого он сам был в эти годы.

В сборнике «Литература факта» был подытожен литературный опыт и сформулированы основные положения метода фактографического письма. В новом советском обществе традиционная литература отмирает, но создается литература новая – «литература факта». «Мы считаем, что старые формы художественной литературы негодны для оформления нового материала и что вообще установка сегодняшнего дня – на материал, на факт, на общение» [Шкловский 2000 :192].

Литература факта – это художественный метод документального письма: в основе самого художественного текста, сюжета, как жанрообразующая единица, как свидетельство жизнестроительной энергии искусства, помещается реальный жизненный факт.

Теоретики ЛЕФа в своих статьях решали один из фундаментальных вопросов литературы – соотношение факта и вымысла, правды жизни и правдоподобия повествования. Согласно их теории, «литература факта» противопоставляется традиционной литературе, «литературе вымысла», а правда жизни – ложному правдоподобию. «Не образность, а точность. Не дешевая символика, а правда живого факта. Художники слишком долго извращали действительность во имя призраков – пора объявить войну художеству!» [Чужак 2000 :18].

По мнению теоретиков ЛЕФа, литература вымысла устарева, она скучна современному читателю, фиксация и монтаж фактов как ключевой прием современной литературы не устареют никогда. Литература вымысла со временем становится скучной, «...фиксация и монтаж фактов остаются навсегда» [Брик 2000: 85].

В произведениях «литературы факта» создается особый тип сюжетности – «сама жизнь, действительность выстраивает

сюжет. Задача писателя – «... вскрыть эту сюжетность там, где она невъедчивому глазу не заметна <...> [Чужак 2000: 22]. Движение сюжета осуществляется в фактографической литературе не традиционной связью событий, а появлением нового типа связи, основанной на смене точек зрения. В. Шкловский писал: «...элементарнейшей заменой [традиционного движения сюжета] является метод передвижения точки рассказывания, пространственное в путешествии или временное в мемуарах. Здесь у нас чистый интерес к материалу и условный метод перехода от факта к факту» [Шкловский 2000: 232].

Книга Сергея Третьякова стала одним из образцов фактографической литературы.

Сергей Третьяков придумывает новый жанр – био-интервью. Технология создания текста – художественная обработка подлинных рассказов «живого человека», реального китайского студента Дэн Ши-хуа. Третьяков записывает, обрабатывает, выстраивает в жизнеописательный сюжет события, факты жизни этого студента, словно пишет за него автобиографию. В первой главе «Как сделана книга» Третьяков описал последовательность, «производственную методику» своей работы над книгой:

«...Книга «Дэн Ши-хуа» сделана двумя. Сам Дэн Ши-хуа был сырьевщиком фактов, я – формовщиком их. <...> Он с энтузиазмом встретил мое предложение написать точную биографию китайского студента. <...> Он великолепно предоставил мне великолепные недра своей памяти. Я рылся в нем, как шахтер, зондируя, взрывая, скалывая, отсеивая, отмучивая. Я был попеременно следователем, духовником, анкетщиком, интервьюером, собеседником, психоаналитиком. Все, что оформил я, затрудняюсь назвать иначе, как интервью. Но интервью это охватывает жизнь одного человека, поэтому я и прибавлю к нему частицу “био”» [Третьяков 1930: 3].

В книге создается иллюзия того, что сюжет выстраивается самой действительностью, а писатель-фактовик его только фиксируют. Жизнь как она есть, «жизнь врасплох», как в документальных фильмах Дзиги Вертова, созданных в 20-е годы.

В книге представлен опыт Дэн Ши-хуа и собственный жизненный опыт С. Третьякова (его впечатления о Китае, которые

накопились за несколько поездок в Китай, а также – воспоминания о собственном детстве): «... моя биография пришла на помощь работе»; «Строй мыслей и чувств оказался схожим. Так в одинаковости детских затей, проказ, любовей и мечтаний истлел ядовитый насильнический миф о несоизмеримости рас» [Третьяков 1962: 25].

Таким образом, в книге Третьякова скрепляющим фактором сюжета явилась не только смена точек зрения в пространстве (Россия и Китай), но и совмещение временных точек зрения (биографии самого Третьякова и биографии Дэн Ши-хуа).

Повествование в книге начинается с раннего детства героя в провинции Сычуань на берегах Янцзы и заканчивается в годы учебы главного героя в Москве в Университете имени Сунь Ят-Сена, в 1927 году главный герой вновь возвращается в Китай. Хронотоп романа открыт в пространство-время Китая и России. «То, что я интервьюировал именно Дэна, было моей удачей. Его биография, начавшаяся на Янцзы, в сычуанской глуши, а затем через медлительный одутловатый Пекин достигшая напряженной волевой Москвы, хорошо прочертилась по земному шару» [Там же: 27]. «Эта книга – только 26 лет подлинной человеческой жизни. Ей надлежит закончиться словами: «Продолжение следует» [Третьяков 1930: 4]. Дальнейшая судьба героя автору не известна.

Герой книги Дэн Ши-хуа – молодой человек из интеллигентной семьи средней буржуазии. Ученость, изучение языков – традиция семьи, в его семье несколько поколений учителей и чиновников, его отец – революционер-гоминдановец, «гоминданство отца передалось ему как бы по наследству». В книге «рассказаны все вещи, люди и события, сквозь строй которых проходит человеческая жизнь» [Третьяков 1962: 27].

Повествование в книге ведется от первого лица, но есть две главы, в которых открыто звучит голос автора. В этих главах Третьяков рассказывает о своем опыте преподавания и об общении с китайскими студентами, о жизни героя в Москве, о том, как из фамилии Третьяков делается китайское имя Тэ Ти-ко – так китайские студенты обращаются к своему учителю из России. «Надо

подобрать три иероглифа, чтобы прочтенные, они давали звучание, близкое фамилии. Мне опытный китайский книжник подобрал Тэ Ти-ко. В переводе это значит – «железо, острый, победить», благозвучно, поэтично, подходяще. Ти-ко – мои имена, Тэ – моя фамилия. Обращаясь ко мне, зовут – Тэ сянь-шен (мистер Тэ) или Лао Тэ (господин Тэ)» [Там же:392].

Записывая реальные рассказы студента от первого лица (детство, семья, отец, мама, бабушка, дядя, первые друзья, подруги, игры, праздники, школа, первый урок, школьные конфликты, смерть мамы, повторная женитьба отца, студенчество, женитьба, политическая борьба и пр.), Третьяков выстраивает нарратив, характерный для традиционного жанра русской литературы – автобиографический «роман воспитания» (Толстой, Аксаков, Горький). Но это особый роман, его фактический материал – эпизоды взросления молодого человека, сформированного иной культурной традицией. Создается особая структура перекличек двух культур, пересечения двух перспектив – русской и китайской. Прием остранения, так характерный для детских воспоминаний героя, позволяет высветить и показать уникальность не только детских впечатлений, но и самобытность, «инаковость» для русского читателя повседневной китайской культуры. В то время как детский, отроческий и студенческий опыт познания жизни, переживания первых конфликтов, потерь, открытий, влюбленностей оказывается интернациональным.

Одна из целей книги, как она формируется в первой главе «Как сделана книга» было разрушить культурный стереотип о Китае. «Время литературной алхимии, по которой Китай в коллекции народов есть камень загадочный и неопределимый, – миновало. Мы требуем точных знаний» [Третьяков 1930: 3]. Третьякову это удалось. Он создал яркую и увлекательную книгу. Самое интересное в ней:

1. Совмещение точек зрения (Дэн Ши-хуа и автора, Сергея Третьякова, спрашивающего и отвечающего), что часто проявляется в *сравнениях*: «... Вот сейчас май, у вас в Москве холодно, над Чистыми Прудами идет снег, а у нас в Сычуане хозяйки рвут с желтых гряд и кладут на столы свежие огурцы...» [Третьяков 1962:34]. Или, записывая

воспоминания Дэн-Ши-хуа о домашнем алтаре, автор сравнивает его с европейскими и русскими реалиями, понятными русскому читателю. Таким увидел алтарь Третьяков, Дэн Ши-хуа, вероятно, рассказывал немного по-другому: «он стоит в молитвенной зале прямо против входной двери, *похожий* на европейский буфет. Он черный и огромный. Хитрое резное дерево его выложено костью. По черному дереву его верхней половины дорожкой сверху вниз тянутся золотые иероглифы. Их пять: “Небо”, “Земля”, “Император”, “Предок”, “Учитель”. Этот столбик иероглифов снизу подпирается шестым иероглифом, значение которого – “Престол”. По обе стороны этой главной таблицы – танли, *похожие* на запрестольные иконы ваших русских церквей, висят кипарисные дощечки в две ладони длиной...» [Третьяков 1962:33]. Китайский локус выстраивается в русской системе координат: «Янцзы раз в пять *шире* Москвы-реки....»; «Мы с отцом живем рядом, всего в пяти минутах ходьбы, *как* от Арбатской площади, до Мясницких ворот, руку протяни» [Третьяков 1962:347].

2. Исторический контекст повествования (книга дает представление о социальной, политической и культурной жизни Китая 10-х – 20-х годов 20 века). В ней можно найти рассказы о реальных исторических событиях и судьбах известных деятелей китайской истории начала 20 века.
3. Историко-культурный контекст жизнеописания, множество точных, ярких деталей повседневной жизни Китая конца XIX–начала XX века: детальное описание дома героя, утро в доме, мама, бабушка, друзья, праздники, походы, первый день в школе, университет, студенческое общежитие, столовая, подруги, театр, экзамен на чин старшего дяди, курение опиума и пр.
4. Описание процесса обучения русскому языку и русской литературе китайских студентов в Пекинском университете в 20-е годы XX века. Выбор языка и мотивация обучения у молодых китайцев, будущих студентов, живущих в начале 20 века, те же, что и 100 лет спустя в начале века XXI – русская литература и высокая зарплата. Выучив русский

язык, можно прочитать по-русски романы Толстого, статьи Кропоткина – «узнаем русскую литературу, поймем русский социализм»; «на Китайско-Восточной железной дороге нужны переводчики... переводчикам хорошо платят» [Третьяков 1930: 280]. Русский язык в начале XX века для китайских студентов такой же сложный, как и в веке XXI: произношение («артиллерийское р» и другие звуки), обилие падежей и окончаний слов, виды глаголов и скучные учебники – это то, чем не довольны однокурсники Дэн Шихуа [Там же: 282].

5. Первые переводы русских писателей на китайский язык; увлечение книгами Кропоткина и Толстого. Для китайских студентов они – самые революционные писатели. «Из-за плеч Толстого и Кропоткина, поднимается фигура их союзника – древнего мудреца Лао-Цзы. По мне, Лао-Цзы – такой же анархист, как Кропоткин и Толстой...» [Там же].
6. Стиль повествования, отражающий футуристическую поэтику: динамика повествования, монтажное сцепление эпизодов, необычность сравнений, метафор, построенных по принципу поэтического сдвига – все эти особенности языка книги создают неповторимую притягательность текста. Вот всего несколько примеров.

Метафоры, построенные по принципу «поэтического сдвига»: голубой Янцзы в корыте расцветающих гор; пустой ракетой взрываются мозги; выдержал экзамен с треском; кровать похожа на фотоаппарат.

Динамика повествования, почти «телеграфный стиль»: «Солнце падает. Время к семи часам. Близко ужин. Обратной дорогой рву цветы. Пальцы тянутся к золоту цветов горчицы. Бабушка дергает меня за плечо: – Нельзя! Эту горчицу засеяли крестьяне. Не смей рвать, им это не понравится!» [Третьяков 1962:53].

Почти стихи – ритм, повторы, звукопись: «Летом – девочки белые. Весной и осенью их кофты и штаны синеют, а зи-

мой становятся черными <...>. Девчонки не говорят, а перешептываются, не смотрят, а переглядываются, не хохочут, а перехихикиваются. Что ни случись, всё им смешно. Они прыскают в платок. Сбившись в кружок, они рядят и пересуживают, кто красив, кто некрасив, кто неловок, кто скуп, кто наряжен» [Там же:48].

Смена, соединение эпизодов повествования по принципу монтажного сцепления эпизодов в кино.

7. Оформление книги А. Родченко (его рисунки, шрифт и фотографии самого С. Третьякова) – один из первых опытов мультимедийности в литературе.

Очерковое письмо, внимание к фактическим деталям жизни дало возможность автору не только рассказать личную биографию героя, но и представить жизнь китайского общества, ее национальное своеобразие, повседневную культуру в мельчайших подробностях и деталях, а также обозначить вектор движения жизни Китая начала XX века – движение в сторону революционных преобразований.

Не менее выпукло, сквозь призму взгляда Дэн Ши-хуа, приехавшего учиться в Москву, описана жизнь Москвы 20-г годов прошлого века. Первое впечатление о Москве:

«Поезд опаздывает.

Светлее овечьего глаза ночь выпускает на небо раннее летнее солнце.

Москва – город высоких домов, каких-то шпилей и башен – наваливается на нас, втягивает поезд между заборами и рядами вагонов. Я схожу на перрон Ярославского вокзала в четыре часа утра <...>

Пустыми московскими улицами, которые клубятся свежей пылью из-под дворничьих метел, иду я, дивясь на головастые церкви, на улицы. Никогда не мог бы я подумать, что можно мостовые делать из этих полукруглых камней, о которые спотыкаются пешеходы. <....>

Я медленно привыкаю к Москве.

Почему так много церквей? Разве нельзя их закрыть? Зима. От людей идет пар, как от фабрик. Повозки на скользких железных прутах – сани. Обувь из рыхлой шерсти – валенки...» [Там же: 435].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что документальный текст Третьякова является не просто длинным документальным очерком, составленным из фрагментов интервью, а высоким образцом художественного повествования, ведь документальный факт в подлинной литературе неизбежно становится фактом художественным.

Литература

Брик О. Ближе к факту//Литература Факта. Первый сборник материалов работников ЛЕФа. Москва, ЗАХАРОВ, 2000 / текст печатается по изданию Москва, «Федерация», 1929.

Литература Факта. Первый сборник материалов работников ЛЕФа. Москва, ЗАХАРОВ, 2000 / текст печатается по изданию Москва, «Федерация», 1929.

Третьяков С. Дэн Ши-хуа. Био-интервью. М. «Молодая гвардия», 1930.

Третьяков С. Дэн Ши-хуа. Люди одного костра. Страна-перекресток. М. «Советский писатель», 1962.

Чужак Н. Писательская памятка// Литература Факта. Первый сборник материалов работников ЛЕФа. Москва, ЗАХАРОВ, 2000 / текст печатается по изданию Москва, «Федерация», 1929.

Шкловский В.В Заключение// Литература Факта. Первый сборник материалов работников ЛЕФа. Москва, ЗАХАРОВ, 2000 / текст печатается по изданию Москва, «Федерация», 1929.

Anna G. Lileeva

*Ph.D., Associate Professor of the Department of Russian Language
for Foreign Students of the Faculty of Philology
of Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
Anna.lileeva2017@yandex.ru*

**SERGEY TRETYAKOV «DENG SHI-HUA. A BIO-INTERVIEW»:
RUSSIAN-CHINESE DIALOGUE OF CULTURES
(BIOGRAPHY OF A CHINESE STUDENT RETOLD
BY A RUSSIAN FUTURIST)**

The article examines Sergei Tretyakov's *Deng Shi-hua: A Bio-Interview* (1930) as a distinctive artistic exploration of the integration of Chinese cultural material into the framework of Russian literature. By recording and artistically reworking the real-life first-person accounts of a Chinese student, Tretyakov constructs a narrative characteristic of a traditional genre of Russian literature – the autobiographical ‘novel of upbringing’ (Tolstoy, Aksakov, Gorky). The superimposition of Russian and Chinese perspectives enables the author to produce a non-linear representation of cultural interpenetration.

Keywords: dialogue of cultures, literature of fact, futuristic poetics

Суровцева Екатерина Владимировна

*кандидат филологических наук, профессор Российской академии
естествознания, ст. научный сотрудник лаборатории общей и
компьютерной лексикологии и лексикографии
филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова
surovceva-ekaterina@yandex.ru*

**ЕВАНГЕЛЬСКИЙ СЮЖЕТ В СОВРЕМЕННОЙ ИЕРЕЙСКОЙ ПРОЗЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА ПРОТОИЕРЕЯ
ВЯЧЕСЛАВА ТУЛУПОВА «УЧЕНИЦА ЗАКХЕЯ»)**

Нами ставится вопрос о необходимости изучения в иностранной аудитории иерейской прозы. Подробно рассмотрен рассказ протоиерея Вячеслава Тулупова «Ученица Закхея», который представляет собой историю жизни женщины по имени Людмила, неправедным путем сделавшей состояние в «лихие девяностые» и пересмотревшей свою жизнь после того, как узнала о своей страшной болезни – раке. Анализ языка рассказа предполагает, в том числе, знакомство с религиозной лексикой. Сложность освоения данного материала состоит в том, что в ряде случаев требуется дополнительный культурологический и богословский комментарий.

Рассказ «Ученица Закхея» призвана повысить уровень владения русским языком иностранных учащихся, познакомить с малоизученным направлением русской литературы; может дать повод глубже ознакомиться с недавней историей нашей страны и с вероучением, на котором основана отечественная культура.

Ключевые слова: современная русская литература, иерейская проза, Вячеслав Тулупов, русская литература в иностранной аудитории, евангельский сюжет, Евангелие от Луки

В современной русской литературе в начале 1990-х годов появилась целая плеяда священников, создающих произведения в русле не только церковной, но и светской словесности. Исследователи особо выделяют динамично развивающуюся православную прозу и посвящают ей специальные работы – целиком [Леонов 2020; Леонов, Корепанова 2011] или в качестве одного из аспектов исследования текущей литературы в целом [Моторина

2022]. Как некую «подразновидность» православной прозы правомерно считать иерейскую (священническую, приходскую) прозу [Горшкова 2023; Леонов 2020]. Сначала о феномене иерейской прозы заговорили критики, это направление в литературе выделяется ими, разумеется, не по «профессиональной принадлежности» авторов, а по особому взгляду на человека и на мироздание, когда даже чисто светский сюжет подается в религиозной перспективе [Каплан 2010; Кононенко]. Литературоведы оперируют понятиями «иерейская проза» [Леонов 2020] и «приходская проза» [Горшкова 2023]. Нами проводится изучение этого материала в [Суровцева, Полищук 2015; Суровцева, Полищук 2016], к настоящему моменту нами выявлено двадцать шесть священников-писателей [Суровцева 2020а; Суровцева 2020б], и этот список, разумеется, далек от завершения.

Анализируя материал, мы сталкиваемся с необходимостью рассматривать отсылки к Священному Писанию, в частности – к Евангелию, содержащиеся в текстах.

В настоящей статье мы ставим себе целью представить рассказ протоиерея Вячеслава Тулупова, настоятеля Михаило-Архангельского храма города Сергиева-Посада Московской области, «Ученица Закхей» [Тулупов 2013].

Данный рассказ представляет собой историю жизни женщины по имени Людмила, несправедным путем сделавшей состояние в «лихие девяностые» и пересмотревшей свою жизнь после того, как узнала о своей страшной болезни – раке прямой кишки с метастазами с печень.

Людмила в самом начале 1990-х осталась без денег и без работы, но однажды ей повезло – ее взяли в фирму, торговавшую косметикой. Со временем она сделала карьеру, стала хорошо зарабатывать, открыла свое дело, «кинув» своего благодетеля. На людей, зарабатывавших меньше ее, она начала смотреть свысока. У Людмилы появилась цель – накопить миллион долларов и затем пожить в свое удовольствие. Но и сейчас она ни в чем себе не отказывала – она много путешествовала, жила в роскошной квартире, ездила на прекрасной машине. Когда ей задолжал ее любовник, она послала к нему представителей преступного мира, и ему

назначили последний срок возвращения долга, после которого его ждала расправа.

В это же время произошел случай, пробудивший в душе Людмилы давно забытое чувство сострадания – во время одной из поездок на автомобиле она сбила женщину, ставшую после аварии инвалидом. Хотя пострадавшая была сама виновата в случившемся (переходила улицу в неположенном месте), Людмила взяла на себя все расходы по ее лечению и содержанию. Своего задолжавшего любовника она решила простить.

Благодаря подруге Надежде, с которой Людмила после 10-летней ссоры не общалась, Людмила пришла в Церковь. Духовник Надежды исповедовал Людмилу, разъяснял ей взгляд Церкви на смысл человеческой жизни, стал проводить с ней духовные беседы. «Особенно на нее подействовал рассказ священника о покаянии Закхей-мытаря». О Закхее из Иерихона рассказывается в Евангелии от Луки (глава 19, стихи 1 – 10). Это был «начальник мытарей и человек богатый» (Лк, 19:2), он желал увидеть Иисуса, но не смог этого сделать из-за окружающих его людей (сам он был маленького роста), и поэтому для достижения своей цели влез на смоковницу. Иисус увидел его на дереве и сказал: «Закхей! Сойди скорее, ибо сегодня надобно Мне быть у тебя в доме» (Лк. 19:5). И когда Иисус вошел в дом Закхей, тот сказал: «Господи! Половину имения моего я отдам нищим, и, если кого обидел, воздам вчетверо» (Лк. 19:8). Так и же и Людмила, раскаявшись в своих грехах, совершенных ради материального благополучия, и ради их искупления, «сняла свои деньги со счетов иностранных банков (ранее она перевела в иностранные банки свой основной капитал, собираясь переехать в одну из благополучных стран – мечта о миллионе была уже почти достигнута – Е.С.) и потратила десятки тысяч долларов на благие дела в России».

Иисус, услышав слова Закхей, сказал: «Ныне пришло спасение дому сему, потому что и он сын Авраамов, ибо Сын Человеческий пришел взыскать и спасти погибшее» (Лк. 19:9-10). Зная евангельскую историю, читатель должен сделать вывод, что спасение пришло и Людмиле.

Временно у Людмилы наступило улучшение здоровья, вызвавшее изумление врачей, в течение нескольких месяцев она

чувствовала себя как здоровая (доктора «приписывали чудо химиотерапии», но Людмила понимала, что ей дается шанс для покаяния и добрых дел) – в это время она ходила в церковь, совершала паломничества, занималась благотворительностью. Благодаря Надежде и ее молитвам она прожила весь церковный год и скончалась в тот самый день, когда год назад она с подругой пришла в храм для покаяния.

Избранный нами рассказ, который, на наш взгляд, необходимо использовать в практике преподавания русского языка и современной русской литературы в иностранной аудитории, требует страноведческого комментария. Так, следует разъяснить учащимся особенности 1990-х годов («лихих девяностых») в трудной истории нашей страны и восприятие этого периода россиянами. Кроме того, именно в этот период появился интерес к религии и, прежде всего, к православию – теперь, в отличие от советского времени, у нас есть все возможности читать религиозную литературу и беседовать со священниками, чтобы получить ответы на волнующие вопросы. Очень важно то, что этот период и – прежде всего – история конкретного человека осмысливается в контексте евангельской истории, понимание событий в России невозможно без знания и понимания событий, описанных в старых и при этом всегда актуальных религиозных текстах.

Анализ языка рассказа предполагает, в том числе, знакомство с религиозной лексикой, которой в тексте немного. Это, например, такие лексемы, как *аналой*, *духовник*, *Евангелие*, *икона*, *монастырь*, *покаяние*, *пост* (в том числе – *Великий пост*), *просфора*, *святая вода*, *священник*, *храм*, *церковь*. Сложность освоения данного материала состоит в том, что далеко не всегда можно «просто перевести» слово с русского языка на родной язык учащихся, в ряде случаев требуется дополнительный культурологический и богословский комментарий. Например, потребуются отдельные пояснения феномену иконы – она является особенностью только православного вероучения (в иных христианских конфессиях – католичестве и протестантизме – иконопочитание не принято, не говоря уже о других вероисповеданиях).

Разумеется, необходимость подобного комментирования представляет сложность и для преподавателя, который должен обладать хотя бы базовыми знаниями православного богословия.

На наш взгляд, иерейская (священническая, приходская) литература является одним из важных и интересных направлений в современной русской литературе, и поэтому ее необходимо использовать в курсе преподавания русской словесности иностранным студентам. Рассказ протоиерея Вячеслава Тулупова «Ученица Закхей» позволит иностранцам повысить уровень владения русским языком, познакомит с малоизученным направлением русской литературы, даст повод глубже ознакомиться с недавней историей нашей страны и с вероучением, на котором основана отечественная культура.

Литература

Горшкова С.Е. К вопросу о реализации евангельских мотивов в контексте «приходской» прозы XXI века // Русская литература XX – XXI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения): Материалы VIII Международной научной конференции (Москва, филологический факультет МГУ, 21–22 декабря 2023 года). М., 2023. С. 281–285.

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

Кононенко Ю. Феномен «священнической прозы» // <https://dm-jurevch-67.livejournal.com/52847.html> (дата обращения: 16.03.2026).

Леонов И.С. Православная художественная проза XXI века: Типология и поэтика. Дис. соиск. уч. степ. доктора филологических наук: специальность 10.01.01 – Русская литература. Волгоград, 2020. – 388 с.

Леонов И.С., Корепанова В.А. Поэтика православной прозы XXI века. М.; Ярославль, 2011.

Моторина А.А. Русская художественная литература XX – начала XXI века: Изображение духовного состояния человека в кризисную эпоху. Дис. соиск. уч. степ. кандидата филологических наук: специальность 10.01.01 – Русская литература. М., 2018. – 168 с.

Суровцева Е.В. Иерейская проза в контексте духовно-нравственного воспитания на уроках литературы // Духовно-нравственные и идеологические проблемы в современном обществе. Сборник статей / Под общей редакцией Н.А.Саркаровой. Махачкала, 2020а. С. 253–260.

Суровцева Е.В. Современная русская литература в школе и вузе (иерейская проза) // Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы (Москва, Россия, МГУ имени М.В.Ломоносова, 5–7 ноября 2019 г.). Сборник материалов. М., 2020б. С. 426–429.

Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Иерейская проза в иноязычной аудитории: вопросы преподавания // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVI. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного» (Филологический факультет МГУ им. М.В.Ломоносова, 26 – 28 ноября 2015 г.). М., 2015. С. 593–595.

Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Современная русская литература в иностранной аудитории: На материале иерейской прозы // V Международная научная конференция «Русская литература XX – XXI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения)». Материалы конференции. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 8 – 9 декабря 2016 / Ред.-сост. Леденев А.В., Спиваковский П.Е. М., 2016. С. 337–340.

Тулупов Вячеслав, протоиерей. Роса небесная. Рассказы о вере и безверии. М., 2013.

Ekaterina V. Surovtseva

*PhD, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Senior
Researcher of Laboratory of General and Computer Lexicology
and Lexicography
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
surovtseva-ekaterina@yandex.ru*

**THE GOSPEL STORY IN MODERN PRIESTLY PROSE (BASED ON THE
STORY BY ARCHPRIEST VYACHESLAV TULUPOV «THE DISCIPLE
OF ZACCHAEUS»)**

We raise the question of the need to study priestly prose in a foreign audience. Story «Zacchaeus's Disciple» by Archpriest Vyacheslav Tulupov is examined in detail. The story tells the life story of a woman named Lyudmila, who made a fortune through dishonest means in the «dashing nineties» and reconsidered her life after learning about her terrible disease – cancer. An analysis of the narrative's language requires, among other things, familiarity with religious vocabulary. The difficulty in mastering this material lies in the fact that in some cases, additional cultural and theological commentary is required.

«Zacchaeus's Disciple» will allow foreigners to improve their Russian language skills, introduce them to a little-studied area of Russian literature, and provide a deeper understanding of our country's recent history and the religious teachings that underpin our culture.

Keywords: contemporary Russian literature, priestly prose, Vyacheslav Tulupov, Russian literature for a foreign audience, gospel plot, Gospel of Luke

Чагина Ольга Всеволодовна

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

**МОСКВА АРХИТЕКТУРНАЯ
В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»**

В статье описываются архитектурные сооружения Москвы, с которыми связана жизнь героев рассказа. Иностранные учащиеся могут познакомиться с памятниками русского зодчества на протяжении 700-летнего развития. Это древнерусская архитектура, барокко, классицизм, эклектика, модерн. Рассказ содержит большой объем затекстной информации, требующей объяснения в иностранной аудитории; помогает читателю проникнуться духом русской истории, понять сущность русского характера, почувствовать мощь его духовных корней.

Ключевые слова: Бунин, лингвострановедение, Москва, история, архитектура, храмы, монастыри

В творчестве И.А. Бунина образ Москвы отражен многократно. Приехав в Москву в 1894 году, Бунин сразу почувствовал ее притягательность. Это дало знать о себе и в поэзии, в уже ранних стихотворениях («В Москве»), и в прозе. Ярче всего Москва предстает в рассказе «Чистый понедельник». Написанный далеко от России, он тем не менее считается «самым московским» рассказом Бунина.

Москва в рассказе многолика. Она предстает перед нами в разнообразии архитектурных стилей, в переплетении древности и современности, соприкосновении Востока и Запада. Образ города в его двойственности сливается в рассказе с загадочным образом героини. В ней, глубоко русской по образу мыслей, связанной с Москвой, с ее историей, с коренными, глубоко национальными началами, виден в то же время отблеск Востока.

Герои рассказа Бунина живут в историческом центре Москвы, где сосредоточена большая часть замечательных памятников зодчества, созданных в самые разные времена. История

московской архитектуры в рассказе охватывает более чем 700-летний период, начиная с XIV века до XX столетия. На страницах «Чистого понедельника» то и дело возникают названия памятников древнерусского зодчества, эпохи барокко, классицизма, эклектики и стиля модерн. Об этом мы узнаем, следуя за героями рассказа по их московским маршрутам.

Рассказ изобилует словами с национально-культурной семантикой; среди них значительную часть занимают названия архитектурных объектов. Эта лексика требует особого комментария.

Среди различных видов лингвострановедческого комментария Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют затекстный. Этот вид комментария содержит три временные вехи: во-первых, время, о котором идет речь в произведении; во-вторых, время, когда произведение было создано; и в-третьих, сообщение о том, как сообщение понимается сегодня [Верещагин, Костомаров 1990: 139]. Такой подход позволяет увидеть описываемые реалии в их прошлом, настоящем и будущем. Именно такой способ описания оказался наиболее приемлемым при обращении к Москве архитектурной в рассказе «Чистый понедельник».

В изображении места событий на протяжении всего рассказа соблюдается документальная точность и конкретность. Перед читателем возникает картина Москвы разных времен – от глубокой древности до начала XX века.

Герои Бунина живут в пределах Садового кольца, бывшего Земляного вала, возведенного вокруг Москвы в XVII веке, но ставшего центром города к концу XIX – началу XX веков. Давайте окунемся в ее атмосферу.

В самом начале рассказа автор-повествователь рисует картину увлекательной и безмятежной жизни героев.

«Каждый вечер мчал меня в этот час на вытягивающемся рысаке мой кучер – от Красных ворот к Храму Христа Спасителя: она жила против него; каждый вечер я возил ее обедать в «Прагу», в «Эрмитаж», в «Метрополь», после обеда в театры, на концерты, а там к «Яру», в «Стрельну».

Итак, первый московский маршрут рассказчика начинается у Красных ворот. Этот район находится на севере Москвы по линии Земляного вала. Название «Красные ворота» эта местность

получила по находившемуся неподалеку дворцовому Красному селу. В XVII веке для Москвы большое значение имела официальная царская дорога из Лефортова в Кремль [Шмидт 1994: 7]. По ней в Москву торжественно въезжала императрица Елизавета Петровна. В этих случаях для коронаций и для празднования воинских побед на площадях Москвы сооружались триумфальные ворота – деревянные арки, украшенные гирляндами, картинами и скульптурами. Виднейшим мастером стиля барокко, в котором строились эти арки, был Дмитрий Ухтомский. В Москве им создано несколько триумфальных ворот, в числе которых и Красные ворота. Они простояли на этом месте с 1757 до 1928 года.

...Итак, рассказчик едет к героине. В какой части города она жила? Герой описывает вид, открывающийся из ее окон: за одним окном – огромная картина снежной, «заречной Москвы», за другим – часть Кремля, напротив – Храм Христа Спасителя. Героиня снимала «ради вида на Москву <...> угловую квартиру». По этим приметам мы узнаем угловой дом на Остоженке, знаменитый «дом Перцова».

Это одно из самых живописных зданий в Москве. Оно вполне оправдывает свое название «дом-сказка». Владелец дома был инженер-путеец П.Н. Перцов, коллекционер древностей и предметов искусства. В начале XX века он решил построить для художников доходный дом с жилыми квартирами и мастерскими [Шмидт 1994: 24]. Здание было выполнено по эскизам художника С. Малютина, создателя русской матрешки. Дом был построен по мотивам древнерусской архитектуры, переложенной на язык модерна. Предположительно, дом Перцова стал прообразом того дома, куда Бунин поселил свою героиню [Бабореко 1988: 623].

Вот одна из сцен в квартире героини. Стоя у окна и вглядываясь в панораму города, рассказчик размышляет о его контрастах: «Странный город, – говорил я себе <...>. Василий Блаженный – и Спас-на-бору, итальянские соборы – и что-то киргизское в острях башен на кремлевских стенах».

Действительно, эти храмы с трудом сопоставимы. Церковь Спаса на Бору, как видно из названия, находилась в хвойном лесу. Она была построена в 1330 году при Иване Калите, и в ней он завещал похоронить себя. Этот богатейший храм удельной

Москвы поражал своей миниатюрностью, что особенно заметно при сопоставлении его с храмом Василия Блаженного, свидетельствующем уже о росте и могуществе Москвы – столицы централизованного государства в XVI веке.

...Рассказчик продолжает описывать вид из окна: «Напротив, как-то не в меру близко, белела слишком новая громада Христа Спасителя».

В таком восприятии знаменитого храма проявляется эстетическая позиция не только героя, но и самого Бунина, отличавшегося строгостью вкуса, не принимавшего всего, что «не в меру», «слишком», «чересчур».

Стоит вспомнить историю создания Храма Христа Спасителя.

После войны 1812 года император Александр I хотел воздвигнуть храм в благодарность Богу за избавление от врагов и в ознаменование победы русской армии над Наполеоном. Был объявлен конкурс на лучший проект, в котором одержал победу 26-летний архитектор шведского происхождения Карл Витберг. Ради участия в конкурсе он принял православие. Витберг задумал построить три храма, расположенных один над другим. Нижний, подземный храм, имел форму гроба и символизировал тело человека, обреченного на страдание и смерть. Над ним возвышался средний храм в виде креста – душа, с ее заботами и беспокойством. Верхний храм в виде круга – это храм духа, гармонии и покоя.

Местом для храма были выбраны Воробьевы горы. Строительство началось в 1817 году, но продвигалось очень медленно. Во-первых, почва стала оседать. Кроме того, молодой архитектор оказался слишком большим идеалистом и совсем неопытным практиком. Его обвинили в финансовых растратах, судили и отправили в ссылку в Вятку. Там он встретился с А. Герценом, посвятившим Витбергу в «Былом и думах» несколько проникновенных страниц.

Спустя несколько лет Николай I вернулся к идее создания Храма Христа Спасителя, но уже на новом месте. Был утвержден проект Константина Тона. При этом императором было поставлено условие – создать храм в древнерусском духе. В таком направлении Тон и разработал проект, но, по мнению некоторых

знатоков, «не выказал при этом достаточно таланта <...>. Холодом веет от высоких, преднамеренно гладких стен». Такая оценка работы Тона дана в 1917 году в издании М. и С. Сабашниковых «По Москве» [По Москве 1917: 258]. Вместе с тем специалисты, в том числе комиссия Наркомпроса во главе с А.М. Луначарским признают, что здесь как памятники искусства безусловную ценность имеют скульптуры и живопись [Смолкин 1996: 6]. Среди создателей скульптур – А. Логановский, В. Клодт, А. Рамазанов, Ф. Толстой и др. Расписывали храм виднейшие художники – Ф. Бруни, К. Брюллов, В. Васнецов, В. Верещагин, В. Маковский, Г. Семирадский, В. Суриков и др. При освящении храма звучала увертюра «1812 год», созданная П.И. Чайковским в честь этого события. В храме начинал свою деятельность как регент хора композитор и дирижер А.В. Александров, в будущем – автор великой песни «Священная война», и создатель мелодии Гимна Советского Союза.

Из дома героини молодые люди обычно отправлялись в ресторан. Вопрос – в какой именно? – мог обсуждаться: «Куда нынче? В «Метрополь», может быть?»

Московские рестораны – тема особая в жизни города. О них писали Л. Толстой, В. Гиляровский, М. Булгаков. Один из самых известных и фешенебельных в Москве ресторанов – «Метрополь». История его интересна.

В середине XIX века на месте современного «Метрополя» стояла гостиница с банями, принадлежавшими купцу Чельшеву. Этот район так и назывался – «Челыши». Строил гостиницу архитектор Осип Бове, который в свое время возвел здание Большого театра. В конце века это место выкупил крупный промышленник и меценат С.И. Мамонтов. У него была идея создать здесь культурно-деловой центр – с гостиницей, рестораном, картинной галереей, но главное – с театром. Мамонтов решил бросить Большому театру вызов. По его замыслу зал должен был вмещать три тысячи человек, то есть на пятьсот человек больше, чем в Большом. И назвал он это сооружение – «Метрополь», от греческого «город-государство».

В конкурсе на лучший проект победу одержали два признанных мастера русского модерна – Кекушев и Шевяков. Однако Савва Мамонтов пошел против мнения специалистов и отдал предпочтение Вильяму Валькоту, который занял четвертое место. Началось возведение здания. Вскоре против Мамонтова было заведено уголовное дело. Его обвинили в финансовых махинациях. Он был арестован, какое-то время сидел в тюрьме. Процесс он выиграл, но это преследование его разорило. Ходили слухи, что за ним стоит министр финансов Витте, которому потом и отошел проект возведения «Метрополя». Витте пригласил продолжить строительство Кекушева и Шевякова, а Валькот продолжил работать, но уже на вторых ролях. Проект был изменен, вместо театрального зала устроили ресторан с прозрачной крышей. В 1905 году строительство было завершено.

Главным украшением центрального фасада стало панно Врубеля «Принцесса Греза», выполненное в гончарных мастерских Мамонтова. Основой для сюжета картины послужила пьеса Э. Ростана под тем же названием. Юный трубадур, наслышанный о красоте и благородстве заморской принцессы, полюбил ее и спешит к ней на корабле. В дороге его настигла смертельная болезнь. В беспомощности его привезли к принцессе. Она обняла юношу. На миг он пришел в себя и тут же умер. Принцесса с горя ушла в монастырь.

Пьеса имела оглушительный успех. Публика валом валила на спектакль. Появились духи, конфеты, вальс под названием «Принцесса Греза». Что касается художественных достоинств пьесы, то о ней красноречиво высказался Станиславский: «Много видел на свете, но такой мерзости не приходилось» (цит. по [Финогеев 2018: 68]).

Боковые фасады «Метрополя» украшены панно художника А.В. Головина. На одном из них старославянской вязью начертано изречение Ф. Ницше: «Опять старая история: когда выстроишь дом, то замечаешь, что научился кое-чему». В социалистической Москве такое высказывание «реакционного философа» оценили как неуместное, и на его месте появилось новое, рево-

люционное: «“Только диктатура пролетариата в состоянии освободить человечество от гнета капитала”. В.И. Ленин» [Москва Великая 1997: 113].

Ресторан «Прага», куда приезжали наши герои, – также один из самых дорогих и фешенбельных в Москве. История его такова. Еще в 1870-х годах здесь находился заурядный трактир «Прага». Его завсегдатаями были в основном извозчики с Арбатской площади; немудрено поэтому, почему они быстро переименовали его в «Брагу». Поскольку трактир находился на бойком месте, это привлекало к нему деловых людей. В 1896 году это здание выиграл на билльярде купец Тарарыкин. Он быстро смекнул, какие выгоды может принести удачное расположение дома в центре Москвы, и решил сделать из него первоклассный ресторан. Новый владелец не скупился на расходы. Для перестройки здания он пригласил лучших архитекторов стиля модерн Л. Кушева и А. Эрихсона.

Ресторан был весьма популярен среди интеллигенции. Ежегодно московские музыканты собирались здесь на традиционные «рубинштейновские обеды» в память об основателе Московской консерватории Николае Рубинштейне. В 1901 году актеры Московского Художественного театра чествовали в «Праге» А.П. Чехова после премьеры «Трех сестер». Здесь же художники устроили банкет в честь И.Е. Репина по случаю реставрации его картины «Иван Грозный и сын его Иван», которую изрезал в Третьяковской галерее умалишенный старообрядец.

Чрезвычайно популярен был в конце XIX – начале XX века ресторан «Эрмитаж» на Неглинной, построенный архитектором М.Н. Чичаговым в стиле эклектики. Ресторан славился французской кухней, его владельцем был знаменитый кулинар Люсьен Оливье. Посещала ресторан преимущественно интеллигенция. Ежегодно 25 января в Московском университете отмечался студенческий праздник – «Татьянин день», и хозяин «Эрмитажа» еще с 70-х годов отдавал студентам на этот день свой ресторан для гулянки. Вот как описывает этот праздник в своей книге «Москва и москвичи» В. Гиляровский: «Традиционно в ночь на 12 января огромный зал Эрмитажа преображался. Дорогая шелковая мебель исчезала, пол густ усыпался опилками, вносились

простые деревянные столы, табуретки, венские стулья... В буфете и кухне оставались только холодные кушанья, водка, пиво и дешевое вино. Это был народный праздник в буржуазном дворце обжорства» [Гиляровский 1979: 259].

«Эрмитаж» хранит память о многих именитых посетителях. Здесь скромно отпраздновал свою свадьбу П.И. Чайковский. В «Эрмитаже» чествовали И.С. Тургенева и Ф.М. Достоевского, нередко здесь обедал А.П. Чехов. Артисты Художественного театра премьеру каждого спектакля отмечали товарищеским ужином. Здесь устраивались знаменитые «капустники» Художественного театра.

Нередко наши герои бывали «у Яра». При упоминании этого названия в памяти возникают пушкинские строки из «Дорожных жалоб»:

«Долго ль мне в тоске голодной
Пост невольный соблюдать
И телятиной холодной
Трюфли Яра поминать?..»

Ресторан открыл московский купец Т. Яр в 1826 году. Сначала он располагался в центре города, на Кузнецком мосту, и очень скоро стал популярным. Пушкин не раз бывал в этом ресторане. Известный москвовед Ю. Федосюк упоминает эпизод, когда четверо поэта – Пушкин, Вяземский, Баратынский и Языков 27 января 1831 года собрались у Яра, чтобы помянуть пятого – умершего незадолго до того Дельвига [Федосюк 1978: 177]. В 1830-х годах Яр перевел свое заведение в Петровский парк, сохранив прежнее название. В новом здании в пушкинском кабинете был установлен бюст великого поэта, которым хозяин очень гордился.

О чем еще может поведать название «Петровский парк»? Об этом мы узнаем из книги А.В. Рогачева «Окраины старой Москвы» [Рогачев 1993] В 1782 году за Тверской заставой, на месте Петровского монастыря знаменитый зодчий М.Ф. Казаков построил Петровский подъездной дворец. В нем царская семья делала последнюю остановку перед торжественным въездом в Москву. Во время московского пожара 1812 года сюда бежал Наполеон из охваченного огнем города. Об этом писал Пушкин в «Евгении Онегине»:

«Отселе, в думу погружен,
Глядел на грозный пламень он».

Долгое время Петровский дворец стоял среди пустырей, полей и огородов, пока в 1827 году Николай I не утвердил проект разбивки вокруг дворца парка, также названного Петровским. Парк стал любимым местом отдыха москвичей. Здесь был построен театр и «вокзал» – место разных увеселений, концертов, балов. Вокруг стали строиться дачи, особняки, трактиры, а позже – рестораны. Среди ресторанов особенно были популярны «Яр» (построенный в 1910 г. по проекту А. Эрихсона) и «Стрельна». В них развлекались крупные московские купцы и промышленники. Здесь играли оркестры – вспомним, как герои входят в людную залу ресторана под марш из «Аиды». Здесь пели цыганские хоры: «К концу ужина, когда всё шумней становилось в табачном дыму, она, тоже куря и хмелея, вела меня иногда в отдельный кабинет, просила позвать цыган, и они входили нарочито шумно, развязно... Она слушала песни с томной, странной усмешкой», – рассказывает о героине повествователь.

Обращаясь к дню сегодняшнему, понимаешь, что не случайно в Петровском парке под одной крышей находятся теперь ресторан «Яр» и знаменитый цыганский театр «Ромэн».

Однако, описывая череду бесконечных развлечений и удовольствий, рассказчик чувствует, что всё это героине не нужно, что есть что-то другое, ее занимающее. И он не ошибся. «Что ж всё кабаки да кабаки», – шутливо укоряет она героя и рассказывает, как она ходит по утрам в монастыри и соборы.

Интерес героини к истории глубок и серьезен. Слушая ее рассказы, чувствуешь, что душой она пребывает в иных временах, в иной жизни: «Недавно я ходила в Зачатьевский монастырь – вы представить себе не можете, до чего дивно поют там стихиры! А в Чудовом еще лучше. <...> И всё время это чувство родины, ее старины».

Уже сами названия монастырей и соборов таят в себе память о сгустках истории, о ее ключевых моментах. «Тени Ивана III и Ивана IV встают над древними стенами, столько раз облитыми кровью – врагов России и царских недругов. Набеги ханов, казни опричнины, поляки в Кремле – всю трагическую повесть

Москвы читаем мы на стенах Кремля. <...> Недаром Грозный, Годунов просятся в шекспировскую хронику», рассуждает – русский мыслитель, философ и богослов Г.П. Федотов (цит. по [Русские столицы 1993: 65]).

Рассказы героини воскрешают в памяти события, происходившие в ныне уже несуществующих монастырях.

Чудов монастырь. Это один из самых ранних памятников московской архитектуры. Он был основан митрополитом Алексием. Как рассказывает легенда, святитель получил это место для постройки монастыря (раньше здесь располагался ханский двор) из рук хана Чани-Бека в благодарность за исцеление жены хана от слепоты. Здесь в 1365 году была заложена церковь во имя Чуда Архистратига Михаила [По Москве 1917: 175]. С этим монастырем связан ряд событий и легенд. Здесь происходит одна из главных сцен трагедии Пушкина «Борис Годунов», где бесстрашный летописец Пимен оставляет потомкам рассказ о злодеяниях царя («Еще одно, последнее сказанье – И летопись окончена моя»). Здесь же, в Чудовом монастыре жил иноком и боярский сын Григорий Отрепьев, у которого рассказ старца о злодейском убийстве царевича рождает мысль о самозванстве.

Зачатьевский монастырь. Он возник в 1584 году. Его основатели – царь Федор Иоаннович, сын Ивана Грозного, и его жена, царица Ирина Годунова. Монастырь был заложен в надежде на рождение наследника престола, поэтому главный храм был посвящен празднику Зачатия святой Анны и имел приделы Федора Стратилата и святой Ирины – покровителей царской четы.

Надеждам этим не дано было сбыться. На этом династия Рюриковичей прекратила свое существование. Это было накануне Смутного времени.

После смерти царя Федора Иоанновича его вдова, царица Ирина, удалилась в Новодевичий монастырь. Здесь жил и ее брат Борис Годунов; здесь же он голосом народа был призван на царство. В Смутное время монастырь выполнял свое назначение крепости. Сюда царь Петр заточил свою сестру, царевну Софью, оспаривающую у него власть. Она жила в монастыре с 1689 года, а в 1698 году подняла стрельцов на восстание против Петра, но оно

потерпело поражение. По приказанию Петра под стенами монастыря прямо перед окнами Софьи стрельцы были повешены. Этот драматический эпизод отражен в известной картине И.Е. Репина, написанной им в 1879 году и хранящейся в Третьяковской галерее.

Новодевичий монастырь – один из красивейших в Москве. Его можно назвать Московским Кремлем в миниатюре. Сюда бунинские герои приезжают в прощенное воскресенье, накануне чистого понедельника. Бунин описывает картину древнего монастыря в предвечерний час, на закате. В этом описании преобладают светлые, спокойные краски: «мирный *солнечный* вечер», «*золотая эмаль заката*», «*спокойные грустные огоньки*», «*теплились негасимые лампадки*», «*светло, дивно*». В таком восприятии подтекстно выраженное чувство родины, ее старины ощущается особенно остро.

Если проанализировать речь героини, то можно заметить, что наиболее часто в нем употребляется слово «монастырь»: «Вот только в каких-нибудь *монастырях* осталась теперь эта Русь. Да еще в церковных песнопениях. <...> Ох, уйду я куда-нибудь в *монастырь*, в какой-нибудь самый глухой, вологодский, вятский!»

Героиня сделала свой выбор. Она уходит в монастырь.

Решение это не случайно. Она шла к нему долго и мучительно, находясь между двумя полюсами: с одной стороны, привычка к богемно-светской жизни, к роскоши и увеселениям, а с другой – внутреннее обращение к иным началам, к древним русским истокам, тяга к чистоте и строгости бытия. В ее душе верх берет власть древних корней.

Не случаен и уход героини в Марфо-Мариинскую обитель. На протяжении рассказа это название упоминается дважды. Сначала оно прозвучало, как бы невзначай, во время прогулки по вечерней Ордынке, накануне чистого понедельника:

«– Тут есть еще Марфо-Мариинская обитель, – сказала она. Я засмеялся:

– Опять в обитель?

– Нет, это я так...»

А вскоре после чистого понедельника герой получает от героини письмо с просьбой не искать ее, поскольку она решила

принять постриг. Героиня уходит в Марфо-Мариинскую обитель – это ее последний московский маршрут.

Здесь мы сделаем некоторое отступление.

... Наши прогулки по Замоскворечью мы всегда строим таким образом, чтобы обязательно пройти по Большой Ордынке и остановиться у белого строения с низенькими полукруглыми воротами. Войдем во двор и в центре увидим приземистый храм, напоминающий старинные новгородские и псковские постройки. «Какая древность!» – восклицают обычно увидевшие эту церковь впервые и удивляются, узнав, что Покровский храм Марфо-Мариинской обители – самый молодой в Замоскворечье.

История этой обители такова.

4 февраля 1905 года в Кремле на Сенатской площади был убит московский генерал-губернатор, дядя последнего российского императора, великий князь Сергей Александрович. Он погиб от руки террориста, эсера Ивана Каляева.

Потеряв мужа, Елизавета Федоровна решила посвятить себя делам благотворительности и милосердия. Она продала все свои фамильные драгоценности и купила на Большой Ордынке земельный участок. Здесь она собиралась построить здание обители.

Для строительства обители Елизавета Федоровна пригласила Алексея Викторовича Щусева, архитектора, проявившего себя мастером национального русского стиля. Ему в ту пору было тридцать пять лет, но у него за плечами уже был немалый опыт возведения храмов. (Забегая вперед, заметим, что всего Щусевым было спроектировано и построено двадцать восемь храмов).

Архитектор эпохи модерна, Щусев органично чувствовал себя в разных архитектурных стилях. В поисках художественного образа Марфо-Мариинской обители он шел от традиции древнерусского зодчества. В строительстве храма он использовал мотивы псковских и новгородских монастырей с их сдержанностью и суровой простотой.

Работа над возведением храма началась в 1908 году. Современники вспоминали, как работал Щусев. Он не жил в Москве постоянно, а бывал в ней наездами. Обычно он присылал из Петербурга эскизы. Один из архитекторов, работавших под руководством Щусева, обращал внимание на его манеру выполнения

фасадов храма – Щусев делал их от руки, без линейки. Это были скорее рисунки, а не чертежи. Он рисовал в натуральную величину шаблоны всех деталей, с редким тактом интерпретируя наследие древних мастеров.

В апреле 1912 года состоялось освящение обители. Сначала в ней было шесть сестер милосердия, а через два года их стало около ста [Чагина 2019: 114]. Именно в это время сюда могла прийти бунинская героиня.

Сестер из обители на Ордынке хорошо знали в Москве. Они часто приходили на Хитровку – страшное дно московской городской жизни, посещали дома в бедных городских кварталах, помогая больным. В годы Первой мировой войны они отправлялись на фронт, оказывали помощь раненым на полях сражений и в госпиталях. Одной из этих сестер и стала героиня «Чистого понедельника». Ее уход в монастырь воспринимается не как трагический финал, а как переход к новой жизни, к духовной чистоте и милосердию.

Литература

Бабореко А. Комментарии // Собр. соч. В 6 тт. Т. 5. М.: Художественная литература, 1988.

Бунин И.А. Собрание сочинений в 6 тт. Т. 5. Жизнь Арсеньева. Темные аллеи. Рассказы 1932 – 1952. Комментарии. М.: Художественная литература, 1988.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

Гиляровский В.А. Москва и москвичи. – М.: Изд-во «Правда», 1979. – 448 с. Москва Великая.850. Путеводитель по историческому центру города. – М.: «Эксим»; газета «Московский комсомолец». – М., 1997. – 407 с.

По Москве. Прогулки по Москве и ее художественным и просветительским учреждениям. – М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1917. – 672 с.

Рогачев А.С. Окраины старой Москвы. Экскурсия для москвичей: для учителей средней школы и организаторов внеклассной работы. М.: МИ-РОС, 1993. – 171 с.

Русские столицы Москва и Петербург. Хрестоматия по географии России. Образ страны. – Авторы составители: А.Н. Замятин, Д.Н. Замятин; общ. ред. Д.Н. Замятин. М.: МИРОС, 1990. –160 с.

Смолкин С. Храм, который мы заслужили. М.: «Независимая газета», 08. 02. 1996. С. 6.

Федосюк Ю.А. Лучи от Кремля: Путеводитель. М.: Моск. рабочий, 1978. – 312 с.

Финогеев В. Окончательный Врубель. – «Семь дней» № 27, 2–8 июля 2018.

Чагина О.В. «Покажите мне Москву, москвичи!» Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: URSS, 2019. – 200 с.

Шмидт О. Пречистенка. Остоженка. Путеводитель. М.: Изд-во АО «Домостроитель». – 116 с.

Olga V. Chagina

Ph.D., Associate Professor

Department of the Russian Language for Foreign Students

the Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

aichagin@mail.ru

**MOSCOW ARCHITECTURAL
IN I.A. BUNIN'S STORY « CHASTE MONDAY»**

The article describes the architectural structures of Moscow, which are related the life of the characters of the story. Foreign students can learn the architectural monuments which were created for 700 years of development. These are the ancient Russian architecture, baroque, classicism, eclectic, modern. The story contains the large amount of a behind-text information, which must be explained in a foreign auditory; helps a reader to feel the spirit of Russian history, essence of a Russian character, power of its spiritual roots.

Keywords: Bunin, lingual country study, Moscow, history, architecture, temples, monasteries

Лингводидактика. Применение ИТ в практике преподавания РКИ

Вертунова Нина Леонидовна
*старший преподаватель ИРЯиК,
кандидат педагогических наук
Москва, Россия
n.l.vertunova@yandex.ru*

МОТИВАЦИОННЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОТ «ВЗГЛЯДА ЭПОХИ» К ВИЗУАЛЬНОМУ ДИАЛОГУ НА УРОКАХ РКИ

Статья развивает предыдущее исследование, выполненное автором совместно с Н.А. Ковалевой («Творческие упражнения на уроках РКИ с использованием рисунка», 2017), где рисунок применялся для анализа прецедентного текста (крылатое выражение «Рукописи не горят» из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»). Логическим развитием этого подхода стал новый этап работы – обращение к живописному произведению (картина Марка Шагала «Прогулка») с последующим написанием ассоциативного эссе. В статье анализируются творческие работы китайских студентов Ши Тяньхуа и У Цзычжэнь, а также описывается междисциплинарный эксперимент по активации ассоциативного мышления с использованием фотографий. Теоретической базой служат концепция «взгляда эпохи» Майкла Баксандалла, идеи Джона Бергера об активной природе видения, система драматизации Мэллоя и Даффа, лекция Наталии Мазур о кризисе традиционного искусствоведения, а также труды отечественных и зарубежных исследователей воображения (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже и др.). В итоге делается вывод: последовательное применение рисунка и ассоциативного эссе помогает выявить особенности восприятия инофононов и сформировать устойчивую мотивацию к изучению русского языка.

Ключевые слова: РКИ, творческие упражнения, ассоциативное эссе, прецедентные тексты, прецедентный образ, взгляд эпохи, визуальная культура, драматизация, система Мэллоя и Даффа, культурный код, воображение, кризис искусствоведения, китайские учащиеся, Марк Шагал

Настоящая статья продолжает работу над методикой развития творческого воображения на уроках русского языка как иностранного и опирается на предыдущее совместное исследование автора [Вертунова, Ковалева 2017]. В той работе центральным понятием стал прецедентный текст – крылатое выражение «Рукописи не горят» из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита». В лингводидактике под прецедентными текстами понимаются, как правило, тексты, широко известные в рамках национально-культурного сообщества, вызывающие устойчивый познавательный и эмоциональный отклик, к которым носители языка регулярно обращаются в своей речи (см. [Кулибина 2001]). Работа с такими текстами требует от инофона не только языковой компетенции, но и способности проникнуть в культурный код, стоящий за крылатым выражением.

В предыдущем исследовании студентам-китайцам было предложено задание: нарисовать и описать художественный образ, с которым у них ассоциируется выражение «Рукописи не горят». Анализ рисунков показал, что через символику иероглифов учащиеся транслируют глубинные культурные смыслы. Например, на рисунке Пань Вэньбяо и У Шусянь «Вечно цветущее дерево» корнем дерева служит иероглиф «человек», а плодами – названия величайших книг; в комментарии студенты написали, что китайцы больше всего ценят корень и коренную культуру, а мечта вернуться на родину означает для них стать частью своего корня. Это упражнение позволило, образно говоря, «сканировать» особое восприятие китайского взгляда на мир, выявить интерпретацию прецедентного текста сквозь призму родной культуры.

Однако работа с прецедентным текстом через рисунок – лишь первый этап. Логическим продолжением стал перенос этой методики на визуальный ряд, то есть на живописное произведение. В этом случае функцию прецедентного текста начинает выполнять прецедентный образ – узнаваемый визуальный мотив, принадлежащий к мировому культурному наследию. В картине Марка Шагала «Прогулка» (1917–1918) таким прецедентным образом является мотив мужчины и женщины, которые держатся за руку: женщина парит в воздухе, мужчина стоит на земле, их руки

соединены. Этот образ многократно тиражируется в репродукциях, мемах, рекламе и несет в себе устойчивые смыслы – любовь, полет, доверие, соединение земли и неба, свободу и привязанность одновременно. Студент здесь выступает не как иллюстратор чужого текста (как в случае с крылатым выражением), а как интерпретатор готового прецедентного образа, вступающий с ним в диалог. Механизм работы с культурным кодом при этом сохраняется: студент проецирует на образ Шагала свои культурные смыслы. Именно это и составляет предмет настоящего исследования.

Теоретическим обоснованием такого подхода служат концепции, разработанные в современном искусствознании и критике визуальной культуры. Английский историк искусства Майкл Баксандалл ввел понятие «периодный глаз» (period eye), утверждая, что визуальное восприятие не универсально, а формируется социальными, экономическими и культурными практиками конкретной эпохи (см. [Баксандалл 1972]). Суть этой концепции заключается в том, что культура и общество в значительной степени определяют, как человек упорядочивает свой визуальный опыт. Это когнитивный феномен, который связывает стиль произведения с навыками интерпретации зрительного образа, привычными как для аудитории художника, так и для него самого, а через эти навыки – с социальными явлениями, которые их сформировали. Флорентийский купец XV века смотрел на картину иначе, чем мы, потому что его глаз был натренирован оценивать пропорции, качество материалов и стоимость красок. Для современного китайского студента «взгляд эпохи» – это иная оптика, сформированная иероглифическим письмом, традиционной живописью гохуа, а сегодня еще и цифровой визуальной средой. Задача преподавателя – не нивелировать эту оптику, а использовать ее как ресурс для интерпретации иноязычных художественных образов.

Джон Бергер в книге «Искусство видеть» (в оригинале «Ways of Seeing») развил идеи Вальтера Бенямина и Ги Дебора, утверждая, что «видение предшествует слову» и что образы не нейтральны, а акт видения представляет собой активное действие, выбор, поступок (см. [Бергер 2012]). Бергер показал, что в

современном обществе реклама стала субститутотом традиционной масляной живописи, внушая зрителю ценности «общества спектакля». Зрение не пассивно: когда мы смотрим, мы совершаем выбор – на что обратить внимание, а что игнорировать. Восприятие индивидуально и обусловлено опытом, а образы несут идеологический заряд, формируя наше видение реальности. Как отмечал Вальтер Беньямин, в эпоху технической воспроизводимости произведение искусства утрачивает свою «ауру» – уникальность и подлинность. Репродукции делают образ доступным, но лишают его сакрального ореола. Образы становятся частью массовой культуры, теряют первоначальный смысл и могут быть переосмыслены в любом контексте – от рекламы до мема. Именно эта утрата ауры открывает перед преподавателем РКИ новые возможности: студент имеет дело не с «неприкасаемым» шедевром, а с образом, который можно свободно интерпретировать, переосмысливать и присваивать.

Особого внимания заслуживает кризис традиционных функций искусства, о котором говорит Наталия Мазур в своей лекции «Искусствознание: казнить нельзя помиловать» [Мазур URL]. Художники утверждают, что две основные функции искусства устарели: аристотелевский мимесис, то есть подражание действительности, и платоновская концепция воплощения абсолютных идей в материальном мире. Отныне художники сами определяют, что является объектом искусства. После этого критики заговорили о «конце искусства», а искусствоведы – о «конце истории искусства», поскольку традиционная методология оказывается бесполезной для изучения современных процессов. Фотография и кинематограф, которые в начале XX века с трудом соглашались считать полноценным искусством, постепенно меняли свой статус и к середине века стали претендовать на то, что именно они становятся настоящим искусством повседневности. Также возростала роль так называемого промышленного искусства – дизайна и рекламы, которые начинали удовлетворять эстетические потребности публики. Как отмечает Мазур, проникновение новых теорий в искусствознание привело к расколу внутри этой дисциплины, не преодоленному и поныне. Известный искусствовед Дэвид Фридберг опубликовал книгу «Власть образов»,

где утверждал, что историю искусства следует заменить новой наукой – историей образов, которая будет сочетать элементы антропологии и психологии и изучать высокое искусство наряду с массовой культурой. Мэтью Рэмпли пошел еще дальше, заявив, что у визуальной культуры вообще нет предмета, поскольку она возникла из отрицания традиционных историй искусства и кино, критикуя их позитивизм.

Вместе с тем, как подчеркивает Мазур, возникает парадоксальная ситуация. Сторонники революционного обновления в истории искусства обращались за новыми методами к другим дисциплинам (антропологии, психоанализу, социологии). А выдающиеся представители этих дисциплин, например, антрополог Клиффорд Гирц или социолог Пьер Бурдьё, при выработке своих концепций использовали инструменты, созданные традиционными искусствоведами, в частности Эрвином Панофским. Сегодня, как считает Мазур, визуальная культура представляет собой не научную дисциплину, а поле для исследований, где с одинаковым успехом могут работать представители разных дисциплин – социологи, антропологи, историки. Для преподавателя РКИ этот вывод имеет принципиальное значение: он освобождает от необходимости искать «единственно правильный» метод интерпретации и позволяет использовать любые продуктивные подходы в зависимости от конкретной учебной ситуации.

Развивая наш предыдущий опыт работы с рисунком, мы обратились к типологии творческих упражнений, разработанной Мэллоем и Даффом в книге «Drama Techniques in Language Learning» [Мэллой, Дафф 1982]. Эта система предлагает четыре уровня работы с визуальным материалом. Первый уровень – наблюдение: что буквально видно на изображении (форма, цвет, композиция). Второй уровень – интерпретация: что это значит (контекст, символика, авторский замысел). Третий уровень – воображение: что могло бы быть (альтернативы, фантазии, личные ассоциации). Четвертый уровень – драматизация: как это можно сыграть, рассказать, пережить (перформанс, диалог, ролевая игра). Эта система легла в основу нашего упражнения, построенного как поэтапное движение от формального описания к личной интерпретации и затем к драматизации образа.

Прежде чем перейти к анализу студенческих работ, необходимо кратко охарактеризовать теоретическую базу, связанную с самим понятием «воображение». В отечественной и зарубежной психологии накоплен значительный опыт изучения этого феномена. Л.С. Выготский считал, что деятельность воображения напрямую зависит от количества приобретенного опыта: чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение (см. [Выготский 1967]). С.Л. Рубинштейн определял воображение как «отлет от прошлого опыта, преобразование данного и порождение на этой основе новых образов», подчеркивая уникальную человеческую способность менять мир через фантазию (см. [Рубинштейн 2002]). А.Я. Дудецкий выделил около сорока понятий воображения и изучал специфику его развития (см. [Дудецкий 1974]). В зарубежной науке Дж. Гилфорд изучал теорию творческого (креативного) интеллекта и утверждал связь интеллекта и креативности (см. [Гилфорд 1965]). Т. Рибо рассматривал воображение как установление новых ассоциаций, выделял механизмы диссоциации и ассоциации (см. [Рибо 1901]). Ж. Пиаже связывал генезис воображения с развитием символической функции у ребенка и рассматривал воображение как форму репрезентативного мышления, позволяющего предвосхищать изменения действительности (см. [Пиаже 1994]).

Как уже отмечалось, в качестве визуального материала была выбрана картина Марка Шагала «Прогулка». Выбор этот не случаен: стиль Шагала сочетает реальность и фантазию, полет и быт, иррациональность и нежность – это активно провоцирует воображение и не позволяет ограничиться формально-бытовым описанием. К тому же искусство Шагала, как и современное искусство в целом, давно вышло за рамки музеев и храмов; оно стало частью рекламы, мемов, дизайна, цифрового копирования. Система вопросов, адресованных студентам, выстраивалась в соответствии с уровнями Мэллоя и Даффа.

Анализ полученных работ позволяет сделать ряд наблюдений. Студентка Ши Тяньхуа создает развернутый нарратив, в котором она предлагает собственную историю отношений между мужчиной и женщиной. Вместо формального описания композиции она пишет: «И уткнулась лицом в его плечо – совсем как та

девчонка с косичками много лет назад». Здесь вводится временное измерение – прошлое и настоящее соединяются в одном жесте. Золотое кольцо («надела на палец») становится символом обязательства, которое не отменяет полета, а включает его в себя. Наиболее сильный культурный код содержится в финальной фразе: «Но все знали: по-настоящему их связывает та самая красная нить, сколько раз бы она не рвалась, ее снова связывали». Эта фраза отсылает к восточному мифу о красной нити судьбы – согласно которому люди, которым суждено встретиться, связаны невидимой красной нитью, и никакие обстоятельства не могут ее разорвать. Здесь китайская студентка проецирует на картину Шагала родной культурный код, не искажая образ, но наделяя его дополнительными смыслами. Это и есть, по Баксандаглу, проявление «взгляда эпохи»: она видит европейское живописное произведение сквозь оптику своей культуры.

Эссе студента У Цзычжэнь обнаруживает более сложную и внутренне противоречивую структуру. Сначала он дает формальное описание: «Мужчина держит за руку летящую женщину. Позади них город, а в левом нижнем углу инструменты». Затем он рассуждает о возможном расставании: «Вполне возможно, что женщина бросит мужчину? Нет. Он должен крепко держать женщину за руку». Однако следом возникает иное прочтение: «Женщина улетит в другое место. Летящая женщина символизирует женщину, которая в силу определенных обстоятельств вынуждена расстаться с мужчиной, но не желает уходить, поэтому они крепко держатся за руки». Далее следует традиционная метафора: «Девушка подобна цветку». И декларация: «Любовь – самое важное в мире». Однако финал эссе разрушает эту романтическую картину: «Я думаю, любовь важна, но не самая важная вещь, потому что есть много других вещей, которые не менее важны. Например, карьера и дружба одинаково важны». Этот поворот показателен для понимания «взгляда эпохи» китайского студента. В китайской культуре, где демографический дисбаланс создает специфический контекст брачных отношений, а также где традиционно высоко ценятся социальные достижения и горизонтальные связи, любовь не может занимать «монопольное» положение.

Показательно, что два эссе демонстрируют не только разные типы воображения, но и разную гендерную оптику. Студентка Ши Тяньхуа создает нарратив, в центре которого – долговременная связь, укорененная в прошлом и скрепленная сакральным символом. Ее взгляд на картину ориентирован на сохранение отношений. Студент У Цзычжэнь, напротив, с самого начала формулирует вопрос о расставании, и в его эссе напряжение между романтическим долженствованием и прагматической оценкой выражено острее. Если Ши Тяньхуа видит в картине прежде всего верность и предопределенность, то У Цзычжэнь – выбор, риск и баланс ценностей.

Сравнивая результаты двух этапов нашего исследования – работы с прецедентным текстом «Рукописи не горят» (рисунок) и работы с прецедентным образом – картиной «Прогулка» (ассоциативное эссе), – можно сделать следующие выводы. На первом этапе рисунок служил инструментом визуализации смыслов, заложенных в крылатом выражении. Китайские студенты транслировали через иероглифы и символы (дерево, корень, огонь, иероглиф «человек») свою культурную картину мира, часто бессознательно. Рисунок выступал как своего рода «рентген» этнокультурных кодов. На втором этапе ассоциативное эссе позволило студентам перейти от пассивного воспроизведения готовых культурных схем к активному, личностно-окрашенному высказыванию. Они не иллюстрировали чужую метафору (как в случае с прецедентным текстом), а создавали свою, вступая в диалог с прецедентным образом. Система Мэллоя и Даффа, примененная на втором этапе, обеспечила движение от простого наблюдения к интерпретации, затем к воображению и, наконец, к драматизации. Эссе Ши Тяньхуа и У Цзычжэнь показывают, как работает эта система: от вопроса «что я вижу?» к вопросу «что это значит для меня?», а оттуда – к созданию собственного нарратива.

Важно отметить, что предлагаемая методика развития ассоциативного мышления через визуальные образы не ограничивается работой с живописными шедеврами. В рамках междисциплинарного эксперимента, проведенного совместно с кандидатом физико-математических наук Е.Н. Булгатовой (преподаватель

кафедры русского языка факультета иностранных языков Чанчуньского университета), исходным материалом для активации воображения стали фотографии. Участник эксперимента предлагал собственные ассоциативные идеи – эмоциональные, символические, культурные отклики на изображения – которые затем находили отражение в серии картин. Фотографии выступали не просто как исходный материал, а как триггер воображения: каждая композиция рождалась из свободного перехода от реального образа к метафоре. Этот эксперимент продемонстрировал, как междисциплинарный подход – соединение математики, лингвистики, искусствоведения и визуальной культуры – может порождать новые формы творчества. Ассоциативное мышление здесь выступило не как случайность, а как метод: способ видеть связи там, где другие видят разрозненные элементы. Этот опыт подтверждает, что развитие визуальной грамотности и воображения возможно на любом материале – от классической живописи до цифровой фотографии, – и задача преподавателя РКИ заключается в том, чтобы создать условия для такого свободного ассоциативного диалога.

Эпоха цифровых технологий, утрата ауры уникального произведения и кризис традиционного искусствознания, о котором говорит Наталия Мазур, парадоксальным образом открывают новые возможности для преподавания РКИ. Визуальная культура сегодня – это не строгая научная дисциплина, а поле для исследований, где преподаватель и студент могут встретиться как равноправные интерпретаторы [Мазур URL]. Воображение, вопреки распространенному мнению, можно и нужно тренировать – через систему вопросов, драматизацию, ассоциации, перформанс.

Творческие работы китайских студентов Ши Тяньхуа и У Цзычжэнь показали, что предложенный нами подход не только активизирует воображение и развивает навыки письменной речи, но и формирует устойчивую внутреннюю мотивацию: студент пишет не потому, что «надо», а потому что ему есть что сказать миру на русском языке. Преподаватель же, в свою очередь, получает возможность увидеть уникальный «взгляд эпохи» каждого

учащегося и выстроить дальнейшее обучение как подлинный диалог культур.

Литература

Бергер Дж. Искусство видеть / Пер. с англ. СПб.: Клаудберри, 2012.

Вертунова Н.Л., Ковалева Н.А. Работа с художественным текстом на уроках РКИ (особенности восприятия) // Цивилизация знаний: российские реалии. Материалы XVI Международной научной конференции (РосНОУ, ИНИОН РАН, ЦЭМИ РАН), апрель 2017. М., 2017. С. 269–274.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.

Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.

Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск: СГПИ, 1974.

Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? СПб.: Златоуст, 2001.

Мазур Н.Н. Искусствознание: казнить нельзя помиловать // Сайт Европейского университета в Санкт-Петербурге: <https://eusp.org/news/mazur-iskusstvoznanie-polit-ru> (дата обращения: 25.04.2026).

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994.

Рибо Т. Творческое воображение. СПб.: Типография Ю.Н. Эрлих, 1901.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

Софронов М.В. Китайский язык и китайская письменность. Курс лекций. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.

Баксандалл М. Живопись и опыт в Италии XV века. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 1972. (Оригинал: Baxandall M. Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style. Oxford: Oxford University Press, 1972.)

Мэллой А., Дафф А. Драматические техники в обучении языку. 2-е изд. Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 1982. (Оригинал: Maley A., Duff A. Drama Techniques in Language Learning. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.)

Nina L. Vertunova

Senior Lecturer,

Institute of Russian Language and Culture,

Candidate of Pedagogical Sciences

Moscow, Russia

n.l.vertunova@yandex.ru

**MOTIVATIONAL CREATIVE EXERCISES FOR
DEVELOPING IMAGINATION IN THE DIGITAL AGE:
FROM THE “PERIOD EYE” TO VISUAL DIALOGUE IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

This article continues the previous research of the author and N.A. Kovaleva “Creative exercises in Russian as a foreign language lessons using drawings”, where drawing was used to analyze a precedent text (the catch phrase “Manuscripts do not burn” from M. Bulgakov’s novel “The Master and Margarita”). A logical development of this approach is a new stage of work – an appeal to a painting (Marc Chagall’s “The Walk”) followed by writing an associative essay. The article analyzes the creative works of Chinese students Shi Tianhua and Wu Zizhen, and describes an interdisciplinary experiment on activating associative thinking using photographs. The theoretical basis includes Michael Baxandall’s concept of the “period eye”, John Berger’s ideas on the active nature of vision, Maley and Duff’s system of dramatization, Natalia Mazur’s lecture on the crisis of traditional art history, as well as works by Russian and foreign researchers of imagination (L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, J. Piaget, etc.). It is concluded that the consistent use of drawing and associative essay helps to identify the peculiarities of perception of foreign language learners and to form a sustainable motivation to learn the Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language, creative exercises, associative essay, precedent texts, period eye, visual culture, dramatization, Maley and Duff system, cultural code, imagination, crisis of art history, Chinese students, Marc Chagall

Наташа Козомора

*старший преподаватель,
Университет в Нови-Саде, Философский факультет
natasa.kozomora@ff.uns.ac.rs*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ СЕРБОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ РУСИСТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Настоящая работа представляет собой анализ наиболее типичных лексических ошибок при изучении русского языка сербскими студентами-русистами Философского факультета в Нови-Саде. Исследование является результатом анализа работ в рамках письменных упражнений, а также перевода предложений с сербского на русский язык на занятиях по переводу. Указанные курсы проводятся со 2-го по 4-й курс обучения. Студенты поступают на направление «Русский язык и литература» как начинающие или с предыдущим опытом изучения языка в течение 4 или 8 лет (реже) в начальной и/или средней школе. Цель обучения заключается в достижении к концу 4-го курса уровня компетентного носителя языка. Предметом анализа являются лексические ошибки. Ошибки на морфологическом и синтаксическом уровнях будут рассмотрены в отдельной статье. Исследование показывает, что большинство лексических ошибок сербских студентов при изучении русского языка носит интерференционный характер.

Ключевые слова: русский язык, сербский язык, лексическая ошибка, интерференция, межъязыковые омонимы

Преимущества изучения русского языка как иностранного (РКИ) в сербоязычной среде проявляются в родстве языковых систем и их общем славянском происхождении, что позволяет усваивать русские языковые единицы через их сопоставление с родным сербским языком. Опора на славянский родной язык при изучении РКИ некоторыми исследователями считается необходимой и ключевой на всех языковых уровнях – фонетическом, грамматическом и лексическом [Маркова 2024: 1825]. Однако именно это сходство становится причиной многочисленных межъязыковых интерференционных ошибок, которые сохраняются даже на продвинутых уровнях изучения языка [Голяк 2022: 72], в связи с чем существуют и авторы, считающие, что в обучении РКИ метод сопоставления с родным родственным языком

следует применять только в тех случаях, когда это действительно необходимо [Балыхина, Игнатъева 2006: 92].

Изучение ошибок при обучении РКИ имеет большое значение, поскольку позволяет выявить трудности в его освоении [Там же: 127]. Предметом данного исследования являются типичные лексические ошибки студентов-русистов Философского факультета в Новом Саде, для которых сербский язык является родным. Лексическая ошибка предполагает неадекватное употребление слова и обычно связана с: неправильной интерпретацией значения слова, нарушением норм лексической сочетаемости, расширением и сужением значения слова, смешением паронимов, ошибками в употреблении омонимов, антонимов, синонимов и др. Типичными считаются ошибки, которые повторяются у большинства обучающихся или имеют признак повторяемости у одного учащегося [Азимов, Щукин 2009: 121, 316]. Выделенные ошибки классифицируются по типу лексического отклонения.

В исследовании были выявлены следующие типы лексических ошибок: семантический тип ошибок, который связан с неправильным толкованием значения слова и межъязыковой интерференцией; ошибки в лексической сочетаемости; неправильное употребление паронимов. Наиболее продуктивный тип лексических ошибок относится к неправильному употреблению значения слова. В данной группе в большинстве примеров причиной ошибок является межъязыковая интерференция, которая на лексическом уровне обусловлена наличием, прежде всего, полных и, во многих случаях, неполных межъязыковых омонимов – слов, сходных по звучанию, но не полностью расходящихся по значению, что подтверждают и предыдущие исследования ошибок в изучении русского языка на факультетах русистики в сербоязычной среде [Голяк 2022: 73]. Выделены следующие примеры: *изъявить* – *заявить*; *мышление* – *мнение*; *продолжение срока* – *продление срока*; *фаза* – *этап*; *проходить* – *проезжать*; *уйти* – *войти*; *институция* – *учреждение*; *навык* – *привычка*; *баня* – *курорт*; *пробудиться* – *проснуться*; *составной* – *неотъемлемый*; *желать* – *хотеть*; *рабочее место* – *должность*. Во всех приведенных примерах причиной ошибки является отрицательное вли-

яние родного сербского языка на русский как иностранный. Неправильное толкование значения встречается также и у слов, которые сходны по звучанию или являются однокоренными, но значения либо полностью различаются, либо расходятся по отдельным семам или лексической сочетаемости: *заметить* – *отметить*; *изучение* – *учеба*; *управлять чем-то* – *направлять на что-то*; *неприемлемый* – *неотъемлемый*; *заявление* – *заявка*; *рабочий* – *работник*; *впервые* – *во-первых*; *приглашение* – *приложение*.

Вторую продуктивную группу составляют ошибки, связанные с лексической сочетаемостью. В качестве наиболее типичных примеров выделены следующие: *второй курс в школе* – *второй класс в школе*; *рабочий рынок*, *деловой рынок* – *рынок труда*; *крепкое чувство* – *сильное чувство*; *стандарт жизни* – *уровень жизни*; *маленькие цены* – *низкие цены*; *знаю готовить* – *умею готовить*; *высокое образование* – *высшее образование*. Все перечисленные ошибки имеют интерференционный характер и являются следствием отрицательного влияния родного языка.

В третью группу входят ошибки, связанные с неправильным употреблением паронимов. В качестве наиболее типичных выделены следующие примеры: *дальнее сотрудничество* – *дальнейшее сотрудничество*; *единственный* – *единый*; *практический* – *практичный*; *недействительный* – *недействительный*. В данной группе наряду с недостаточным усвоением семантических и стилистических различий паронимов причиной ошибок может быть и отрицательное влияние родного языка, например: *дальнее сотрудничество* (ср. серб. *даља сарадња*), *единственный* – *единый* (переводным эквивалентом прилагательного *единственный* в сербском языке является *једини*, а прилагательного *единый* – *јединствени*). С целью более систематизированного анализа природы ошибок и выявления их причин приведенные примеры будут представлены и в табличной форме.

Таблица 1

№ п/п	Ошибка	Правильный вариант	Определение и предполагаемая причина ошибки
1	<i>изъявить</i> <i>уйти</i>	<i>заявить</i> <i>войти</i>	Неправильная аналогия с сербскими глаголами

			<i>изјавити</i> и <i>ући</i> ; недостаточное усвоение значения и употребления определенных глагольных приставок.
2	<i>мишление</i> <i>институција</i> <i>фаза</i> <i>навык</i> <i>баня</i> <i>составной</i>	<i>мнение</i> <i>учреждение</i> <i>этап</i> <i>привычка</i> <i>курорт</i> <i>неотъемлемый</i>	Интерференция; неправильная аналогия с сербскими лексемами – межъязыковыми омонимами: <i>мишљење</i> ; <i>институција</i> ; <i>фаза</i> ; <i>навика</i> ; <i>бања</i> ; <i>саставни</i> .
3	<i>продолжение</i> <i>срока</i>	<i>продление</i> <i>срока</i>	Недостаточное усвоение лексической сочетаемости и значения слова. Ошибку можно связать и с сербским существительным <i>продужетак</i> .
4	<i>проходить</i> (<i>на машине</i>)	<i>проезжать</i>	Недостаточное усвоение глаголов движения, что также связано с родным сербским языком, который не различает глаголы движения пешком и на транспорте.
5	<i>пробудиться</i>	<i>проснуться</i>	Интерференция – смешение с сербским глаголом <i>пробудити се</i> , переводным эквивалентом лексемы <i>проснуться</i> . Недостаточное усвоение различий в значении и употреблении русских глаголов <i>пробудиться</i> и <i>проснуться</i> .
6	<i>желать</i>	<i>хотеть</i>	Интерференция под влиянием сербского глагола <i>желети</i> , одного из эквивалентов русского глагола <i>хотеть</i> . Недостаточное усвоение различий в употреблении русских глаголов <i>желать</i> и <i>хотеть</i> .
7	<i>рабочее место</i>	<i>должность</i>	Интерференция – смешение сербского словосочетания <i>радно место</i> с русским экви-

			валентом <i>должность</i> . Недостаточное усвоение значения русского словосочетания <i>рабочее место</i> .
8	<i>заметить неприемлемый</i>	<i>отметить неотъемлемый</i>	Недостаточное усвоение различий в значении однокоренных слов с различными приставками.
9	<i>изучение</i>	<i>учеба</i>	Недостаточное усвоение различий в употреблении лексем <i>изучение</i> и <i>учеба</i> . Ошибку можно также связать с соотношением сербского глагола <i>студирати</i> и отглагольного существительного <i>студирање</i> , которые являются однокоренными, что не характерно для соответствующих лексем в русском языке.
10	<i>управлять чем-то</i>	<i>направлять на что-то</i>	Недостаточное усвоение различий в значении однокоренных глаголов с различными приставками. Ошибку также можно связать с одним из сербских эквивалентов глагола <i>направлять</i> – <i>усмеравати</i> с приставкой <i>у-</i> .
11	<i>заявление рабочий впервые</i>	<i>заявка работник во-первых</i>	Смешение значений однокоренных слов.
12	<i>приглашение</i>	<i>приложение</i>	Смешение значений слов, сходных по звучанию.
13	<i>второй курс в школе; рабочий рынок; крепкое чувство; стандарт жизни; маленькие цены; знаю</i>	<i>второй класс в школе; рынок труда; сильное чувство; уровень жизни; низкие цены;</i>	Ошибки в лексической сочетаемости, являющиеся результатом отрицательного влияния родного сербского языка и недостаточного усвоения различий в значении лексем одной и той же лексико-семантической группы.

	<i>готовить; высокое об- разование</i>	<i>умею гото- вить; высшее образование</i>	
14	<i>дальнее сотрудни- чество; единствен- ный практиче- ский недействен- ный</i>	<i>дальнейшее сотрудни- чество единый практичный недействи- тельный</i>	Неправильное употребление паронимов, обусловленное недостаточным усвоением различий в их значениях.

В данном исследовании установлено, что наиболее продуктивным источником ошибок на лексическом уровне при изучении РКИ сербскими студентами-русистами является межъязыковая интерференция. Ошибки чаще всего обусловлены межъязыковыми омонимами – полными (*навык – навика, баня – бања*) или неполными (*изъявить – изјавити, мышление – мишљење, пробудиться – проснућься, желать – желети*). Также, определенная часть ошибок возникает под отрицательным влиянием родного сербского языка, но одновременно является и результатом недостаточного усвоения значений лексем в изучаемом иностранном языке (*желать – хотеть, пробудиться – проснућься, мышление – мнение, рабочее место – должность, заметить – отметить*). Вторую, весьма продуктивную группу составляют ошибки в лексической сочетаемости (**рабочий рынок, *маленькие цены, *ходить во второй курс в школе*). Последнюю, третью по продуктивности группу составляют ошибки в употреблении паронимов, которые также могут быть обусловлены отрицательным влиянием родного сербского языка (**дальнее сотрудничество, *практический план, *недействительный документ*).

Проведенный анализ, наряду с рассмотрением орфографических и морфосинтаксических ошибок, может послужить основой для осмысления обучения, направленного на их устранение посредством методов и упражнений, ориентированных на языковые единицы и уровни, в которых данные ошибки и сходные явления встречаются наиболее часто.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь лингвистических терминов и понятий. М: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: Изд-во РУДН. – 195 с.

Голяк С. В. Проблема интерференции при обучении русскому языку как инославянскому. М.: Русский язык за рубежом, 2022. № 1.

Маркова Е.М. Лексика русского языка в славянской аудитории: основные лингводидактические особенности. Санкт-Петербург: XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады, 2024. – 2496 с.

Natasa Kozomora

*Senior Lecturer,
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
natasa.kozomora@ff.uns.ac.rs*

LEXICAL ERRORS OF SERBIAN-SPEAKING STUDENTS OF RUSSIAN STUDIES LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This study presents an analysis of the most typical lexical errors made by Serbian students of Russian Studies at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The research is based on the analysis of written assignments completed as part of classroom exercises, as well as on sentence translation tasks from Serbian into Russian conducted in translation classes. These courses are offered from the second to the fourth year of study. Students enroll in the programme “Russian Language and Literature” either as beginners or with prior experience of learning the language for four or, less frequently, eight years in primary and/or secondary school. The aim of the instruction is to enable students to achieve a high level of proficiency in Russian by the end of the fourth year. The focus of the analysis is on lexical errors, while morphological and syntactic errors will be addressed in a separate article. The study shows that most lexical errors made by Serbian students learning Russian are caused by language interference.

Keywords: Russian language, Serbian language, lexical error, interference, cross-linguistic interference

Кузьмина Елена Александровна
доктор филологических наук,
профессор филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова
elenk2002@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ И ИХ МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В статье представлены результаты социокультурологического опроса иностранных магистрантов филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, нацеленного на выявление культурно и прагматически релевантных для учащихся тем, способных повысить их вовлеченность в коммуникацию на русском языке. На основе анализа результатов опроса выстроена иерархия коммуникативных интересов учащихся и получены эмпирические данные для научно-обоснованного расширения тематики учебных пособий, ориентированных на данную целевую аудиторию.

Ключевые слова: социокультурологический опрос, магистерская программа «Русский язык и культура в современном мире», коммуникативная активность, иерархия коммуникативных интересов

Одной из ключевых задач магистерской программы для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова «Русский язык и культура в современном мире» является значительное повышение уровня практического владения русским языком – в соответствии с требованиями Государственного стандарта по русскому языку как иностранному III и IV уровней. Языковая подготовка магистрантов-филологов ведется в двух основных направлениях: владение языком специальности (формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения) и общее владение языком (формирование коммуникативной компетенции в социально-культурной, обиходно-бытовой и официально-деловой сферах общения) [Магистерская программа 2024: 5, 80–91].

Учащиеся из КНР, которые составляют основной контингент нашей магистерской программы, в силу традиций китайской

системы образования, уходящих корнями в конфуцианство и ориентированных на активизацию преимущественно мнемонических усилий, точность, письменный контроль, отдают предпочтение репродуктивным видам речевой деятельности. Зачастую из-за страха совершить ошибку и «потерять лицо» они избегают спонтанной речи, опасаются вступать в диалог, ограничиваясь односложными репликами в ответ на вопрос, заданный преподавателем.

С целью выявления социокультурных и личностно значимых «зон максимальной коммуникативной активности» – тем, которые естественным образом будут стимулировать, инициативную, развернутую диалогическую речь, возникающую без прямого побуждения преподавателя, и повысят вовлеченность в коммуникацию, был проведен анонимный письменный опрос, в котором приняли участие 69 студентов магистратуры из КНР. Анкета включала четыре открытых вопроса:

1. Что Вы обычно обсуждаете с друзьями и знакомыми? Что из этого Вам наиболее интересно?
2. О чем Вы можете говорить часами?
3. Какую информацию Вы обычно ищете в интернете? О чем читаете?
4. Представьте, что Вы можете встретиться с любым человеком. Кто это будет и о чем вы будете разговаривать?

Количественный и качественный анализ результатов опроса позволил ранжировать темы по степени значимости (по количеству упоминаний) и выстроить иерархию коммуникативных интересов учащихся, см. рис.



В блок **среднеприоритетных** тем (от 20 до 24 упоминаний) входят темы

- ✓ «Литература, книжный мир» (24),
- ✓ «Жизненные и карьерные стратегии» (24),
- ✓ «Межличностные и омантические отношения, прикладная психология» (22),
- ✓ «Мир культуры» (20),
- ✓ «Мир инноваций: от научных открытий до гаджетов и игр» (20).

Низкоприоритетными (от 7 до 15 упоминаний), но вместе с тем названными респондентами значимыми темами являются:

- ✓ «Физическая культура: ЗОЖ, спорт и фитнес» (15),
- ✓ «Гендерное равенство, положение женщины в современном обществе» (12),
- ✓ «Инфлюэнсеры, блогеры, звезды социальных сетей» (11),
- ✓ «Стиль жизни: мода, одежда, стандарты красоты» (9),
- ✓ «Вечные философские проблемы» (8),
- ✓ «Мир экономики: как работают рынки, инвестиции, акции» (7),
- ✓ «Мир музыки» (7).

Анализ ответов на четвертый вопрос о желаемой встрече с исторической или современной личностью позволил реконструировать глубинные интеллектуальные запросы китайских магистрантов, которые выходят далеко за рамки стандартных учеб-

ных тем. Особый интерес учащиеся проявили к фигурам, устойчиво коррелирующим со стратегическим мышлением, принятием рисков, социальной справедливостью и философией бытия.

Желание встретиться со Сунь-цзы и обсудить принципы «победы без боя» применительно к современным кибервойнам и военным конфликтам с использованием дронов указывает на потребность в анализе военной стратегии и этики.

*Я бы встретился с **Сунь-цзы** — великим стратегом древности, автором «Искусства войны». Мы бы говорили не о красивых фразах, а о конкретных тактиках: как победить, не вступая в бой, как использовать слабости противника и почему иногда лучше отступить, чем атаковать. Я бы спросил его, что он думает о современных войнах, о киберпространстве и дронах — применимы ли его принципы сегодня. Уверен, его ответы были бы жесткими и неожиданными.*

Интерес к таким политикам, как Цинь Шихуанди, Мао Цзэдун, В.И. Ленин и Дональд Трамп, отражает стремление понять механизмы политической власти и управления.

*Я бы встретила с **Цинь Шихуанди**, первым императором Китая. Я бы спросила у него, как ему удалось объединить весь Китай*

Магистранты демонстрируют прагматичный интерес к успеху, инновациям и финансовой грамотности. В числе наиболее желаемых собеседников – Илон Маск, общение с которым будет полезным для формирования навыков принятия решений в условиях риска, оценки перспектив и преодоления страха перед будущим, и Уоррен Баффет, который может поделиться стратегиями долгосрочного инвестирования, инструментами создания и преумножения капитала.

*Я бы хотел встретиться с **Илоном Маском**. Мне было бы интересно не просто поговорить о его успехах, а понять, как он принимает решения в условиях неопределенности и высокого риска. Я бы спросил его, как он определяет, какие идеи стоят миллиарды, а какие — пустая трата времени. И, возможно, самый важный вопрос: как не бояться делать ставку на будущее, когда большинство людей сомневается.*

*Больше всего я хотела бы встретиться с **Уорреном Баффетом**, чтобы он рассказал мне, как покупать акции, какие акции стоит покупать в ближайшие десять лет, и поделился со мной секретами богатства.*

В поисках ответа на вопросы о природе реальности в эпоху виртуальных экранов, о концепции «философа-правителя» в условиях современного общества, о благе магистранты обращаются к Платону и его «мифу о пещере».

*Я хотел бы встретиться с древнегреческим философом **Платоном**. Я бы обсудил с ним его «теорию идей» и особенно «миф о пещере». Мне хочется спросить его: если бы он вернулся в современный мир и увидел, как мы смотрим на виртуальный мир через экраны и спорим о том, что такое реальность, как бы он переопределил понятие «реальность»? Также я бы поговорил с ним о «философе-правителе» из его «Государства» — считает ли он по-прежнему, что только философы лучшие всего подходят для управления государством в нашем сложном обществе? И, конечно, я бы спросил его о том, что он понимает под «благом», потому что это очень вдохновляет меня в моих философских размышлениях.*

Самым экзистенциальным запросом стало желание встретиться с Богом и спросить о природе человеческих эмоций, воспринимаемых как одновременно гениальное и разрушительное изобретение, движущее как войнами, так и искусством.

*Я хочу увидеть **Бога**. Не того, каким Его изображают в религиях, а Того, Кто стоит за сотворением мира. Я спрошу у Него: «Зачем Ты дал человеку эмоции?» Потому что эмоции – самое опасное, самое смертоносное и самое притягательное, что есть в людях. Они разжигают войны и рождают гениальные стихи. Это самое опасное, самое смертельное и самое завораживающее – то, от чего люди теряют голову и мучаются от неразделенной любви. Я скажу Богу: «Твое изобретение – “эмоции” – одновременно гениально и жестоко. Мы смеемся, как дети, а в следующую минуту плачем в подушку. Разве это не самая опасная игра?»*

Вопрос «Какую тему предложить, чтобы они сами захотели говорить?» остается одним из самых насущных. Ответ на него лежит не только в плоскости языкового уровня, но и в области релевантных для учащихся культурных и прагматических смыслов. Полученные эмпирические данные четко обозначили приоритеты в коммуникативных интересах иностранных магистрантов, выходящие за пределы тематики традиционных пособий по РКИ. Интеграция выявленных тем в учебный процесс и обеспечивающие его учебные пособия на основе современных коммуникативных и когнитивных методик позволит существенно повысить мотивацию, стимулировать естественную речевую активность. Создание на занятии активной среды для обмена мнениями предполагает детальную разработку и апробацию учебных модулей по каждой из предложенных тематических линий.

Литература

Магистерская программа «Русский язык и культура в современном мире»: Учебно-методическое пособие / Под ред. М. Л. Ремневой, Л. В. Красильниковой, Е. А. Кузьминовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: МАКС Пресс, 2024. – 280 с.

Elena A. Kuzminova

Doctor of Philology, Professor

*Department of the Russian Language for Foreign Students
the Faculty of Philology*

Lomonosov Moscow State University

elenk2002@mail.ru

RESULTS OF A SOCIOCULTURAL SURVEY OF FOREIGN STUDENTS AND THEIR METHODOLOGICAL INTERPRETATION

The article presents the results of a sociocultural survey of foreign master's students at the Department of Philology in Lomonosov Moscow State University, aimed at identifying culturally and pragmatically relevant topics for students that can increase their involvement in communication in Russian. Based on the analysis of the survey results, a hierarchy of students' communicative interests was built, and empirical data was obtained for the scientifically-based expansion of the topics covered in textbooks aimed at this target audience.

Keywords: sociocultural survey, MA programme (specialization – ‘Russian language and culture in modern world’), communicative activity, hierarchy of communicative interests

Кузьмина Елена Александровна

*доктор филологических наук,
профессор филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова
elenk2002@mail.ru*

Лилеева Анна Георгиевна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка для
иностранных учащихся филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова
anna.lileeva2017@yandex.ru*

**К ВЫХОДУ В СВЕТ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ
ИНОСТРАННЫХ ФИЛОЛОГОВ
«ЧИТАЕМ СОВРЕМЕННУЮ РУССКУЮ ПРОЗУ»**

В статье освещается методологическая модель нового учебного пособия для иностранных филологов «Читаем современную русскую прозу» (М.: МАКС Пресс, 2026), созданного на кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Пособие направлено на развитие навыков чтения, понимания, комментирования и анализа неадаптированного художественного текста на русском языке, а также на развитие речи и углубление лингвострановедческой компетенции.

Ключевые слова: современная русская литература в иностранной аудитории, учебное пособие «Читаем современную русскую прозу», методологическая модель

Издание учебных пособий на современном языковом материале является традицией кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Учебное пособие «Читаем современную русскую прозу» (М.: МАКС Пресс, 2026), предназначено для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме не ниже второго сертификационного уровня, и направлено на развитие навыков чтения, понимания, комментирования и анализа неадаптированного художественного текста на русском языке, а также на развитие речи и углубление лингвострановедческой

компетенции. Оно продолжает цикл учебных пособий на основе текстов новейшей русской прозы («Из русской прозы 70–90-х годов XX века», 2002; «Современная русская проза – XXI век» Ч. 1, 2009 и Ч. 2, 2013; «Русская проза – XXI век» 2-е изд., 2021).

Необходимость создания нового выпуска цикла объясняется тем, что литературный процесс и сам язык подвижны, они постоянно обновляются. Как аргументированно показал Лев Аннинский в работах о русской литературе XX века, поколения меняются каждые 12 лет (см. [Аннинский 2013]). А каждые 25–30 лет в России с неизменной повторяемостью происходит смена социокультурных парадигм (см. [Кондаков 1997; Паперный 2022]) – чередование авангардных и традиционных векторов развития литературы, направленных или на разрушение старого (литература модернизма и постмодернизма), или на создание нового: нового искусства, нового мира, нового человека, нового мифа. Обновляется состав авторов, нарративных стратегий и паттернов, меняются читательские пристрастия.

Современный период развития литературы представляется очередным этапом создания «русского мифа» – писатели осмысляют жизнь своих героев сквозь призму прошлого, выстраивают повествование согласно традиционным нарративам, ищут неизменные нравственные опоры.

Работая над пособием, авторский коллектив из всего многообразия текстов современной литературы выбрал именно те, в которых отразились эти тенденции. Одна из задач пособия – включить в практику преподавания РКИ новые имена и тексты.

Формальный признак «новизны» – дата публикации; в пособие, за редким исключением, входят произведения, которые были опубликованы после 2014 года и вызвали отклик читателей и литературного сообщества (получили престижные премии или входили в список номинантов премий «Большая книга», «Ясная поляна», «Русский Букер» и др.; имеют высокие рейтинги читательского интереса и пр.).

Критериями отбора произведений, вошедших в пособие, послужили значимость произведения в контексте актуальной литературной парадигмы, его созвучие ключевым этическим, социальным проблемам и темам, современность и художественная

ценность языка, возможность его адекватного понимания иностранными учащимися, а также соответствие требованиям, обусловленным методической целесообразностью: сюжетная замкнутость эпизодов, возможность вывода в речь и «выхода за текст» (обсуждение тем, проблем, представленных в отрывках). Смысловая многослойность современных текстов, их открытость интерпретациям естественным образом формируют установку на глубокий анализ. Таким образом, они могут выступать не только в качестве объекта изучения, но и в качестве идеального инструмента для развития критического мышления и стимула для содержательной коммуникации, живой дискуссии.

В пособии представлены неадаптированные фрагменты (объемом в среднем 15000–20000 знаков) художественных произведений писателей разных жанров и направлений: уже традиционный постмодернизм (В. Пелевин, фрагмент его повести «Тайные виды на гору Фудзи»); «новый сентиментализм» (рассказы Н. Абгарян «Бегония» и Н. Ким «Рыбка» как варианты современных святочных рассказов; рассказ А. Коваленковой «За двоих», фрагменты повести Г. Служителя «Дни Савелия»); «литература факта» (или *doc. литература*) (фрагменты повести В. Троицкой «Донецкое море» о событиях на Донбассе в 2014–2022 годах, написанной в форме дневника девушки на основе подлинных рассказов жителей Донбасса); автобиографическая проза (рассказы С. Шаргунова из книги «Свои», Н. Ким из книги «Родина моя автозавод», Захара Прилепина из книги «Собаки и другие люди»); фрагменты историко-философского романа-жизни Е. Водолазкина «Лавр», поэтический фрагмент прозы М. Елизарова «Библиотекарь», фрагменты пьесы абсурда Д. Данилова «Человек из Подольска».

Все тексты сопровождаются комментарием двух типов – комментарий I (лексико-стилистический и грамматический; в тексте единицы комментирования обозначаются цифрами) и комментарий II (толкование значимых для адекватного понимания комментируемого текста культурных реалий, собственных имен, названий и цитат; в тексте обозначены звездочкой). Принципы комментирования лексических единиц разработаны при создании

предыдущих учебных пособий и в статьях членов авторского коллектива (см. [Гореликова, Магомедова 1989; Ружицкий, Лилеева 2007; Русская проза – XXI век 2021]). Комментарий носит учебный характер, поэтому в него, как правило, выносятся слова и словосочетания в исходной форме, дается видовая пара глаголов, представлена словообразовательная модель. Комментарий является многопараметровым. Помимо объяснения непонятных или малопонятных единиц текста в нем факультативно может быть представлена следующая информация: этимологическая справка, стилистические (*разг.*, *груб.*, *жарг.* и др.) и грамматические (*сов. в.*, *част.*, *прич.* и т.п.) пометы, а также вопросы и задания, обеспечивающие диалогичность процесса восприятия и понимания как самого комментария, так и комментируемого текста. Например:

I

оставлять / оставить кого? *на кого?* – **доверять / доверить** кого-л. чьим-л. заботам. *Какие еще зн. этого глаг. вы знаете?*

заглядываться / заглядеться – **увлекаться / увлечься** видом чего-л. *Знаете ли вы другие глаголы, построенные по той же словообразовательной модели?*

салатница – посуда для подачи на стол **салата**. *Как называется посуда для сахара? Для супа?*

увесистый – очень тяжелый. *Как образовано это прил.? Назовите син. этого сл.*

II

Донецкое море – большой искусственный водоем, водохранилище в **Донецке**, бывший карьер (место для добычи полезных ископаемых, например, угля). Популярное место отдыха жителей **Донецка**. После начала военных действий так стали называть также кладбище, которое находится недалеко от водохранилища, где похоронены многие погибшие солдаты, государственные деятели, члены народного ополчения. Метафора **моря** проходит через всю повесть В. Троицкой.

Теремок, курочка Ряба, мышка-норушка – персонажи русских народных сказок. *Знаете ли вы эти сказки?*

Суеверный – о человеке, который верит в сверхъестественные силы и в связь различных природных знаков, **примет**, с жизнью человека: *«птицы низко кружат – это к дождю, красный закат – к сильному*

*ветру, женщина с пустыми ведрами – к неприятностям». В русской народной традиционной культуре существует **суеверие, пред-
рассудок** (ложное предположение, основанное на вере в сверхъестественное) – маленького ребенка нельзя показывать чужим людям, чужой человек может ребенка **сглазить** – **глазами** (взглядом) навлечь болезнь, неприятность, «впитаться взглядом и подумать что-л. дурное». Какие еще русские **приметы и предрассудки** вы знаете? Какие **суеверия**? Какие **приметы и предрассудки** существуют в вашей народной культуре?*

Частью интерактивного комментария являются вопросы, которые содержат фоновую информацию, необходимую для более глубокого понимания слова (текста), позволяют объяснить лексическую единицу в доступной учащимся форме, а также выполняют мотивирующую и стимулирующую функции, что способствует пробуждению читательской рефлексии.

Текстовый материал служит основой для различных видов послетекстовых заданий (опознавательных, семантизирующих, трансформационных и др.), большинство из которых построены в интерактивной форме, обеспечивающей обратную связь между средством обучения и учащимся, – рабочей тетради или практикума, и стимулирующей познавательную деятельность учащихся. Методический инструментарий пособия базируется на апробированной десятилетним опытом и доказавшей свою эффективность системе заданий и упражнений, разработанной О.К. Грековой и Е.А. Кузьминовой для учебного пособия по аудированию «Я слышу и понимаю» [Грекова, Кузьминова 2010]. В пособии «Читаем современную русскую прозу» исходная система модернизирована: существенно усилен собственно языковой компонент, а репертуар заданий стал более объемным и разноплановым. В частности, он включает задания

- на запоминание и активизацию ключевой лексики:
- ✓ *Составьте словосочетания, объединив слова из первой и второй колонки. Слова из второй колонки используйте в нужной грамматической форме.*

1	2
растопить...	Победа
поставить...	пол
братъ...	весна
врасти...	веранда
ходить...	печка
ждать...	памятники
встретить...	Авдеевка

- ✓ *Опираясь на содержание текста, замените выделенные слова синонимичными. В каких случаях замена слов влияет на стилистическую окраску предложения? Используйте информацию из Комментария I.*

1. В доме после зимы было *прохладно*, отец предложил *разжечь* печку. 2. На фотографии отец стоял с гитарой в руках в *садики* около набережной. 3. Ночь, улица, фонарь, аптека, / Бессмысленный и *неяркий* свет. (А. Блок) 4. *Гремит* тринадцатый день войны. / Ни ночью, ни днем передышки нету. / Вздываются взрывы, слепят ракеты, / И нет ни секунды для тишины. (Э. Асадов) 5. После проведенного в деревне лета не хочется шумных городских гуляний, хочется подольше сохранить душевное *спокойствие*. 6. Машу всегда удивляла эта детская *беззаботность* старшего брата. Даже в сорок лет он не желал брать на себя никакой ответственности. 7. В известной повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» младший сын, молодой казак, влюбляется в польскую девушку и переходит на сторону поляков, тем самым он *изменяет* не только отцу, но и Родине. 8. Через много лет после смерти отца Катя продолжала чувствовать рядом с собой его *невидимое* присутствие. 9. Икона «Неопалимая Купина» – *материальный* идеал, символ веры и мужества.

- на развитие механизмов осмысления содержания текста:

- ✓ Установите и покажите на схеме знаком → соответствия между героями рассказа «Бегония» и их действиями и поступками.

1. Максим Георгиевич	А. дерется с Севой, поет песню про елочку
2. Анютка	Б. разрешает оставить собаку в магазине
3. Маша	В. обещает развестись
4. Артем	Г. обстоятельно готовится к празднику
5. мужчина Маши	Д. плохо ест, тоскует по хозяйке
6. Тузик	Е. приезжает в Москву из Калуги
7. охранник	Ж. покупает бегонию

- ✓ Расскажите, в каком порядке читатели рассказа «Праздники святого Бернара» знакомятся с жителями деревни. А в каком порядке с жителями деревни знакомится Шмель? Укажите в таблице соответствующие порядковые номера.

Читатели	Шмель
	Никанор Никифорович
	отставной прокурор и его супруга
	старый пчельник

	Екатерина Елисеевна и ее дочери	
	Слепцы	
	Алешка и его мать	

- ✓ Отметьте знаком – то, о чем не говорилось в прочитанных фрагментах романа «Лавр».

- ☐ 1. Как Арсений стал врачом.
- ☐ 2. Сколько лет было Устине.
- ☐ 3. Из чего состоял эликсир бессмертия.
- ☐ 4. Почему Арсений принял монашество.
- ☐ 5. Когда на Руси ждали конца света.
- ☐ 6. Как главный герой романа получил имя Лавр.

- ✓ Восстановите реальную последовательность событий в повести «Донецкое море», укажите их порядковые номера.

- ☐ А. Родители поссорились после прогулки в парке.
- ☐ Б. Катя почувствовала, что на нее навалилось что-то тяжелое.

	В. Началась война. Олег Ковалев ушел в ополчение, мама Кати уехала с Ромой на Западную Украину, а Катя осталась с папой в Донецке.
	Г. Память и жизнь сошлись в одну точку.
	Д. В детстве Катя проводила каждое лето в доме с верандой, с мамой, папой и младшим братом.
	Е. Катя решила вернуться в старый дом с верандой.
	Ж. Однажды на день рождения папы в Донецк приехала его сестра Лена.
	З. Катя закончила школу и стала работать в больнице.
	И. Отец и брат погибли при обстреле в больнице, где работала Катя.
	К. Из-за сквозняка дверца распахнутого окна смела со столика фигурку балерины.

- на осознание художественных и стилистических особенностей текста:

- ✓ *Найдите в рассказе «За двоих» слова и выражения из левой колонки. Установите и покажите на схеме знаком →, в каком значении они использованы в тексте. Обратите внимание, что данные значения характерны для разговорной речи.*

✓

1. сгонять	А. замерзнуть, превратиться в лед
2. убежать	Б. начать действовать
3. мотаться	В. удаваться, успешно идти
4. встать	Г. переливаться, течь через край
5. спориться	Д. быстро съездить
6. завестись	Е. качаться

✓ *Найдите метафоры и сравнения в приведенных ниже отрывках и объясните их значение.*

А) Где-то в соцсетях у меня есть кадр: заботливо качаю розовую коляску, можно решить, что пустую. Во мне говорит суеверная боязнь: хранить, как клад, в покое и тиши образы своего дитяти, пока он беззащитен.

Б) Умом я терпеть не могу предрассудки и суеверия, а душа колеблется в предчувствиях, среди темных мельканий, как небо, полное мелких и резких предгрозовых птиц.

✓ *Аллюзии к какому английскому автору и его произведению присутствуют в этом фрагменте? (сон, привидения) Как вы думаете, зачем автор вводит эти аллюзии в текст романа?*

✓ *Как и зачем автор использует прием остранения (когда обычные вещи или события представляются читателю в необычном, странном или незнакомом свете)?*

➤ на расширение коммуникативных навыков и умений:

✓ *Давайте обсудим.*

1. Согласитесь ли вы с утверждением, что именно книги сохраняют культурный код народа? Справедливо ли данное утверждение в отношении вашей родной культуры? Аргументируйте вашу точку зрения.
 2. Какие книги могут считаться сокровенным Семикнижием в русской современной культуре? Назовите авторов и конкретные произведения, в которых отражаются основные ценности русской культуры. Как вы думаете, могут ли ценности народа меняться? Чем это может быть обусловлено?
 3. Какие книги в вашей родной культуре могут считаться сокровенным Семикнижием? Расскажите кратко о каждом произведении. Какие идеи в них отражают основные ценности вашей культуры?
 4. Кто такой *библиотекарь*? Можно ли утверждать, что в данном случае слова *библиотекарь* и *чтец* являются контекстуальными синонимами? На основе прочитанного фрагмента объясните смысл заглавия романа М. Елизарова.
- ✓ *Составьте мини-диалоги.*
1. Представьте, что Максим Георгиевич в телефонном разговоре с другом рассказывает о знакомстве с Артемом и Машей. Составьте их диалог (5–7 реплик), используя изученную лексику: *вчера, случайно, магазин, мальчик, мама, пригласить, Новый год, одиночество, надежда*.
 2. Представьте, что Максим Георгиевич встретил того женатого мужчину, которого любит Маша. Составьте их диалог (5–7 реплик), используя изученную лексику: *неудачный первый брак, любимый человек, женат, обещать развестись, держать слово, непростой переезд в Москву из Калуги*.
- ✓ *Расскажите, как проходила встреча со Шмелем от имени*
а) отставного прокурора, б) жены отставного прокурора,
в) жены Слепца, г) Екатерины Елисеевны.

Дискуссионные задания («Давайте обсудим», «Сопоставьте свой ответ с ответом соседа») и проблемные вопросы («Согласитесь ли вы...», «Можно ли утверждать...»), предполагающие аргументацию своей точки зрения, позволяют избежать упрощения при интерпретации текстов без однозначной авторской позиции, в первую очередь постмодернистских. Дискуссия помогает раскрыть многогранность полисемичных по своей природе текстов, легитимирует их многозначность. Чтобы отстоять свою позицию в дискуссии необходимо уметь аргументировать, ссылаться на текст, что развивает дискурсивную компетенцию и навыки интерпретации текста. В то же время дискуссия позволяет связать сложные идеи текста с личным опытом и культурным «бэкграундом» учащихся, делая абстрактные концепции осязаемыми и, безусловно, способствуя диалогу двух культур. Такой диалог способствует преодолению культурного барьера: советский или современный русский контекст становятся не набором реалий, а аутентичным материалом для сравнения разных картин мира, насыщения культурного фона учащихся. Тем самым формируется культурологическая компетенция. Задания игрового и творческого характера (мини-диалоги, рассказы от другого лица) призваны активизировать пройденную лексику, воспроизвести коммуникативный стиль героев, переосмыслить события.

Особая роль отводится заданиям, ориентированным на построение монологического высказывания письменной форме «Напишите эссе на тему...». Их эффективность подтверждается полученными результатами – эссе, написанными иностранными магистрантами филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, первой группой учащихся, на занятиях с которыми было использовано данное пособие. Ср.

- ✓ *Напишите небольшое эссе на тему «Осколки жизни». Используйте глаголы **разбиваться / разбиться, разлетаться / разлететься, откалываться / отколоться, приклеивать / приклеить, чинить / починить** в переносном значении.*

Осколки жизни

Жизнь похожа на хрупкий предмет. Когда он падает, осколки разлетаются по полу. Собрать их бывает очень трудно.

Я знаю людей, которые разлетелись по разным городам и странам. Они были близки, а теперь даже не звонят друг другу. Иногда от целой семьи откалывается один человек. Он уходит, и связь теряется навсегда.

Но это еще не самое страшное. Самое страшное – когда разбиваются мечты. Мечта – это то, что заставляет нас идти вперед. Без нее жить очень тяжело. Мы пытаемся что-то чинить, купить новый телефон или машину. Но душу так не починишь.

Некоторые люди пробуют склеить старую дружбу или любовь. Но если чувство однажды откололось, его трудно вернуть. Можно взять клей и приклеить разбитую вазу. Но травма всё равно останется видна.

Я думаю, не надо бояться осколков. Жизнь не всегда бывает целой. Иногда полезно принять, что старое разбилось. Тогда появится место для чего-то нового.

Предложенная в пособии методологическая модель является гибкой и адаптивной, благодаря чему учащиеся овладевают приемами работы с текстами разной жанровой и стилевой направленности, а также разными регистрами языка. В частности, при изучении постмодернистской прозы В. Пелевина работа с абстрактной лексикой, глаголами зрительного восприятия и семантикой невербальных сигналов, прояснение интертекстуальных кодов «высокой культуры» (восточной философии, буддизма, христианства) и науки вкупе с анализом смыслового уровня текста снимает языковые и фактологические трудности, погружает в глобальный интеллектуальный дискурс писателя. Заданное преемственностью заданий движение от фактов к смыслу и подтексту позволяет учащимся деконструировать метафору священной улитки, разгадать магию чисел и узнать нейрологическую теорию счастья, а поняв авторскую иронию и примерив логику и язык героев, что оказывается возможным благодаря ряду заданий на сопоставление персонажей, принять участие в интеллектуальной игре, мини-диалоге о продаже счастья, чтобы затем подняться до уровня философской рефлексии в дискуссии о его поисках в мировой литературе и современных масс-медиа.

Задания к фрагменту абсурдистской драмы Д. Данилова «Человек из Подольска», втягивающей в социально-бытовой дискурс, дающей представление о реалиях и стереотипах провинциальной современной России, имеют свою специфику. Работа с лексикой нацелена здесь на понимание живой речи и сленга (учащиеся знакомятся с разговорными глаголами, просторечными выражениями, антонимами для обозначения эмоциональных состояний); анализ текста и подтекста помогает увидеть своеобразие поэтики абсурда, ее приемы; задания на интерпретацию способствуют осознанию того, что алогизм реплик и хода действия выявляет скрытую за формальным существованием маленького человека экзистенциальную пустоту. Осмыслив языковой и социокультурный материал, учащиеся принимают участие в диалоге, предполагающем игровое вживание в мрачный абсурд пьесы, за которым просвечивает тревожная реальность провинциального быта (разговор о задержании), и размышляют на экзистенциальные и социально-психологические темы в рамках дискуссии и эссе. Если работа над текстом В. Пелевина дает наглядное представление о таких приемах постмодернизма, как интертекстуальность, авторская ирония, и обеспечивает ключ к общению в рамках интеллектуального дискурса, то анализ фрагмента драмы абсурда Д. Данилова знакомит с разного типа алогизмами, приемом сбоя коммуникации, а также углубляет представление о разговорной речи. Универсальность и гибкость методического аппарата позволяют использовать его с максимальной эффективностью для анализа произведений всех актуальных направлений, представленных в пособии.

Таким образом, пособие, демонстрируя органичный для русской филологической традиции синтез лингвистики и литературоведения, не только учит языку через литературу, углубляет коммуникативную, языковую и лингвострановедческую компетенции, но формирует у студента-филолога целостное представление о современном литературном процессе во всем его разнообразии, развивает навыки его анализа.

Литература

Аннинский Л.А. Красный век: Эпоха и ее поэты. Т. III. М.: Художественная литература, 2013. – 504 с.

Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1989. – 151 с.

Грекова О.К., Кузьмина Е.А. Я слышу и понимаю: Учебное пособие по аудированию. М.: Флинта: Наука, 2010. – 520 с.

Кондаков В.И. Введение в историю русской культуры: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 1997. – 686 с.

Паперный В.З. Культура два. М.: Новое литературное обозрение, 2022. – 412 с.

Ружицкий И.В. Лилеева А.Г. Учебный комментарий как текст / Материалы IV Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы». М.: МАКС Пресс, 2007. С. 217–218.

Русская проза – XXI век: хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный / под общ. Ред. Е.А. Кузьминовой, И.В. Ружицкого. 2-е изд. М.: Русский язык: Курсы, 2021. – 200 с.

Elena A. Kuzminova

*Prof. Dr., Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University
elenk2002@mail.ru*

Anna G. Lileeva

*Ph.D., Associate Professor,
Department of Russian language for foreign students
The Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University
anna.lileeva2017@yandex.ru*

**TO THE PUBLICATION OF A TEXTBOOK FOR
FOREIGN PHILOLOGISTS
«READING MODERN RUSSIAN PROSE»**

The article highlights the methodological model of the new textbook for foreign philologists «Reading Modern Russian Prose» (Moscow: MAKSS Press, 2026), created at the Department of Russian Language for Foreign Students of the Faculty of Philology at Lomonosov Moscow State University. The manual is aimed at developing the skills of reading, understanding, commenting on, and analyzing unadapted literary texts in Russian, as well as developing speech and deepening linguistic and cultural competence.

Keywords: modern Russian literature in a foreign audience, textbook «Reading Modern Russian Prose», methodological model

Николенько Елена Юрьевна

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

Николенько Галина Владимировна

*старший преподаватель,
факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
gnikolenko@rambler.ru*

**ОТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ К СИМУЛЯЦИИ: УРОВНИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИИ В ПЕРСОНАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РКИ)**

Искусственный интеллект активно внедряется в процесс обучения, в том числе в преподавание русского языка как иностранного. В статье анализируются уровни возможного взаимодействия с ИИ: базовый – персонализация контента, средний – тьюторство и развитие навыков, высший – погружение и симуляция. Особое внимание уделено методической модели адаптации поликодовых текстов как инструменту оптимизации учебного процесса. Затрагиваются этические и методические ограничения применения ИИ в обучении РКИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ, РКИ, персонализация обучения, адаптация текста, промт, цифровой тьютор, поликодовые тексты

Введение

Искусственный интеллект в целом и чат-боты в частности уже некоторое время активно внедряются в процесс обучения по различным дисциплинам. В точных науках ИИ нашел свое особое место: здесь алгоритмы помогают решать сложные математические задачи, моделировать физические процессы, анализировать большие массивы данных. Однако и в гуманитарных дисциплинах, в частности в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), мы видим достаточно много возможностей для при-

менения ИИ. Более того, именно в языковом образовании потенциал ИИ раскрывается особенно ярко, поскольку язык – это живая, постоянно меняющаяся система, и использование актуальных аутентичных материалов, адаптированных под конкретного учащегося, становится не просто желательным, а необходимым условием эффективного обучения.

В современном мире объем информации растет экспоненциально, и преподаватель РКИ оказывается перед лицом парадоксальной ситуации: с одной стороны, материалов для занятий становится всё больше, с другой – время на подготовку к урокам остается ограниченным. Кроме того, студенты, особенно молодое поколение, привыкли к мгновенному доступу к информации и персонализированному контенту в социальных сетях и медиа. Они ожидают такого же уровня комфорта и от образовательного процесса. ИИ способен стать тем инструментом, который поможет удовлетворить эти ожидания, не перегружая преподавателя рутинной работой.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть уровни взаимодействия преподавателей и учащихся с искусственным интеллектом и возможности его положительного использования в учебном процессе. Мы сознательно не касаемся негативных аспектов применения ИИ в обучении, хотя они, безусловно, есть [Ивахненко, Никольский 2023: 10]. Однако предметом исследования в данной работе являются именно положительные стороны ИИ, поскольку технический прогресс невозможно повернуть вспять, в связи с чем необходимо быстро осваивать новые возможности и применять их в профессиональной деятельности. Вместе с тем в финальной части статьи мы кратко обозначаем основные этические и методические риски, чтобы дать читателю сбалансированное представление о проблеме.

Уровни взаимодействия с ИИ в обучении РКИ

Предлагаемая нами трехуровневая модель взаимодействия с ИИ в обучении РКИ построена по принципу возрастания вовлеченности учащегося и сложности когнитивных задач. На каждом последующем уровне студент не просто потребляет готовый кон-

тент, а активно взаимодействует с ИИ, учится формулировать запросы, анализировать ответы и творчески применять полученные знания.

1. Базовый уровень: персонализация контента

Индивидуализация образования предполагает высокую степень вариативности образовательной среды, форм, методов и технологий обучения [Зеер, Крежевских 2022: 15]. Этот уровень взаимодействия применяется в основном как помощь преподавателю при подготовке к занятиям, а также как инструмент для самостоятельной работы студентов начальных уровней. Он предполагает несколько вариантов использования: адаптацию текстов, подбор материалов к занятию, перевод текстов, коммуникативную практику с чат-ботом (уровни А1–А2) и составление планов.

Адаптация текстов. Под адаптацией текстов следует понимать как сокращение объема, так и трансформацию текста под нужный лексико-грамматический уровень. Это особенно актуально при изучении РКИ. ИИ можно задать промт, чтобы он заменил определенные слова в тексте на уже известные студентам, или адаптировал текст целиком, используя лексику и грамматику конкретного учебного пособия. Например, преподаватель может скопировать статью из интернет-издания и дать задание нейросети: «Адаптируй этот текст для иностранных студентов, изучающих русский язык на уровне А2. Замени сложные слова на более простые синонимы. Сократи объем до 500 слов. Сохрани основную мысль». На практике факультета журналистики мы сталкиваемся с необходимостью включать в учебный процесс актуальные медиатексты, однако часто они не соответствуют лексическому уровню учащихся – как правило, оказываются значительно сложнее. В таких случаях применение ИИ оправданно и облегчает задачу преподавателя, сокращая время подготовки материалов с нескольких часов до нескольких минут.

Подбор материалов к занятию. Помимо адаптации текста можно воспользоваться помощью ИИ в подборе релевантных материалов для занятия. Это могут быть как учебные тексты из открытых источников, так и аутентичные материалы (художественные или медиатексты). По заданным параметрам нейросеть способна быстро найти необходимые тексты. Например: «Найди три

коротких новостных заметки на русском языке о спорте для уровня А2. Источник – российские интернет-СМИ. Каждая заметка не более 300 слов». ИИ не только найдет подходящие материалы, но и предоставит ссылки на источники, что экономит время преподавателя и повышает прозрачность его работы.

Перевод текстов. Одной из уже привычных функций ИИ является перевод. Услугами онлайн-переводчиков пользуются во многих областях науки и образования. ИИ-переводчики постоянно совершенствуются, однако большинство продуктов еще нуждаются в коррекции человеком. На занятиях по переводу студенты делегируют выполнение базовой части, собственно перевода текста, искусственному интеллекту, а потом дорабатывают эти тексты самостоятельно или с преподавателем, приводят их в соответствие с нормами русского языка, применяя различные приемы переводческих трансформаций: конкретизацию, генерализацию, перестановки, замены, опущения, добавления. Такая работа развивает критическое мышление и внимание к нюансам языка.

Коммуникативная практика с чат-ботом (уровни А1–А2). Также ИИ, в частности чат-боты, могут помочь в коммуникативной практике. Преподаватель или студент задают промт, например: «поговори со мной по-русски на уровне А1 на тему “распорядок дня”», и далее участвуют в диалоге, четко соответствующем запрошенному уровню. Можно задавать разные ситуации общения: «ты – продавец в магазине, я – покупатель», «ты — администратор в отеле, я – гость» и т. д. Также можно попросить ИИ использовать лексико-грамматический материал определенных уроков конкретного учебника. Такая тренировка полезна для учащихся начальных уровней, поскольку коммуникации в рамках занятий часто бывает недостаточно. Иностранные учащиеся могут вступать в бытовые диалоги, необходимые в повседневной жизни: в магазине, в метро, в университете, в поликлинике. Подобная практика может значительно снизить языковой барьер и помочь в скорейшем усвоении элементарного и базового уровней РКИ. Важно отметить, что современные чат-боты способны не только вести диалог, но и исправлять грамматические ошибки студента в реальном времени, что делает такую практику особенно эффективной.

Составление планов. Еще одним вариантом использования нейросетей является составление плана. Искусственный интеллект может создавать план текста самостоятельно, а студенты впоследствии корректируют его или используют для пересказа либо письменного изложения. Например, после чтения адаптированного рассказа студент может попросить ИИ: «Составь план этого текста из 5 пунктов». Затем студент пересказывает текст по плану, что развивает навыки монологической речи и логического структурирования информации.

2. Средний уровень: тьюторство и развитие навыков

Этот уровень предполагает более активное и самостоятельное взаимодействие студента с ИИ. Он включает: помощь в объяснении сложных правил и терминов; помощь в структурировании работы (курсовая, ВКР, научная статья); помощь в подборе литературы. На данном уровне студент самостоятельно взаимодействует с ИИ, он полностью вовлечен в процесс. В задачи студента входит правильная формулировка запросов (промтов), критическая оценка полученных ответов и интеграция их в собственную учебную или исследовательскую деятельность. По сути, на этом уровне ИИ выполняет функции персонального тьютора, который доступен 24 часа 7 дней в неделю и может адаптироваться к индивидуальному темпу и стилю обучения.

Объяснение сложных правил и терминов. В учебных пособиях по РКИ продвинутых уровней встречаются достаточно сложные дефиниции правил и терминов. Например, правила употребления видов глагола, падежные окончания прилагательных в родительном падеже множественного числа или тонкие различия между близкими по значению словами («пошел» vs «ходил»). Часто учащимся сложно самостоятельно разобраться в таком материале. В этом случае на помощь приходит ИИ. Его можно попросить сформулировать правило более простым языком, например, «как для младшего школьника» или «как человеку, который только начал учить русский язык». Нейросеть подстраивается под запрос и может очень толково разъяснить любой материал. Более того, ИИ способен привести дополнительные примеры, создать упражнения для закрепления правила и даже протестиро-

вать студента на понимание. Поскольку у преподавателя не всегда есть возможность дать учащимся дополнительную консультацию (часы занятий ограничены, а группа может быть большой), взаимодействие с ИИ позволяет студенту лучше усвоить материал, проработать сложные темы в удобном для себя темпе и обращаться к объяснениям столько раз, сколько необходимо.

Структурирование работы. Другой вариант непосредственного сотрудничества студента с искусственным интеллектом – помощь в структурировании работы. Мы имеем в виду достаточно объемные виды работ, такие как курсовые, выпускные квалификационные работы (ВКР), научные статьи. Безусловно, существуют образцы оформления текстов подобных жанров, однако не всегда учащиеся способны самостоятельно адекватно оценить результат своих трудов. ИИ может помочь на начальном этапе: задать план и структуру работы, ориентируясь на предложенную студентом тему. Также учащийся имеет возможность скорректировать структуру работы, введя уже имеющийся план, и попросить ИИ оптимизировать ее в соответствии с требованиями вуза. При разумном использовании ИИ существенно облегчает задачу, но исследование выполняется самостоятельно – студент занимается наполнением текста (проводит анализ, формулирует выводы, подбирает примеры), а структурные ошибки при этом отсутствуют, все части текста оказываются на своем месте, развертывание повествования выполнено четко и логично.

Подбор литературы. ИИ также помогает в подборе литературы. Существует несколько способов запроса. Первый – задать тему: нейросеть сама предложит источники и объяснит свой выбор. Второй – задать тему и ограничить выбор, например, издательством вуза или определенным кругом ученых (например, издательство Московского университета или труды представителей Московской лингвистической школы). Часто бывает так, что разные научные школы не приходят к общему мнению в вопросах терминологии или различаются в подходах к той или иной проблеме, поэтому необходимо придерживаться определенной научной парадигмы. Третий способ – задать тему и попросить подобрать самые популярные или цитируемые источники. Так учащийся получит сразу авторитетные и узнаваемые научные труды,

которые, скорее всего, не вызовут сомнений и лишних вопросов у комиссии или редактора журнала.

На среднем уровне взаимодействия учащиеся должны очень четко формулировать свои задачи и запросы, иначе они не получат требуемый результат. Здесь происходит диалог с ИИ для анализа, аргументации, написания черновиков. Нейросеть может стать очень хорошим помощником, если правильно задавать промт [Универсальные компетентности 2020: 51]. Следовательно, нейросеть помогает развивать навыки корректного формулирования задач в частности и словесного оформления своих мыслей в целом. ИИ может стать персональным тьютором по предмету, ведь не всегда у студентов есть возможность заниматься с преподавателем дополнительно, а написание ВКР преподавателю и студенту выделяется не так много контактных часов. И как раз в таких случаях помощь нейросети будет неоценимой: преподаватель может сформулировать направление движения и указать на какие-то опорные точки в тексте, а искусственный интеллект дальше поддержит и скорректирует самостоятельную часть работы студента.

3. Высший уровень: погружение и симуляция

Это уже сложные отношения сотрудничества, доступные, однако, широкому кругу заинтересованных лиц. Если первый уровень предлагает нам готовый продукт, с которым мы впоследствии работаем самостоятельно, а второй уровень предполагает диалог с ИИ, то третий уровень предлагает нам погружение в среду: здесь учащийся может как общаться с ИИ, так и пользоваться теми материалами, которые нейросеть сгенерировала на конкретный запрос. Это наиболее продвинутый уровень, требующий от студента высокого уровня языковой подготовки и развитых навыков работы с ИИ, но именно он дает максимальный образовательный эффект.

Симуляция коммуникативных ситуаций. В обучении РКИ симуляция может быть использована для моделирования самых разных коммуникативных ситуаций – от бытовых диалогов до профессиональных (интервью, переговоры, презентации). ИИ способен симулировать общение с носителями языка в различ-

ных социальных ролях: врач, продавец, чиновник, коллега по работе, таксист и т. д. Студент может попросить ИИ: «Симулируй разговор с врачом в поликлинике. Ты – врач, я – пациент, который плохо говорит по-русски (уровень А2). Задавай мне вопросы о симптомах, давай простые инструкции». Или: «Симулируй интервью с российским кинорежиссером. Ты задаешь вопросы о новом фильме, я отвечаю в роли режиссера». Такая симуляция дает возможность учащимся тренироваться в практически реальных условиях, продумывать стратегию речевого поведения, видеть свои слабые места (например, нехватку лексики по определенной теме или неуверенность в грамматических конструкциях) и вырабатывать индивидуальный стиль общения. В отличие от ролевых игр в группе, где студенты могут стесняться своих ошибок, взаимодействие с ИИ создает безопасную среду, свободную от осуждения.

Анализ больших культурных данных и виртуальные реконструкции. Еще одним видом взаимодействия на высоком уровне является анализ больших культурных данных и виртуальные реконструкции. Мы сознательно помещаем эти два аспекта вместе, поскольку на наш взгляд они взаимосвязаны. При чтении художественной литературы на русском языке учащиеся часто сталкиваются с тем, что не понимают реалий, окружающих героев, они находятся вне контекста русского культурного кода. Объяснить учащемуся, особенно иностранному, почему персонажи «Капитанской дочки» А.С. Пушкина ведут себя так, а не иначе, достаточно сложно. На это нужно много времени и ресурсов. Студенты могут попросить ИИ смоделировать полную реконструкцию реалий того времени: как жили люди, что ели, кем работали, как перемещались, какие были сословия, какой образ жизни вели дворяне и крестьяне. Через анализ больших культурных данных ИИ создает реконструкцию культурной и исторической среды, что позволяет учащемуся погрузиться в атмосферу эпохи и гораздо лучше понять, что происходит в произведении, почему герои ведут себя так, а не иначе, понять их характеры, объяснить для себя их поступки. Это актуально как для студентов, изучающих литературу, так и для изучающих историю, культурологию, лингвострановедение. Подобные варианты можно

использовать не только для реконструкции исторической среды, но и для структурирования системы персонажей в литературе крупных форм (например, «Война и мир» Л.Н. Толстого) [Скопинкин 2018; Kokobobo 2021]. ИИ может построить схему родственных связей между персонажами, визуализировать их перемещения по карте, показать временную линию событий.

Этические и методические ограничения применения ИИ в обучении РКИ

При всех очевидных преимуществах ИИ в образовании необходимо отдавать себе отчет в существующих рисках и ограничениях.

Во-первых, **качество генерируемого контента** может быть нестабильным. Нейросети иногда «галлюцинируют» – выдают фактически неверную информацию или грамматически правильные, но бессмысленные конструкции. Преподаватель и студент должны критически оценивать каждый результат работы ИИ.

Во-вторых, **вопросы конфиденциальности и персональных данных**. Использование облачных нейросетей означает, что тексты, диалоги и другие данные, загружаемые в систему, могут обрабатываться и храниться на серверах третьих сторон. При работе с чувствительной информацией (например, данные паспортов в учебных целях) следует соблюдать осторожность.

В-третьих, **риск снижения языковой компетенции преподавателя**. Если преподаватель полностью делегирует ИИ адаптацию текстов и составление упражнений, он может утратить навыки методической работы, что в долгосрочной перспективе негативно скажется на его профессионализме.

В-четвертых, **этическая проблема маркировки использования ИИ**. Должен ли студент указывать, что он пользовался помощью ИИ при написании работы? Насколько допустимо использование ИИ при выполнении домашних заданий? Эти вопросы требуют выработки четкой позиции на уровне учебного заведения.

Тем не менее, эти ограничения не делают применение ИИ в обучении РКИ невозможным – они лишь требуют осознанного и ответственного подхода.

Выводы и перспективы

Резюмируя, подчеркнем, что взаимодействие с искусственным интеллектом в обучении РКИ может происходить на трех основных уровнях.

1. **Базовый уровень (персонализация контента)** – работа с готовым продуктом, генерируемым ИИ. Преподаватель или студент получают адаптированные тексты, переводы, диалоги, планы, которые затем используются в учебном процессе. Этот уровень минимально требует навыков работы с ИИ, но максимально экономит время.
2. **Средний уровень (тьюторство и развитие навыков)** – диалог с ИИ, большая включенность учащегося в процесс. Студент самостоятельно формулирует запросы, получает объяснения, структурирует работу, подбирает литературу. Здесь ИИ выступает как персональный тьютор, а студент развивает навыки критического мышления и работы с информацией.
3. **Высший уровень (погружение и симуляция)** – полное погружение в моделируемую языковую и культурную среду. ИИ симулирует реальные коммуникативные ситуации, реконструирует исторические и культурные контексты. Это наиболее сложный, но и наиболее эффективный уровень, позволяющий достичь высокого уровня коммуникативной компетенции.

В зависимости от целей и задач обучения, уровня подготовки студентов и технических возможностей преподаватель и студенты выбирают соответствующий уровень сотрудничества с искусственным интеллектом.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку методических рекомендаций по интеграции ИИ в процесс обучения РКИ, создание открытых баз данных учебных материалов, сгенерированных ИИ и проверенных преподавателями, а также на сравнительный анализ эффективности обучения с ИИ и без него. Путь от идеи до реализации электронного кабинета преподавателя РКИ очень прост: стоит только начать.

Литература

Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Том 24. № 4. С. 11–39.

Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22.

Скоринкин Д.А. Семантическая разметка художественных текстов для количественных исследований в филологии (на примере романа «Война и мир» Л.Н. Толстого): дис. ... канд. фил. наук. М.: ВШЭ, 2018. – 164 с.

Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

Kokobobo A. Using digital technologies to uncover the geographic dimension of Tolstoy's War and Peace // Russian Literature. 2021. Vol. 122–123. P. 193–215.

Elena Yu. Nikolenko

*Associate Professor,
Ph.D., Lomonosov Moscow State University,
Faculty of Philology
Moscow, Russia
nikolenkou@yandex.ru*

Galina V. Nikolenko

*Senior Lecturer,
Lomonosov Moscow State University,
Faculty of Journalism
Moscow, Russia
gnikolenko@rambler.ru*

**FROM PERSONALIZATION TO SIMULATION: LEVELS OF
INTERACTION WITH AI IN A PERSONAL EDUCATIONAL
ENVIRONMENT (BASED ON THE RFL MATERIAL)**

Artificial intelligence is being actively integrated into the learning process, including the teaching of Russian as a foreign language. The article analyzes the levels of possible interaction with AI: basic – content personalization, intermediate — tutoring and skills development, advanced – immersion and simulation. Special attention is paid to the methodological model of adapting polycode texts as a tool for optimizing the educational process. Ethical and methodological limitations of using AI in RFL teaching are also addressed.

Keywords: artificial intelligence, AI, RFL, learning personalization, text adaptation, prompt, digital tutor, polycode texts

Ружицкий Игорь Васильевич

доктор филологических наук,

ведущий научный сотрудник

Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН

Москва, Россия

konnitie@mail.ru

РУССКАЯ КЛАССИКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ¹

В статье рассматриваются вопросы, связанные с целесообразностью использования литературных произведений при обучении иностранцев русскому языку, а именно: рациональность и цели привлечения художественного текста в качестве учебного материала; критерии отбора художественного текста; преобразование литературного произведения в учебный художественный текст. Затрагиваются некоторые проблемы особенностей восприятия русской литературы инофонами и связанные с ними методические рекомендации относительно возможностей внедрения художественного текста в учебный процесс.

Ключевые слова: произведения русской классической литературы, преподавание русского языка как иностранного, критерии отбора художественного текста, учебный художественный текст

В аспекте вынесенной в название статьи темы мы видим наиболее важным решение прежде всего следующих вопросов: (1) Использовать или не использовать произведения русской классической литературы в целях преподавания русского языка?; (2) Если использовать, то какие художественные тексты целесообразно внедрять в учебный процесс? Т. е. вопрос, который в методике преподавания иностранных языков обозначен как «критерии отбора художественного текста»; (3) С какой целью следует привлекать литературные произведения при обучении иностранцев русскому языку?; (4) Как читать? Что необходимо сделать,

¹ В основу настоящей статьи легли материалы нашего доклада «Что иностранный читатель видит и что не хочет видеть в произведениях Достоевского», прочитанного на конференции «Русская классика сегодня: актуальные проблемы и методическая интерпретация. Дни русского языка как иностранного в СПбГУ» (25 сентября – 4 октября 2023 года), а также некоторые последующие наблюдения и размышления над заявленной темой.

чтобы литературное произведение стало учебным художественным текстом? На освещении данных вопросов мы и сосредоточим свое внимание.

(1) Читать или не читать?

Ответ на вопрос о целесообразности использования художественного текста в целях обучения иностранному языку вовсе не является таким уж однозначным. И никогда не являлся. Так, в 60-х гг. прошлого столетия на страницах журнала «Русский язык в национальной школе» на эту тему была целая дискуссия, проводил ее Ю.М. Лотман, выступавший в защиту художественного текста (см. [Лотман 1968]).

У противников использования текстов литературных произведений в целях обучения иностранному языку был в основном один серьезный аргумент (низкую повторяемость слов и т. п. вряд ли можно считать таковым) – в любом значимом художественном тексте слишком много пассивного материала, устаревшей и стилистически маркированной лексики, периферийных грамматических явлений, неактуальной фоновой информации и т. д.; на объяснение, комментирование этого материала уходит колоссальное количество учебного времени, что представляется нерациональным. Намного целесообразнее использовать учебные тексты, а не художественные и на них отрабатывать активную лексику и грамматику. Большое количество учебного времени уходит и на интерпретацию прочитанного, на то, чтобы добиться адекватного понимания текста литературного произведения, что, впрочем, касается восприятия художественной литературы не только иностранцами, но и носителями языка, когда тоже довольно часто возникает проблема дефектного (иллюзорного, кажущегося) понимания. Шире – вообще иллюзорного владения иностранным, а подчас и родным языком. Полагаем тем не менее, в свете решения сугубо методических задач обучения иностранному языку, что большая вероятность возникновения дефектного понимания, независимо от причин его появления, не должна служить препятствием для внедрения произведений классической

литературы в учебный процесс – хотя бы потому, что потенциально создает возможности для диалога, а значит, и для развития активных видов речевой деятельности.

У сторонников использования художественного текста в преподавании иностранного языка были свои аргументы, так, Ю.М. Лотман говорил о том, что текст литературного произведения обладает высокой степенью структурированности, а это в свою очередь активизирует механизмы памяти, способствует запоминанию; этому же способствует и наличие в нем большого количества параллелизмов различного типа и др. (см. [Лотман 1969: 10–16]).

В самом общем виде аргументы в пользу привлечения художественного текста в целях обучения иностранному языку отражены в статье И.П. Слесаревой «Художественный текст в практическом курсе русского языка для иностранцев-филологов». Приведем их, в отдельных случаях сопроводив своими краткими комментариями: расширение словарного запаса учащихся (преимущество литературного произведения в данном случае заключается в том, что слово воспринимается в контексте, причем не только языковом, но и, в частности, в эмоционально-образном, вплетаясь в сеть наглядно-чувственных ассоциаций, вследствие чего и лучше запоминается); множественность прочтения, как следствие – дополнительные возможности для выхода в диалог, в обсуждение прочитанного; имплицитность содержания текста литературного произведения, пробуждающая поисковую активность читателя; дополнительные интерпретационные возможности, связанные со стилистикой и лингвистикой текста; повышение интереса к русскому языку и – шире – вообще к гуманитарным знаниям (см. [Слесарева 1984: 57–63]). Все эти аргументы актуальны для любой иностранной аудитории, независимо от будущей специальности учащихся, для иностранных учащихся-филологов такой вопрос естественным образом отпадает: художественная литература для них является объектом профессионального интереса.

Итак, за исходное положение примем точку зрения о том, что внедрять литературное произведение в качестве материала при обучении иностранному языку является целесообразным, хотя у нас и возникает иногда ощущение, будто такое внедрение

происходит просто потому, что читать классику «вроде как принято» (на «вроде как», однако, методика основываться вряд ли может), т. е. без должного осознания всей серьезности связанной с этим методической проблемы, прежде всего без решения вопроса «Что читать?».

(2) Критерии отбора художественного текста

Вопрос «Что читать?» существовал всегда, начиная с первых букварей и учебников русского языка – как для русских школ, так и для национальных, т. е. при обучении русскому языку как неродному.

Авторы первых букварей выбирали в основном, казалось бы, бесприоритетный вариант – использовали тексты молитв, «Сказание о письменах» черноризца Храбра и т. п. В XIX веке И.М. Николич, представитель Прибалтийской школы преподавания русского языка как неродного, возникшей еще в XVI веке, разработал первые принципы составления хрестоматий для учащихся-немцев: простота, удобопонятность, занимательность, он же сформулировал требования к содержательности, языку и оформлению текстов (см. [Николич 1848]). Критерии четкие, только вот для кого «удобопонятность», простота и занимательность? Складывается впечатление, что в основном для составителей хрестоматий – и в XIX веке, и в настоящее время. Так, хрестоматия И.М. Николича делилась на следующие разделы: героическая поэма, романтическая поэма, роман (Пушкин, Лермонтов, Лажечников... поэма «Мертвые души» тоже попала в романы), повесть, сказка, очень большой раздел – лирическая поэзия (см. [Шафранов, Николич 1860]). Вряд ли все эти произведения были доступны для большинства нерусских читателей (да и для русских – тоже), даже на лексическом уровне данных текстов.

Не менее интересными представляются идеи педагогов Казанской школы преподавания русского языка как неродного, развивавшейся в XIX веке, – Н.И. Ильминского, Н.И. Золотницкого, Е.А. Малова, П.Д. Шестакова, основавших русскую школу для нерусских детей (см. [Московкин, Щукин 2013]). В 1880–1890-е гг. была разработана и издана серия так называемых первоначальных

чальных учебников для разных народов: татар, калмыков, марийцев, мордовцев, удмуртов, чувашей, коми, казахов, якутов, аваров, бурят и др. Активно отстаивалась опора на родной язык и родную культуру (в том числе и религию) учащихся, что переносилось и на развитие навыков чтения. При подборе текстов для чтения непременно учитывалась их этническая специфика.

Проблема отбора художественных текстов, предназначенных для массовой аудитории, волновала в XIX веке не только методистов, создателей учебников русского языка и хрестоматий, но также самих авторов литературных произведений, например, Ф.М. Достоевского, выступавшего категорически против того, чтобы включать в «Библиотеку для чтения» (энциклопедический журнал, выполнявший роль хрестоматии) «Слово о полку Игореве» в переводе Д.Н. Дубенского (1844 г.). Основные аргументы писателя – сложно, непонятно, неинтересно:

Это уж из рук вон! Да чем может быть занимательно «Слово о полку Игореве» *теперь* народу? Ведь оно занимательно для одних ученых и, положим, для поэтов; но и на поэтов-то наиболее действует древняя форма поэмы. Народ не имеет ни малейшего понятия об истории: что ж поймет он в «Слове»? Ведь он найдет в нем одну смертельную скуку да бездну непонятого, необъясненного. Вот что значит жертвовать всем для *ученого* образования народа! <...> И потому ужасно смешно, когда г-н Щербина предлагает народу «Слово о полку Игореве» и, еще лучше, *пословицы*. То есть, то, что из народа же вышло, что составляет его обыденную действительность, – пословицы – предлагаются народу же от нас. Ну к чему ему пословицы? Чтоб быть еще народнее? Не беспокойтесь, он их не забудет и без ваших напоминаний; вы-то сами их не забудьте [Достоевский 1979: 41].

Помимо того, что многие включаемые в хрестоматии тексты «сложные» и «неинтересные», важно также замечание Достоевского относительно пословиц, правда, если говорить об преподавании русского языка иностранцам, несколько в ином отношении. Пословицы, поговорки, идиомы, различного рода отсылки к прецедентным текстам, другие единицы с так называемой повышенной «когнитивной значимостью» чересчур, на наш взгляд, часто становятся единицами обучения. Создается впечатление, что для

многих авторов учебников, хрестоматий, просто для преподавателей русского языка как иностранного это является самым существенным. Безусловно, лексические единицы такого рода являются образными, связующими с русской культурой, мотивирующими и т. д., но в результате их чрезмерно навязчивого внедрения в учебный процесс возникает ощущение, что русский человек общается исключительно фразеологизмами и афоризмами. Иностранные учащиеся, занимающиеся по пособиям и хрестоматиям, перенасыщенным устойчивыми единицами различного типа и упражнениями на их использование в речи, в своей русской коммуникации, пытаясь показаться более русскими, в реальности же часто выглядят довольно комично, даже если и употребляют эти единицы правильно, что бывает не так уж и часто.

Надо сказать, что и судьба книг самого Достоевского, предназначенных для обучающих целей, была довольно сложной. Хотя одна из глав «Записок из Мертвого дома», «Представление», вошла в «Русскую хрестоматию для высших классов средних учебных заведений» А.Г. Филонова (см. [Русская хрестоматия 1864]) еще в 1864 году (о чем писатель скорее всего не знал, хотя Хрестоматия и пользовалась в дореволюционной России популярностью и неоднократно переиздавалась). В царской России произведения писателя официально ввели в школьную программу в 1905 году, благодаря В.В. Сиповскому. В советскую школьную программу произведения Достоевского стали вводить только в 1930-х гг. В учебнике по литературе для 9-го класса 1938-го года (см. [Абрамович, Брайнин, Еголин 1938]) материал о нем занимал важное место между главами «Н.Г. Чернышевский» и «Л.Н. Толстой». Через несколько лет отдельная глава о Достоевском исчезла из школьной программы, возвращение произошло только в 1956 году. Официально же в школьную программу роман «Преступление и наказание» попал в лишь начале 1970-х гг.

Ввести в программу «Слово о полку Игореве» – убрать «Слово...» из программы, ввести Достоевского – убрать Достоевского, ввести Солженицына – убрать Солженицына... Какая-то «слегка» удручающая бесконечная картина бесконечного процесса, касающегося вопроса «Что читать?». В этой связи нельзя не вспомнить и список из 100 книг, рекомендованный Министерством просвещения, которые должен прочитать каждый, кто считает себя культурным русским человеком (2022). Как мало, оказывается, надо

– прочитал 100 книг, и ты уже культурный. А не прочитал 100 книг – значит, некультурный, всё очень просто. Хотя такой список, несомненно, должен быть, но к его составлению следует отнестись, имея определенную научную основу, заложенную в первую очередь Н.А. Рубакиным, основателем библиопсихологии – науки о восприятии текста, который, решая проблему «Что читать?», проводил масштабный эксперимент и таким образом изучал русского читателя (см. [Рубакин 1977; 2006]).

Не менее актуальным вопрос «Что читать?» является в аспекте преподавания иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного. Имя Достоевского в этой связи упоминалось выше так часто далеко не случайно, в других странах, причем сказанное касается и Запада, и Востока, он один из самых популярных русских писателей, возможно, даже самый популярный. Кто-то нам возразит, скажет, что Л.Н. Толстого и А.П. Чехова за рубежом читают не меньше. Где-то, возможно, и не меньше, например, в Индии, статистика в данном случае весьма противоречивая и изменчивая². Однако в целом, конечно же, Достоевский. И дело даже не в тиражах изданных произведений и не в рейтингах продаж. О России и русских стараются узнать именно через Достоевского. И русских часто сравнивают с героями Достоевского. Достоевский уже довольно давно стал своего рода эмблемой всего русского, эмблематическую функцию выполняют также герои его произведений, прежде всего Раскольников. Примеров тому множество, приведем лишь некоторые из них:

– Бывший госсекретарь США Генри Киссинджер говорил, что Владимира Путина следует воспринимать как героя произведений Достоевского «со всеми противоречиями и сомнениями по поводу собственного народа»;

– Корреспондент журнала «New Yorker» сравнила российского теннисиста Даниила Медведева с ожившим персонажем Достоевского. Непонятно, правда, кого конкретно она имела в виду, но, по всей видимости, Раскольникова;

² Некоторые статистические данные относительно того, какие произведения русской классики наиболее читаемы в других странах, представлены, например, в обзорах А. Гузовой, А. Ентяковой и М. Савиновой (см. [Гузова 2022: URL; Ентякова 2022; Савинова 2025: URL]).

– В фильме «Перевозчик-3», происходит следующий диалог главного героя с инспектором-французом: Инспектор: «Русские, они до того мрачные! Я помню, как в школе читал Достоевского и думал: “Эти люди смеются вообще”? От первой до последней строчки – переживания и муки. Ты даже не представляешь, Фрэнк». (В программу некоторых престижных французских школ действительно входят «Пиковая дама» и «Преступление и наказание»).

Раскольников в сознании носителей других культур стал архетипичным образом, как и архетипичным сюжетом стал сюжет «Преступления и наказания». Не Гринев, не князь Болконский, не Базаров и не Обломов, но именно Раскольников. Аллюзии на произведения Достоевского, отсылки к его текстам, многие из которых стали прецедентными, в зарубежном кинематографе – отдельная и очень интересная тема (подробнее об этом см. [Потёмкина, Ружицкий 2024]). Как и вообще тема восприятия произведений русской классической литературы зарубежным читателем.

При решении вопроса «Что читать?» в иностранной аудитории следует очень хорошо изучить ситуацию в тех странах, откуда приезжают студенты, – и какие произведения русской литературы читают, и как понимают и воспринимают прочитанное, и что влияет на восприятие. И дело здесь далеко не только в «нравится / не нравится»: при отборе произведений русской литературы в целях обучения иностранцев русскому языку несомненно важным является учет того, в какое культурное пространство включается художественный текст, какие ассоциации он может пробудить, в какой степени произошла его domestикация, «одомашнивание». В самом широком смысле – подгонка под свое, знакомое, понятное, известное. Это вообще свойство человека, причем на всех уровнях восприятия чего-то другого, начиная с понимания отдельных слов и заканчивая, например, интерпретацией идеи литературного произведения: мы пониманием прежде всего то, что хотим понять, то, что мы уже в той или иной степени знаем. Сказанное в еще большей степени относится к восприятию носителем иной культуры, когда действуют этноцентризм и предвзятость негативной оценки (см., например, [Ружицкий, Потём-

кина 2024]), когда любой элемент другой культуры будет рассматриваться сквозь призму своей, родной. Та же, к примеру, любовь к Достоевскому японского читателя во многом, по всей видимости, объясняется интересом к самоубийству (убийств и самоубийств у Достоевского действительно много: в «Братьях Карамазовых» – 43 смерти, а из 39 персонажей «Бесов» погибает каждый третий), но и интересом к описанию внутреннего мира человека, о чем говорят сами японцы:

Кэньити Мацумото в 1975 году писал: «Японцы одержимы Достоевским» [Чанцев 2015: URL], а исследователь Садаеси Игэта в 2011-м заметил: «Японские читатели и писатели повторяют диалоги с Достоевским, размышляя о самом себе или о нашем обществе». И он, как никакой другой автор, подпитывает их сосредоточенность на своем внутреннем мире. Здесь такое острое самосознание называют «тюнибе» – «болезнь учеников средней школы» [Там же].

Разумеется, в японской аудитории, если мы планируем читать с учащимися Достоевского, этот факт нельзя не учитывать, что, однако, относится уже к четвертому из рассматриваемых нами вопросов – «Как читать?».

Хотелось бы подчеркнуть – инокультурный читатель русской классики всегда так или иначе будет находиться под влиянием существующих в его стране мнений литературных критиков (школы и традиции всегда, прямо или косвенно, будут влиять на читательское восприятие), других писателей, политиков, реинтерпретаций в фильмах, анимации, в комиксах, компьютерных играх, квестах и т. д.

Накамура Кэнносукэ пишет: «Японские читатели знакомы со сказкой “Мышиные лепешки”, в которой рассказывается о мышках и их подземном мире. И такие рассказы могут показаться им забавными. Но вот рассказ, в котором покойники разговаривают в гробах, или же повествование о том, как автор беседует с покойником, причем это не «дух» или «привидение», а полуистлевший труп, вызовет у японца только чувство омерзения» [Накамура 2011: 154].

Обычно разговоры на обсуждаемую тему заканчиваются вопросом: «А что вы сами порекомендуете для прочтения?» Как раз на этот вопрос мы ответить и не можем. Точно так же, как не можем ответить и на вопрос «Какой учебник посоветуете взять?».

Слишком много факторов надо учесть, чтобы дать какие-либо рекомендации: особенности аудитории – уровень владения русским языком, национальная культура и психология, возраст и т. д.; значимость и актуальность автора и его произведений; условия обучения; личные предпочтения и т. д. Всем этим, а также многим другим определяются и критерии отбора художественного текста в целях обучения русскому языку как иностранному.

Кратко, поскольку это составляет отдельную методическую проблему, и весьма серьезную, остановимся на вопросах «Для чего читать?» и «Как читать?».

(3) Для чего читать?

В вопросе о целях использования текстов литературных произведений при обучении русскому языку как иностранному, казалось бы, всё просто – чтение литературного произведения должно служить развитию, в первую очередь навыков владения осваиваемого языка и, через интерпретацию текста, – мышления. Человек также часто читает для того, чтобы больше знать, в аспекте восприятия инокультурного текста – знать об особенностях культуры, традиций, менталитета и т. д. носителей изучаемого языка. Чтение литературных произведений может также выполнять воспитательную функцию, хотя, если говорить о взрослой иностранной аудитории (впрочем, и о русской тоже), здесь всё не так уж однозначно, как обычно декларируется в методике преподавания литературы. Кроме того, чтение должно доставлять радость, удовольствие, что повышает мотивацию к чтению и через чтение – к изучению языка. В первую же очередь, на наш взгляд, художественный текст должен служить развитию языковых и речевых компетенций.

(4) Как читать?

Кратко обозначим лишь нашу точку зрения на этот сугубо методический вопрос о приемах работы с художественным текстом в иностранной аудитории. В первую очередь полагаем, что чтение более или менее качественного литературного произведения должно быть медленным, филологическим, рефлексивным, включающим в себя несколько взаимосвязанных этапов понима-

ния текста: лексики и грамматики (через лингвистический комментарий и систему заданий); проблемы, идеи произведения (через систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых вопросов); стилистических особенностей (лингвостилистический анализ – необходимый для филологической аудитории и факультативный для любой другой).

Только при соблюдении таких условий, т. е. при должном методическом оснащении, текст литературного произведения может стать учебным художественным текстом.

Еще один серьезнейший вопрос – читать текст в адаптации или в оригинале? Если мы работаем со студентами-филологами, то вопрос снимается, в данном случае возможно чтение только оригинального текста. Для нефилологической аудитории, полагаем, можно предложить и адаптированный вариант литературного произведения или давать фрагменты текста, но и в этом случае далеко не любая адаптация приемлема. Есть множество примеров того, как адаптация настолько искажает содержание произведения и авторский стиль, что в результате возникают большие сомнения в том, читаем ли мы, например, Пушкина или Достоевского, а не кто-то другого. А у наших учащихся появляется иллюзия, что они познакомились с произведениями этих авторов, что далеко не так – познакомились только с искаженным и уже далеко не всегда литературным текстом.

Существуют, конечно, и другие методические проблемы – например, читать во время занятий или самостоятельно, дома и т. п., решение которых уже будет зависеть от условий обучения и от конкретной иностранной аудитории.

Заключение

Приняв за аксиому положение о возможности использования текста литературного произведения в целях обучения иностранному языку, мы коснулись в основном вопроса определения критериев отбора художественного текста, лишь кратко затронув проблемы его методического оснащения. Между тем, задача превращения художественного текста в учебный художественный текст является, пожалуй, одной из основных в данном аспекте ме-

тодики преподавания русского языка как иностранного, что, однако, является предметом отдельных публикаций на заявленную в статье тему.

Литература

Абрамович Г.Л., Брайнин Б.Я., Еголин А.М. Русская литература: Учебник для средней школы для 9-го класса: Ч. 2. 4-е изд., доп. М.: Учпедгиз, 1938. – 208 с.

Гузева А. 10 русских книг, которые иностранцы читают больше всего. URL: <https://rbth.ru/read/2353-russkie-knigi-populyarnye-zarubezhom> (дата обращения: 4.05.2026)

Достоевский Ф.М. Ряд статей о русской литературе // *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений в 30 тт. Т. 19. Л.: Наука, 1979. С. 5–85.

Ентякова А. Русская классика, которую обожают за рубежом. URL: <https://kinoreporter.ru/russkaya-klassika-kotoruju-oboizhajut-za-rubezhom/> (дата обращения: 4.05.2026)

Лотман Ю.М. Художественный текст в изучении неродного языка // *Русский язык в национальной школе.* 1968. № 1. С. 17–19.

Лотман Ю.М. Художественный текст и изучение неродного языка // *Литературоведение и школа.* Тарту, 1969. С. 10–16.

Московкин Л.В., Щукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 400 с.

Накамура К. Словарь персонажей произведений Ф.М. Достоевского. СПб: Гиперион, 2011. – 400 с.

Николич И.М. Нечто о современных требованиях касательно составления хрестоматий по части русского языка для училищ Остзейского края. Митава: тип. И.Ф. Штаффенгагена и сына, 1848. – 48 с.

Потёмкина Е.В., Ружицкий И.В. Достоевский в восприятии носителя иной культуры: интерпретационные константы. Статья 2. Особенности рецепции произведений Ф.М. Достоевского, отраженные в зарубежном кинематографе и театре // *STEPHANOS.* 2024. № 5(67). С. 26–48.

Русская хрестоматия, с примечаниями. Для высших классов средних учебных заведений / сост. Андрей Филонов. Изд. 2-е, испр. и доп. Т. 1. СПб.: Тип. И. Огризко, 1864. С. 686–700.

Рубакин Н.А. Психология читателя и книги: краткое введение в библиографическую психологию. М.: Книга, 1977. – 264 с.

Рубакин Н.А. Библиологическая психология. М.: Акад. Проект, Трикста, 2006. 799 с.

Ружицкий И.В., Потёмкина Е.В. Достоевский в восприятии носителя иной культуры: интерпретационные константы. Статья 1. Прологомены // STEPHANOS. 2024. № 3(65). С. 15–26.

Савинова, М. Какие книги русских классиков читают за границей в школах и университетах. URL: <https://peopletalk.ru/article/kakie-knigi-russkih-klassikov-chitayut-za-granitsej-v-shkolah-i-universitetah/> (дата обращения: 4.05.2026)

Слесарева И.П. Художественный текст в практическом курсе русского языка для иностранцев-филологов // Теория и практика обучения иностранных студентов-филологов: Сб. ст. М.: Русский язык, 1984. С. 57–63.

Чанцев, А. Русская литература на рандеву–2. URL: <https://www.peremeny.ru/blog/18141> (дата обращения: 4.05.2026)

Шафранов С.Н., Николич И.М. Русская хрестоматия для употребления в училищах Прибалтийских губерний: в двух частях. Ревель: Ф. Клуге, 1860. – 378 с.

Приложения

Experientia Docendi

В приложениях представлены некоторые наши наблюдения, сделанные в ходе многолетней преподавательской деятельности. Заинтересованный читатель сможет легко самостоятельно соотнести представленные ниже наблюдения с теми мыслями и рассуждениями, которые представлены в основной части работы.

1. Мы могли бы привести множество примеров из своей преподавательской практики неудачных попыток внедрения текста литературного произведения в обучение русскому языку иностранных учащихся-филологов, т. е. аудитории более чем мотивированной к тому, чтобы читать русскую классическую литературу. Так, студентка из славянской страны, уровня С1, сама попросившая почитать на занятиях «Евгения Онегина», причем с параллельным чтением комментариев Ю.М. Лотмана и Вл. Набокова, очень быстро «утомила» от этого материала. Как и многие другие иностранные студенты, высказывавшие желание «почитать Достоевского». Аргументы «надо» и «хочу» далеко не всегда обуславливают длительную мотивацию.

2. К вопросу о том, «Что читать?»... На кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова несколько лет назад состоялась дискуссия на эту тему, не претендующая, правда, на какое-либо серьезное методическое обсуждение. Один из молодых преподавателей читает и слушает с иностранными студентами рэп, создает соответствующие методические разработки. Другие, не очень молодые преподаватели утверждают, что с иностранными студентами надо читать классическую литературу, к примеру, произведения А.С. Пушкина. Обе стороны активно отстаивают свою позицию, спорят о том, что для иностранных учащихся более актуально и полезно. Кто прав? Дело в том, что здесь не может быть правых или неправых. Рэп – замечательно, интересно, молодежно. Одна американская аспирантка, проходившая у нас стажировку, писала диссертацию о русском рэпе и специально приезжала в Россию, чтобы собрать необходимый материал. Но! Приедут студенты, например китайские, к себе домой, у них спросят – их преподаватели, родители, бабушки с дедушками: «А что вы читали на занятиях? <...> А где же “Если жизнь тебя обманет...”»? А где “Как закалялась сталь”»? Полагаем, что если главной методической задачей будет развитие языковых и речевых навыков, а не обсуждение тематики-проблематики-идеи произведения (что, конечно же, важно, но, на наш взгляд, в иностранной аудитории чаще всего вторично), то и этот спор во многом окажется лишенным смысла. В ходе обсуждения доклада, который положен в основу настоящей статьи, Кира Анатольевна Рогова (светлая ей память!) мягко упрекнула нас, что упор в докладе был сделан на том, чтобы использовать тексты литературных произведений для развития языковых и речевых навыков и ничего не было сказано о воспитательной функции русской литературы. Ни в коей мере не отрицая наличие такой функции, скажем только, что следует очень хорошо понимать, кого, чему и как мы собираемся воспитывать на произведениях русской классики. И – кто мы, чтобы воспитывать наших студентов, людей уже достаточно взрослых. Социалистической идеологии, лежащей в основе воспитательной функции литературы, к счастью или к сожалению, уже нет, а вот необходимость корректировки часто имеющегося у иностранцев негативного образа России и русских по-прежнему существует, по всей видимости, в этом и может заключаться воспитательная функция русской классики.

3. В решении вопроса «Что читать?» довольно часто действует, конечно, политическая конъюнктура: Достоевского и Толстого не включали в советскую школьную программу из-за критических оценок,

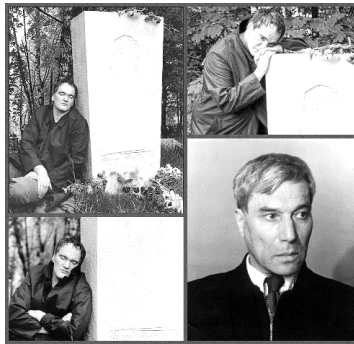
данных писателям Лениным, хотя и в оценках Ленина всё не так просто и однозначно, он, например, высоко оценивал «Записки из Мертвого дома» (хотя, возможно, и не читал эту повесть, для Ленина важнее был факт пребывания Достоевского на каторге). Да и когда Ленин подписывал декрет о том, кому из писателей следует установить памятники, то первым из списка кандидатов подчеркнул Толстого, а вторым – Достоевского. Политическая атмосфера при решении вопроса «Что читать?», безусловно, актуальна и в настоящее время. И политическая конъюнктура, и личные предпочтения, которые, возможно, еще важнее, и что-то другое... Например, то, что язык какого-то литературного произведения совершенно перестал восприниматься как современный. Или абсолютно неактуальной стала тематика и проблематика произведения. Или, например, преподаватель перестает давать студентом для прочтения многое из того, что предлагал раньше, просто потому, что эти произведения ему самому перестали быть интересны.

4. Довольно часто имеются абсолютно превратные представления о том, что читают и что не читают в родных странах учащихся. Так, с подачи одной из наших коллег распространилось мнение, что в Китае запрещена поэзия Сергея Есенина, потому что его стихи считают очень депрессивными, а это вредно для становления нового китайского человека. В реальности же абсолютно никто в Китае, по крайней мере официально, Есенина не запрещает. И читают, и изучают... И не только Есенина. Три года назад аспирантка из Китая издала книгу о неореалистических романах Бориса Зайцева (317 страниц аналитического научного текста). Казалось бы – где Китай и где Борис Зайцев? Можем также констатировать всплеск в последние годы интереса к русской религиозной прозе, к православию, к Достоевскому, к русской философии. Из письма китайской учащейся (той самой, которая переводила Зайцева): «Вообще, Достоевский у нас очень популярный. У меня даже под рукой (!) две монографии о Достоевском: “Поэтика Достоевского в рамках религиозной культуры” (Вань Чжиген, 2003), “Братья Карамазовы” в рамках религии и революции” (Лэн Маньбин, 2007)³. Кстати, у нас уже перевели книги Н. Бердяева “Мирозерцание Достоевского”. Книга вышла

³ В китайском литературоведении в последние годы действительно наблюдался рост интереса к творчеству Достоевского, появились обзоры научных работ за предыдущие годы, например, «Достоевский в Китае (1949–1979 гг.)», множество новых публикаций, только за 2023 год – «Основания правового повествования в “Братьях Карамазовых” Достоевского», «Русская идея Достоевского и “еврейский

в свет в 2020 г.». Отметим, однако, что в Китае в прошлом году был принят закон, в соответствии с которым публиковать научные работы на религиозную тематику могут только ученые и соискатели, имеющие философскую специальность.

5. Можно бесконечно долго спорить о том, кто из русских авторов популярнее в других странах. Для Квентина Тарантино – Борис Пастернак и т. д. Однако в книжном магазине небольшого туристического поселка в Индонезии на полке больше двадцати книг переводов Достоевского, одна книга Толстого, одна книга Булгакова, другие русские авторы вообще не представлены.



6. Адаптация литературного произведения всегда в той или иной степени искажает его оригинал. Часто, однако, это абсолютно неприемлемо. По тексту на фотокопии одной из адаптаций такого рода мы, конечно, узнаем Лермонтова, только это уже и не Лермонтов, а нечто совсем иное.

вопрос"», «Тройной диалог Брюсова и Достоевского», «Образ Китая в произведениях Достоевского», «Сверхчеловек: Достоевский и Ницше», «Два вида нигилизма: между Достоевским и Ницше», «Стилистическое заимствование Тай Нином "тупой боли" Достоевского», «Противоречия идеи Раскольникова в романе Ф.М. Достоевского "Преступление и наказание"», «Раскопки души и человеческой природы: противоположное прочтение произведений Достоевского и Лу Синя», «Основные принципы философии человека Достоевского», «Открытие человека в зеркале критики: Достоевский и современные российские писатели», «Период "Великих реформ" в творчестве Достоевского: его изображение Англии и Франции», «Конструирование современного субъекта в повести "Двойник" Ф.М. Достоевского», «О "реализме в высшем смысле" Достоевского», «Лицо и Эрос в романе "Идиот" Ф.М. Достоевского: левинасианская интерпретация».

большее ни Янко и его высокой шапки,
ни белой фигуры девушки.

Но их темную, маленькую лодочку я
ещё долго вижу среди волн. Она то под-
нимается высоко, высоко, — то быстро
спускается вниз. . . .

Но вот и лодки больше не вижу.

Вдруг слышу кто-то плачет. Это пла-
чет слепой мальчик. Он сидит на камне.
Он плачет тихо, долго.

Мне тоже печально.¹ Зачем я здесь?
Что бросает меня в круг² этих «чест-
ных»³ контрабандистов?⁴ Я, как ка-
мень, который падает в тихую воду, вно-
шу только тревогу в их тихую жизнь,⁵
— и сам, как камень, чуть не иду ко
дну.

Иду домой. С большим трудом под-
нимаюсь по высокому берегу. Я так
устал!

Захожу в избушку. Открываю дверь
в мою комнату. Моя свеча всё ещё горит
на столе. Смотрю кругом . . .

¹ мне печально, I am sad. ² круг (cf. кругом),
circle. ³ честный, honest. ⁴ [контрабандист],
smuggler. ⁵ жизнь, life.

Igor V. Ruzhitsky

Doctor of Philology

The V.V. Vinogradov Russian Language Institute RAS

konnitie@mail.ru

RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE IN A FOREIGN AUDIENCES

The article discusses the main issues related to the advisability of using literary works in teaching foreigners the Russian language, namely: rationality and the goals of using a literary text as educational material; selection criteria for an artistic text; transformation of a literary work into an educational artistic text. Some problems of the peculiarities of the perception of Russian literature by foreign speakers and the methodological recommendations related to them regarding the possibilities of implementation a literary text into the educational process are touched upon.

Keywords: works of Russian classical literature, teaching Russian as a foreign language, selection criteria for an artistic text, educational artistic text

Теория и практика межкультурной коммуникации и лингвокультурология

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

НАРОДНЫЙ ТОПОНИМ КАК МАРКЕР РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Народная (неофициальная) топонимия – объект активного изучения на современном этапе развития науки, требующий междисциплинарного подхода. Народный топоним (фольктопоним) выступает всё чаще как фактор формирования региональной идентичности. Ведущую роль в исследовании данного феномена должно играть регионоведение. В условиях цифрового информационного режима неофициальный топоним нередко становится объектом «конкуренции за идентичность» между регионами. Фольктопоним является культурной ценностью, наряду с другими элементами народного творчества, и должен тщательно фиксироваться и исследоваться.

Ключевые слова: неофициальный топоним, народный топоним, маркер региональной идентичности, регионоведение, регионализм, фольктопоним

Народная, или неофициальная, топонимия – явление древнее, имеющее многовековую историю. Разумеется, систематическая фиксация и тем более научное осмысление данного явления стало происходить относительно недавно, лишь с оформлением лингвистической географии, ономастики, топонимики и других смежных дисциплин как полноценных наук.

Например, если говорить о Москве и московском регионе, то мы видим, что очень многие авторы (П. Богатырёв, П. Вистенгоф, В. Гиляровский, Е. Иванов, М. Пыляев и др.) фиксировали, помимо

специфически московских слов и выражений, народные топонимы еще со второй половины 18-ого века, особенно интенсивно – в 19-ом – начале 20-ого [Елистратов 2004].

В советскую эпоху, при очевидном расцвете ономастики и топонимики (классические труды А.В. Суперанской и др.), изучение неофициальной топонимии оставалось, можно сказать, на периферии науки. И этому есть вполне весомые объяснения.

Словосочетание «народная топонимия» звучит вполне убедительно и «благонадежно». Народный топоним часто рассматривается как малый фольклорный жанр, своего рода фольктопоним. «Народоцентризм» советской эпохи приветствовал всё «народное» и «фольклорное». Но – где-то в пределах, условно выражаясь, вольностей шолоховского деда Щукаря.

На деле же народная топонимия была еще и неофициальной, причем во всех смыслах этого емкого слова.

Позднесоветские неофициальные топонимы той же Москвы, к примеру, показывают, что они просто не могли быть объектом исследования по чисто цензурным соображениям [Елистратов 2023].

Во-первых, в них доминирует жесткая ирония по отношению к окружающей действительности в целом, включая социально-политические и идеологические моменты, и практически любая лингвистическая единица могла бы быть интерпретирована как идеологически вредная, или, если использовать расхожий, хотя и весьма уязвимо-расплывчатый термин первой четверти 21-ого века, неpolitкорректная. Кстати, в целом и основательный анализ роли иронии в разговорном языке, так сказать, на синхронном срезе, тоже стал возможным в отечественной науке только в постсоветскую эпоху [Ермакова 2005].

Во-вторых, в неофициальной топонимии значительное место занимает сниженный язык, включая обценную лексику, или аллюзии к ней. А это было непререкаемым табу в Советском Союзе. Дальнейшая «отмена социолингвистического крепостного права» дала возможность значительно расширить круг исследований. Хотя следует отметить, что методологическая база было заложена именно в советской науке.

Очевидно, что и в наши дни многие неофициальные топонимы выглядят весьма и весьма «пикантно» с точки зрения всё той же пресловутой политкорректности. Приведем несколько широко известных московских примеров. Массированно иллюстрировать выдвинутый тезис, на наш взгляд, не имеет смысла, поскольку цифровое поле переполнено примерами. И всё же. К примеру, «Москва» имеет следующие синонимичные фольктопонимы: *Понахавск*, *Нерезиновск*, *Собянинск*, *Москвабад*, *Москвачкала*, *Дефолт-сити* и т. п. Многие так называемые микротопонимы (локализмы) тоже могут выглядеть «обидно». Например, известный многоподъездный дом около станции метро Тульская именуется так: *Дом Холостяков*, *Дом Спившихся Атомщиков*, *Дохлый Каа*, *Титаник*; памятник К. Марксу на Театральной площади – *Ещё пива!*; памятник Ю.А. Гагарину – *Где мои чемоданы?*; памятник Ф.М. Достоевскому у Российской Государственной Библиотеки – *Памятник Геморрою*; монумент «Дружба навеки», посвященный русско-грузинской дружбе, – *Чурчхела*, а также *Памятник Грузинскому Предательству*. Примеров – множество.

Следует отметить, что лингвистические модели образования новых народных топонимов практически не меняются. Это сокращение, сокращение + суффиксация, изменение первоначальной модели по смеховой аналогии с другим словом, чистая словообразовательная аллюзия. Например: *Сифили* – Фили, *Перебрага* – Пражская, *Пролет* – Пролетарская, *Жук* – Жуковский, *Тимка* – Тимирязевская, *Чертуха* – Чертаново, *Северняк* – Северное Чертаново, *Хамы* – Хамовники, *Гоптево* – Коптево, *Цветник* – Цветной бульвар, *Книжки* – Новый Арбат, *Профса* – Профсоюзная, *Смотр* – смотровая площадка на Воробьевых горах, *Бирюльки* – Бирюлево, *Медведя* – Медведково, *Пилюга* – улица Академика Пилюгина, *проспект Му-му* – Коровинское шоссе, *Банановый проспект* – улица Миклухо-Маклая, *Щелчок* – Щелково, *Царики* – Царицыно, *Бабка* – Бабушкинская, *Тушка* – Тушино, *Твербуль* – Тверской бульвар, *Слобода* – Новослободская. В принципе можно привести множество других примеров региональных фольктопонимов, которые воспроизводят те же модели. Хотя

они, безусловно, уникальны и неповторимы. Например: В Вологде – *Строяга* – народное название Строительного колледжа, *Лука* – деревня Лукьяново, сельский микрорайон с рынком и фермами; в Чебоксарах – *Богданка* – микрорайон вдоль улицы Богдана Хмельницкого, *Чебы* – общее название города Чебоксары, *Чулочка* – район вокруг Чебоксарской чулочной трикотажной фабрики.

Существует масса интерфольктопонимов, таких как *Китайская стена* – большой длинный дом, *Бродвей*, или *Арбат* – центральная пешеходная улица города, *Шанхай* – густо заселенный район со стихийными точками торговли и др.

Так или иначе, в настоящее время неофициально-народная топонимия активно изучается и как объект исследования находится на стыке самых разных дисциплин: географии, истории, социологии, политологии, социолингвистики, архитектуры, градостроительства, фольклористики и т. д. Но, на наш взгляд, изучение данного феномена в последнее время всё отчетливее «вписывается» в рамки региональных исследований (регионоведения, регионалистики, регионологии).

В сущности, народный топоним – это разновидность регионализма, региональный фольктопоним.

В последние десятилетия опубликовано множество научных работ о народных (неофициальных) топонимах [Королёва 2022; Шарипова 2012].

На эту тему пишутся магистерские диссертации и выпускные квалификационные работы. Например, в МГУ была недавно защищена работа на тему «Отражение региональной специфики в современных народных топонимах» [Соколова 2026].

Можно с уверенностью утверждать, что народная топонимия стала восприниматься в регионах как предмет региональной ценности, гордости, выражаясь более приближенно к науке, – маркером региональной идентичности.

Существует даже своего рода «конкуренция за право первичной идентичности». Например, нам пришлось присутствовать на одном из научных мероприятий при довольно бурной дискуссии о фольктопониме *Набка*. Имеется в виду набережная, которых в России огромное количество и которые

имеют множество названий. Владивосток, Хабаровск и многие другие города, и не только Дальнего Востока, упорно отстаивали свое право на «первичную идентичность» слова.

Это касается не только топонимов, но и регионализмов вообще. К примеру, слово *мультифора* (канцелярский файл) тоже стало предметом спора об «этимологическом первородстве» между десятками городов Сибири (Красноярск, Иркутск, Барнаул, Томск, Новосибирск и т. д.)

Усиление роли народного топонима как маркера региональной идентичности, как нам кажется, – очень здоровая тенденция. Ее можно только приветствовать как развитие регионального речевого творчества (речетворчества) в целом.

С другой стороны, совершенно ясно, что этот процесс в значительной степени идет в цифровом режиме, в режиме «цифровых кочевников», «виртуального фольклора», который в значительной степени сводит на нет речетворчество реальное.

Будем считать, что данная дихотомия «виртуальное-реальное» в дальнейшем станет продуктивной.

Литература

- Елистратов В.С.* Язык старой Москвы: Лингвоэнциклопедический словарь. М.: АСТ, Астрель, Русские словари, Транзиткнига, 2004. – 795 с.
- Елистратов В.С.* Толковый словарь русского сленга. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2023. – 672 с.
- Ермакова О.П.* Ирония и ее роль в жизни языка. Калуга, КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2005. – 204 с.
- Королёва И.А.* Неофициальные топонимы в языке современного города и их изучение // Социолингвистика. 2022. № 3. С. 86–94.
- Соколова Е.А.* Отражение региональной специфики в современных народных топонимах Москвы // ВКР. МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения, 2026.
- Шарипова О.А.* Неофициальные топонимы как подсистема языка города // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. – Том 1 (Гуманитарные науки). С. 203–206.

Vladimir S. Elistratov

Professor

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

Moscow, Russia

vse.slova@mail.ru

FOLK TOPONYM AS A MARKER OF REGIONAL IDENTITY

Folk (unofficial) toponymy is an active object of study in today's scientific research. It requires an interdisciplinary approach. A folk toponym (folkplace name) increasingly acts as a factor in forming regional identity. Regional studies should play a leading role in researching this phenomenon. In the context of the digital information era, unofficial toponyms often become objects of 'competition for identity' between regions. A folk toponym is a cultural value, alongside other elements of folk creativity, and should be carefully recorded and studied.

Keywords: unofficial toponym, folk toponym, marker of regional identity, regional studies, regionalism, folkplace name

Теория и практика перевода

Хованец Марек

*кандидат филологических наук,
доцент философского факультета
Прешовский университет в Прешове
Прешов, Словакия
marek.chovanec@unipo.sk*

Полякова Ленка

*кандидат филологических наук,
старший преподаватель философского факультета
Прешовский университет в Прешове
Прешов, Словакия
lenka.polakova@unipo.sk*

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА РЕШЕНИЯ СУДА ПО ГРАЖДАНСКОМУ ДЕЛУ СО СЛОВАЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ

Данная статья освещает проблематику перевода судебного решения по гражданскому делу со словацкого на русский и немецкий языки. Рассматривается соотношение лингвистических и экстралингвистических аспектов процесса перевода, которые должен учитывать переводчик при выполнении перевода юридических документов, т. е. осуществлении адекватной межкультурной коммуникации в правосудии.

Ключевые слова: юридический перевод, судебное решение, эквивалентность перевода, адекватность перевода, правовая компаративистика

Введение

Профессия переводчика была и остается востребованной по сей день, так как это вызвано необходимостью обеспечения общения носителей разных языков, представителей разных культур. Сказанное относится также к делопроизводству и правосудию, где задачей переводчика является выполнение перевода официальных, т. е. юридических, в том числе судебных, документов, которыми устанавливаются, изменяются или прекращаются

права и обязанности лиц, вступающих в эпоху глобализации в межкультурное общение. Повышением количества проводимых юридических действий международного характера обосновывается актуальность нашего исследования. В словацко-русском и словацко-немецком планах можно встретиться с разными правовыми традициями, что требует от переводчика профессионализма для достижения им точности и функциональной эквивалентности перевода. Цель настоящей статьи – описание алгоритма работы квалифицированного переводчика в процессе перевода судебного решения по гражданскому делу, изданного словацким судом, на русский и немецкий языки. Предметом исследования выступают юридические термины, называющие отдельные части данного решения суда. В связи с этим мы ставим себе задачу проведения анализа словарных эквивалентов, зафиксированных в доступных переводных (в том числе, специализированных) словарях, с точки зрения межкультурной коммуникации. В работе применяются следующие методы исследования: метод лексико-семантического анализа, метод контрастивного анализа, метод правовой компаративистики, описательный метод.

Теоретические предпосылки исследования

Мы исходим из того, что «перевод – однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному (“переводческому”) анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде; процесс, характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [Швейцер 1988: 75]. Под коммуникативным эффектом при переводе научно-технических материалов подразумевается передача рецептору перевода прагматического воздействия оригинала, т. е. предоставление ему информации, необходимой для осуществления определенных действий (см. [Комиссаров 1990]). При юридическом переводе коммуникативным эффектом явля-

ется передача зафиксированной в исходном юридическом документе информации, которая для профессионального рецептора перевода (судья, прокурор, сотрудник полиции, госслужащий) должна стать однозначным руководством для принятия им соответствующих процессуальных решений и/или осуществления установленных данным документом действий. Значит, результатом перевода как процесса должен стать текст, созданный на переводящем языке, передающий правовые последствия оригинала, прописанные законодательством исходной правовой системы, в целевой правовой культуре. Именно такой перевод можно считать адекватным переводом, потому что он «обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности, не допуская нарушения норм или узуса <переводящего языка>, соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода» [Комиссаров 1990: 233]. Именно такой (адекватный) перевод можно словами выше процитированного В.Н. Комиссарова назвать «перевод<ом>, оправдывающи<м> ожидания и надежды коммуникантов» [Комиссаров 1990: 233] – представителей судебных органов двух государств. Сказанное подразумевает также адекватную передачу на язык целевой правовой системы юридических терминов исходного государства путем их замены эквивалентными терминами, а в случае отсутствия эквивалента – применением транскрипции или транслитерации, калькированием или использованием описательного перевода (см. [Нестерович 2011]).

Это связано с тем, что по словам Simonnaes «для каждой правовой системы характерна собственная система понятий, поэтому хорошо известный вызов при юридическом переводе заключается в поиске способа, как установить соответствие между понятиями исходной и целевой правовых систем и их обозначениями» [Simonnaes 2019: 63]¹. Указанную предпосылку дополняет также констатация факта, что юридические термины являются не изолированными единицами, а составной частью комплексных структур знаний. «Наименования правовых институтов

¹ Здесь и далее перевод авторов настоящей статьи.

<...> интегрируют правовые знания в конкретный круг правовых проблем. Данные рамки знаний включают не только комплекс составов правонарушений и связанных с данным правовым институтом правовых последствий, но также разъяснительные тексты к соответствующим правовым нормам, т. е. комментарии юриспруденции и судебные постановления» [Пук – Пук 2019: 184].

Из сказанного следует, что юридический перевод нельзя воспринимать как простую языковую замену. De Groot подчеркивает, что «перевод юридических текстов является особенно сложным, потому что юридическая терминология связана с конкретной правовой системой; в результате этого взаимосвязанность юридических терминов в рамках правовой системы является чрезвычайно сильной» [De Groot 2002: 222]. Привязанностью к системе юридической терминологии одновременно и объясняется то, почему полная эквивалентность юридических понятий скорее всего является исключительной. Как далее указывает de Groot, «в выбранной целевой правовой системе переводчик должен искать термины, которые являются эквивалентами переводимых понятий исходной правовой системы. В связи со значительной привязанностью юридических терминов к конкретной правовой системе полная эквивалентность возможна лишь в случае, если исходный и целевой языки относятся к той же самой правовой системе» [De Groot 2002: 228].

На практике обычно речь идет о переводе между разными правовыми системами, например, между словацким и российским или словацким и германским правом, где даже с виду похожие термины необязательно должны обозначать одинаковые правовые институты. Поэтому переводчик не ищет идентичный эквивалент, а стремится найти функциональное соответствие, наиболее соответствующее функции данного понятия в целевой правовой системе.

В теоретической дискуссии о юридическом переводе подчеркивается необходимость ориентации на исходный текст. Engberg [2015] утверждает, что целью юридического перевода должно быть посредничество взгляда в исходную правовую систему, так как при юридическом переводе контактируют две разные правовые и мыслительные системы.

На уровне конкретных текстов проблематика эквивалентности далее развивается в рамках концепта текстуально-нормативной эквивалентности. Как приводят Pluk – Pluk [2019], достижение ее играет чрезвычайно важную роль при текстах, создаваемых в соответствии с нормативными актами, к которым относятся и судебные постановления. Это вызвано тем, что юридические тексты отличаются высокой степенью языковой стандартизации на макротекстовом, микротекстовом, синтаксическом и терминологическом уровнях. Текстовый вид одновременно автоматически вызывает определенные ожидания, касающиеся структуры, терминологии и специальных формулировок. Притом несоблюдение данных конвенций в юридическом общении может вызвать серьезные последствия. Данная стандартизованность особо проявляется в текстах юридической практики, прежде всего в решениях суда и процессуальных заявлениях, причем «употребление слов в текстах юридической практики (решениях суда, процессуальных заявлениях) в целом подлежит четкой обязанности соблюдать формулировки, установленные законом» [Pluk – Pluk 2020: 26].

Данный аспект более подробно разработал и Engberg, который занимается языковыми конвенциями, используемыми в судебных постановлениях, а также их коммуникативной функцией. Ученый исследует устойчивые формулировки, употребляемые в решениях суда не в качестве случайных языковых средств, а в качестве конвенционально кодифицированных сигналов конкретных языковых действий. По словам ученого, «исходной точкой является гипотеза, что некоторые языковые средства, конвенционально употребляемые в судебных постановлениях, представляют собой сигналы языковых действий» [Engberg 2015: 1]. Практическим проявлением данных конвенционально устойчивых языковых средств является также т. наз. блокочный язык юридических текстов, который, по словам Поляковой (см. [Pořáková 2018]), представлен разными формулировками рутинного характера или устойчивыми словосочетаниями, а также фразами, типичными для судебных постановлений.

Из приведенного следует, что переводчик должен обладать глубокими знаниями языковых конвенций. Как указывает

Engberg [2015], принятие решения относительно соблюдения или несоблюдения определенной конвенции в переводе требует досконального понимания ее коммуникативной функции. Некритическое употребление всех конвенций может быть так же проблематичным, как и их полное игнорирование.

По указанным причинам особое значение приобретает контрастивный анализ юридических текстов. Holl [2011] убежден, что межъязыковое и межкультурное сопоставление юридических текстов позволяет идентифицировать отличительные текстовые конвенции, а также культурно-юридическую специфику отдельных правовых систем. Таким образом контрастивный анализ является важным инструментом юридического перевода, так как он позволяет лучше понять функцию терминологии, структуры и формулировок в отдельных правовых культурах.

Исходя из приведенных теоретических предпосылок, можно констатировать, что принятие решения переводчиком представляет собой комплексный процесс, в ходе которого переводчик должен учитывать языковые, правовые, культурные и коммуникативные факторы.

Решение суда по гражданскому делу в Словакии

В Словакии порядок проведения гражданского (искового) судопроизводства определяет вступивший в законную силу в 2016 году кодекс гражданского процессуального права Словакии – закон № 160/2015 Свода законов «*Civilný sporový poriadok*» [CSP], заменивший действовавший до этого закон № 99/1963 Свода законов «*Občiansky súdny poriadok*» [OSP]. Отметим, что названия актуальных кодексов словацкого гражданского процессуального права были предметом одного из наших переводческих исследований (см. [Хованец 2026]). Согласно первому цитированному нормативному правовому акту, постановлением, которым суд разрешает дело по существу, является решение (словац. *rozsudok*) [ст. 212 CSP]. Данное постановление состоит из следующих частей: «*záhlavie, výrok, odôvodnenie, poučenie, deň a miesto vyhlásenia, podpis*» [ст. 220 CSP; Duditš 2016 – In: Števček a kol. 2016: 813], «*záhlavie rozsudku, výroková časť, odôvodnenie, poučenie, deň a miesto vyhotovenia*» [Horváth, Andrášiová 2015: 490 – 498].

Záhlavie (rozsudku) представляет собой вводную часть, в которой указано само название документа *rozsudok* (рус. решение), формула, подтверждающая официальность и юридическую обязательность постановления *V mene Slovenskej republiky* (рус. Именем Словацкой Республики), а также обозначение суда, имена и фамилии судей, обозначение сторон судопроизводства, их представителей и других субъектов, а также обозначение рассматриваемого гражданского дела [Duditš 2016 – In: Števček a kol. 2016; Horváth, Andrášiová, 2015].

Следующая часть решения суда по гражданскому делу – *Výrok/Výroková časť*, является самой важной, так как в ней разрешается само гражданское дело, эксплицитным подтверждением чего является употребление в ее начале личной формы глагола (*súd*) (*takto*) *rozhodol* (рус. /суд/ решил, постановил) [Duditš 2016 – In: Števček a kol. 2016].

Odôvodnenie – часть судебного решения, приводящая и описывающая обстоятельства, которые рассматривал и учитывал суд при разрешении дела. Здесь суд приводит, чего добивался истец, как на это отреагировал ответчик и какие средства процессуальной защиты им были применены, какие утверждения сторон судопроизводства рассматривались; подводятся итоги исследования представленных доказательств, дается правовая оценка дела. В данной части также судом цитируется правовая норма, применение которой обосновано выводами, полученными рассмотрением гражданского дела [Там же].

В части, озаглавленной как *Poučenie*, разъясняется право и срок обжалования судебного решения, а также приводятся обязательные реквизиты апелляционной жалобы [Там же].

Часть *Deň a miesto vyhlásenia* предназначена для указания даты устного оглашения судебного решения, а также местонахождения суда, издавшего решение по гражданскому делу [Там же].

В заключительной части с названием *Podpis* ставится подпись судьи как должностного лица органа судебной власти, разрешившего гражданское дело, а также оттиск круглой гербовой печати суда [Там же].

Отметим, что названия отдельных частей решения суда по гражданскому делу в Словакии должны входить в активный словарный запас переводчика не только в качестве полезной экстралингвистической (юридической) информации, но также в качестве потенциальных переводческих решений, т. е. полезных в переводческом плане, так как они с разной степенью частотности встречается в самих текстах судебных решений. Значит, данные выражения выступают инвариантами перевода. С другой стороны, важно подчеркнуть, что в качестве эксплицитно указанного заголовка, определяющего конкретную структурную часть решения суда в Словакии, обязательно употребляются лишь выражения *Odôvodnenie* и *Poučenie*.

Словацко-русские словарные эквиваленты

Приведем варианты перевода, зафиксированные в словацко-русских переводных словарях:

- *záhlavie / záhlavie rozsudku*
«*záhlavie (nadvpis titulu) – заглавие, заголовок*» [БРСР6 1995: 262];
- *výrok / výroková časť*
«*výrok (rozhodnutie) – вердикт, постановление*» [БРСР6 1995: 136], «*výrok – вердикт, постановление, výroková časť rozsudku – резолютивная часть приговора, судебного решения*» [Grigorjanová, Kollár 2000: 230];
- *odôvodnenie*
«*odôvodnenie – обоснование, odôvodnenie rozsudku – обоснование приговора, odôvodnenie žaloby – обоснование иска*» [Grigorjanová, Kollár 2000: 113; БРСР2 1982: 667];
- *poučenie*
«*poučenie – инструкция, разъяснения, poučenie o rozklade, o opravných prostriedkoch proti rozsudku – разъяснение порядка обжалования приговора, инструкция о порядке обжалования приговора*» [Grigorjanová, Kollár 2000: 142];
- *deň a miesto vyhlásenia / deň a miesto vyhotovenia*
«*vyhlásenie – оглашение, vyhlásenie rozsudku – оглашение, провозглашение приговора, vyhlásiť rozsudok – объявить, огласить,*

провозгласить приговор» [Grigorjanová, Kollár 2000: 223], «*vyhlásiť rozsudok – объявить, огласить приговор»* [БСРС6 1995: 44].

Как мы видим, названия всех частей словацкого судебного решения по гражданскому делу зафиксированы в общем Большом словацко-русском словаре (6-томном) [БСРС2; БСРС6] и варианты перевода почти всех из них можно найти в специализированном Словацко-русском юридическо-экономическом словаре [Grigorjanová, Kollár 2000]. Однако, исходя из необходимости достижения функциональной эквивалентности, т. е. адекватного перекодирования указанных юридических терминов на язык правовой системы РФ, подразумевающего верную передачу смысла при одновременном соблюдении орфографической нормы переводящего языка и юридического узуса РФ, предлагаемые словарями соответствия необходимо проверить применением метода правовой компаративистики. Экстралингвистическую информацию, полученную применением данного метода и раскрывающую культурную специфику гражданского судебного решения в РФ, представим в следующем разделе настоящей статьи.

Решение суда по гражданскому делу в России

Отраслевым нормативным правовым актом, регулирующим порядок проведения гражданского судопроизводства в РФ, является федеральный закон № 138-ФЗ «Гражданский процессуальный кодекс РФ» [ГПК РФ]. «Постановление суда первой инстанции, которым дело разрешается по существу, принимается именем Российской Федерации в форме решения суда» [ч. 1 ст. 194 ГПК РФ], состоящего из «вводной, описательной, мотивировочной и резолютивной частей» [ч. 1 ст. 198 ГПК РФ].

Обязательным и начальным реквизитом вводной части решения суда по гражданскому делу в РФ выступает формула, указывающая на то, что решение выносится именем РФ [Мусин, Чечина, Чечот 2001]. В данной части должны быть указаны «сведения о составе суда, времени и месте принятия решения, составе участвующих в деле лиц, предмете спора или заявленного требования, <...> фамилии и инициалы судей, других физических лиц» [Шакарян 2004: 273].

«*Описательная часть* решения суда должна содержать указание на требование истца, возражения ответчика и объяснения других лиц, участвующих в деле» [ч. 3 ст. 198 ГПК РФ].

В *мотивировочной части* судебного решения указывается фактическое и правовое обоснование выводов суда по гражданскому делу. Значит, здесь излагаются установленные судом факты, приводится оценка доказательств, дается правовая квалификация взаимных правоотношений сторон, указываются подлежащие применению конкретные нормы материального права, а также нормы процессуального права, которыми суд руководствовался при вынесении решения (см. [Треушников 2014]).

«*Резолютивная часть* решения суда должна содержать выводы суда об удовлетворении иска либо об отказе в удовлетворении иска полностью или в части, наименование истца и ответчика, а также один из идентификаторов указанных лиц (страховой номер индивидуального лицевого счета, идентификационный номер налогоплательщика, серия и номер документа, удостоверяющего личность, серия и номер водительского удостоверения), указание на распределение судебных расходов, срок и порядок обжалования решения суда» [ч. 5 ст. 198 ГПК РФ].

Выводы анализа правовой компаративистики

Проведенный компаративно-правовой анализ выявил сходства и различия в структуре судебного решения по гражданскому делу в Словакии и в РФ, а также в объеме сведений, содержащихся в отдельных частях данных судебных решений в правовых системах названных государств. Так, судебные решения в обоих государствах начинаются с вводной части (*словац. záhľad*), содержащей идентичные сведения. Общим признаком судебных решений в Словакии и в РФ является наличие в них резолютивной части (*словац. výrok, výroková časť*), имеющей важное значение с точки зрения разрешения дела. Однако разница наблюдается в месте данной части в структуре судебных решений в исследуемых правовых системах – если в Словакии данная часть следует сразу после вводной части, то в РФ резолютивная часть является последней, четвертой частью решения суда. Содержательное со-

ответствие можно констатировать также при данных частях решения суда – *odôvodnenie* в Словакии и мотивировочная часть в РФ. Их места в структуре судебного решения разные – словацкое *odôvodnenie* следует после части с названием *výrok, výroková časť*, а мотивировочная часть решения суда в РФ, наоборот, предшествует резолютивной части, т. е. является предпоследней его частью. Что касается описательной части решения суда в РФ, излагающей заявленные требования истца и возражение ответчика, то в словацком судебном решении данные сведения не образуют самостоятельную часть, а содержатся в части с названием «*odôvodnenie*». Межкультурные отличия нами были установлены и в способе указания информации о порядке обжалования решения суда. Как мы уже отметили, в Словакии данная информация образует отдельную часть судебного решения, эксплицитно озаглавленную как *rouičenie*; в РФ же данная информация включена в резолютивную часть. Следует отметить, что ни одна из четырех частей в реальном решении суда в РФ не озаглавлена эксплицитно, т. е. структура документа выделяется лишь имплицитно, однако (как и в судебной практике в Словакии) названия отдельных частей нередко встречаются в самом тексте решений, что требует от переводчика быть готовым идентифицировать их, декодировать и соотнести с аналогичной частью словацкого судебного решения, т. е. передать их коммуникативный эффект в словацком правовом пространстве.

Выводы – формирование словацко-русских переводческих решений

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем следующие варианты перевода названий словацкого решения суда по гражданскому делу на русский язык:

- *záhľavie / záhľavie rozsudku* → *вводная часть (решения суда)*;

В данном случае переводчик, на наш взгляд, вынужден отказаться от использования вышеприведенных словарных соответствий *заголовок, заглавие* в силу того, что они являются эквивалентными лишь на семантическом уровне. Так как данные выражения не соответствуют конвенциональной норме перевода (отчасти также жанрово-стилистическим требованиям) и, таким

образом, нарушают узус правовой системы РФ, они не полностью передают коммуникативный эффект переводимого судебного решения, поэтому их нельзя признать адекватным переводом. Адекватным выполнением переводческой задачи является применение вышеприведенного юридического термина правовой системы РФ, установленного на законодательном уровне.

- *výrok / výroková časť* → *резолютивная часть судебного (решения суда)*

Здесь проведена замена словацкого юридического термина эквивалентным термином правовой системы РФ. Одновременно это применение словарного соответствия, предлагаемого выше процитированным специализированным переводным словарем [Grigorjanová, Kollár 2000].

- *odôvodnenie* → *мотивировочная часть (решения суда), обоснование (решения суда)*

Передать суть данного термина, называющего конкретную часть словацкого судебного решения по гражданскому делу, на язык гражданского процессуального права РФ переводчик может путем его замены соответствующим термином гражданского процессуального права РФ либо созданием собственного термина, учитывающего узус правосудия и юриспруденции в РФ. В первом случае речь идет об употреблении термина *мотивировочная часть* с возможным (уточняющим его смысл) добавлением *решения суда*, во втором – об использовании выражения *обоснование*, применяемого в юриспруденции для объяснения сути мотивировочной части судебного решения, дополненного выражением *решения суда* с аналогичной целью. Второй вариант исходит из вышеприведенных словарных соответствий, однако с заменой слова *приговор* в их составе выражением *решение суда*, так как переводимый нами термин относится не к уголовному процессуальному, а к гражданскому процессуальному праву.

- *rozišenie* → *разъяснение*

Данный термин, как и предыдущий, употребляется в словацком гражданском судопроизводстве для эксплицитного выделения соответствующей части окончательной письменной формы судебного решения, что не присуще правовой культуре

РФ. Как было указано выше, в РФ данного рода сведения не являются самостоятельной частью, а входят в содержание резолютивной части гражданского судебного решения. Данный факт подчеркивает межкультурную разницу в оформлении судебного решения, что ставит перед переводчиком задачу передать профессиональному рецептору перевода (российскому судье, прокурору, сотруднику полиции) специфику гражданского процессуального права Словакии. Так как в данной части словацкого судебного решения (как и в соответствующих сведениях, содержащихся в резолютивной части судебного решения в РФ) констатируется разъяснение реализации права на обжалование судебного решения, причем в правосудии РФ с употреблением глагола *разъяснить*, краткой формы причастия *разъяснены* или отглагольного существительного *разъяснение*, последнюю упомянутую языковую единицу мы считаем адекватным переводом словацкого юридического термина. Существительное *разъяснение* соответствует орфографической норме литературного русского языка и, как мы указали, входит в узус правовой системы РФ.

- *deň a miesto vyhlásenia / deň a miesto vyhotovenia* → *дата и место объявления / оглашения (решения суда)*

При переводе компонента названия данной части, обозначающего процессуальное действие, мы предлагаем воспользоваться словарными соответствиями (с вышеприведенным учетом другой отрасли права), которые соотносятся либо с узусом законодательства [ст. 193 ГПК РФ] – *объявление решения суда*, либо с общепринятым в российской юриспруденции выражением – *оглашение решения суда* (см. [Мусин, Чечина, Чечот 2001; Шакарян 2004; Треушников 2014]). Таким образом, оба варианта можно считать адекватным переводом, точно и однозначно передающим смысл и коммуникативный эффект переводимого выражения и судебного решения в целом.

Компаративно-правовые и лингвистические основы анализа решений суда по гражданскому делу в словацко-германском контексте

Данный раздел статьи посвящен сравнению гражданского процесса и языкового оформления судебных постановлений в

Словацкой Республике и в Федеративной Республике Германия. Как мы уже отметили во введении, гражданское судопроизводство в обеих указанных странах исходит из общей континентальной правовой системы, что отражается не только в самих процессуальных предписаниях, но и в структуре и языковом оформлении судебных постановлений. Однако несмотря на данную общую основу существует несколько отличий, которые значимы с точки зрения перевода.

Порядок проведения гражданского процесса в Словакии и в Германии регулируется процессуальными кодексами, причем в словацком правовом пространстве это прежде всего кодекс «*Civilný sporový poriadok (CSP)*», регламентирующий т. наз. исковое производство, к которому можно отнести анализируемые решения суда. Особую область представляет собой кодекс «*Civilný mimosporový poriadok (CMP)*», регулирующий неисковые гражданские судопроизводства. В Германии гражданско-процессуальное регулирование предусмотрено законом «*Zivilprozessordnung (ZPO)*».

Решение суда по гражданскому делу в Словакии имеет в соответствии с ч. 1 ст. 220 «CSP» устойчивую структуру, состоящую из нескольких частей. Вводная часть содержит обозначение суда, идентификацию участников судопроизводства и их представителей, а также основные сведения о деле, включая предмет гражданского дела и обозначение постановления. Притом ключевой частью решения суда является резолютивная часть, в которой суд авторитетно постановляет по заявленному требованию, значит, прежде всего суд принимает решение об удовлетворении иска (полностью или в части) либо об отказе в удовлетворении иска. Составной частью резолютивной части, как правило, является указание об распределении судебных расходов и назначение сроков их погашения. Далее следует мотивировочная часть (*slovaц. odôvodnenie*), в которой приводятся установленные обстоятельства дела, собранные доказательства, способ их оценки и правовые позиции, которым руководствовался суд при принятии решения. Данная часть решения суда служит для обоснования доводов, на основании которых суд пришел к выводам, изложен-

ным в резолютивной части. Решение суда содержит также разъяснение порядка обжалования решения суда, информирующее участников судопроизводства о возможности подать апелляционную жалобу, о сроке ее подачи и о суде, компетентном для принятия апелляционной жалобы по данному делу.

Структура решения суда по гражданскому делу в Германии является более дифференцированной; она предусмотрена статьями 313 и последующими «ZPO». Кроме вводной части (*нем. Rubrum*) она включает *Tenor* (резолютивная часть), *Tatbestand* (обстоятельства дела) и *Entscheidungsgründe* (мотивировочная часть). Составной частью решения суда может быть также *Rechtsmittelbelehrung* (разъяснение порядка обжалования решения суда), если это необходимо, а также формальные реквизиты в виде подписи судьи или судей. Обе системы основаны на диспозитивном принципе (ст. 7 основных принципов «CSP», ст. ZPO)² и принципе состязательности (ст. 9 основных принципов «CSP», ст. 139 ZPO)³, причем их применение отражается и в языковой реализации

² Примечание: В соответствии с диспозитивным принципом, судопроизводство, как правило, возбуждается по исковому заявлению стороны спора и сами стороны спора одновременно определяют предмет судопроизводства, а также размер заявленного требования. Поэтому суд постановляет в рамках искового заявления и при принятии решения он ограничен заявленными требованиями сторон судопроизводства. Данный принцип также отражается и языковым оформлении решений суда, прежде всего в формулировках, касающихся искового заявления, размера заявленного требования или принятия решения об отдельных заявлениях сторон. Одновременно кодекс «CSP» подчеркивает и обязанность суда вести стороны к разрешению спора путем примирения сторон, что может быть выражено в мотивировочной части постановления или в процессуальных действиях в решении суда.

³ Примечание: Гражданское исковое производство осуществляется также на принципе состязательности, согласно которому стороны спора вправе ознакомиться с утверждениями, ходатайствами и доказательствами противоположной стороны и высказаться по ним. Таким образом исковое судопроизводство представляет собой процессуальный диалог сторон, в ходе которого каждая из сторон презентует собственную аргументацию и реагирует на утверждения противоположной стороны. Данный принцип четко отражается в языковом оформлении решений суда, прежде всего в частях, описывающих позиции сторон, оценку доказательств и реакции суда на отдельные процессуальные утвержде-

решений суда. Что касается юридического языка, то в словацких и германских решениях суда по исковым производствам можно найти несколько различий.

Для немецкого юридического языка характерна высокая мера номинализации и использование длинных, иерархически члененных предложений. Типичными являются многократные придаточные предложения и сложные имена существительные (напр. *Schadenersatzanspruch* – претензия на возмещение ущерба, *Beweiswürdigung* – оценка доказательств).

В германских решениях суда в высокой мере встречаются устойчивые словосочетания, напр., *zur Entscheidung kommen* или *Berücksichtigung finden*, которые являются типичным элементом т. наз. «juristische Blocksprache», т. е. юридического блокового языка. Притом можно констатировать, что такие выражения являются более частотными в германских решениях суда, чем в словацких. Германские решения суда отличаются более высокой мерой языковой устойчивости.

Для германских судебных постановлений также характерен *страдательный залог (passiv)* (напр. *es wird festgestellt*), что еще больше подчеркивает их формальный характер. Хотя в словацких решениях суда тоже используются безличные выражения, чаще в них субъект выражен эксплицитно (напр. *súd dospel k záveru*). К тому же в немецком юридическом языке особенно подчеркивается терминологическая сплоченность, проявляющаяся, например, в последовательном использовании одного термина для обозначения одного и того же правового института на протяжении всего текста (напр. *Anspruch, Kläger, Beklagter* или *Kosten des Rechtsstreits*). Наоборот, в словацких решениях суда встречается большая синонимическая вариабельность, когда для обозначения одного и того же явления употребляются разные выражения, например, *nárok žalobcu, uplatnený nárok, pohľadávka*;

ния. Поэтому в мотивировочной части часто используются формулировки, воспроизводящие аргументацию истца и ответчика, а также ее последующая правовая оценка суда.

žalovaný и *odporca*. Можно встретиться и с вариантами или парами выражений, напр., *trovy konania – náklady konania*, *vznik škody* или *spôsobená škoda*.

С сопоставительной точки зрения ключевым является то, что несмотря на формальное совпадение решений суда мы имеем дело с текстами, глубоко связанными с конкретной правовой системой. Как мы отметили в рамках теоретических предпосылок, полная эквивалентность возможна лишь в рамках одной и той же правовой системы. Поэтому при переводе решений суда с языка правовой культуры Словакии на язык правовой культуры Германии необходимо применять подход, сохраняющий структуру и специфику исходного текста (т. е. структуру, типичные формулировки/блоковый язык, терминологические особенности данной правовой системы и т. п.).

Структура решения суда по гражданскому делу и аспекты перевода отдельных его частей с языка словацкого правового пространства на язык германского правового пространства

Теоретические предпосылки, определенные во введении, можно применить по отношению к самой структуре судебных постановлений, которые представляют собой значительно формализованный тип юридического текста. Сопоставление словацких и германских решений суда по гражданскому делу показывает, что хотя обе правовые системы исходят из похожей функции решения суда как авторитетного акта применения права, небольшие различия наблюдаются в структурировании и обозначении отдельных его частей. Данные различия невозможно отнести только к языковому уровню, так как они являются результатом разных правовых традиций, текстуальных конвенций и процессуально-правовой специфики обеих правовых систем.

В анализируемых решениях суда можно отметить высокую степень стандартизованности текста и употребление устойчивых формулировок, которые соответствуют тому, что Engberg называет «конвенционально кодифицированными сигналами языковых действий» [Engberg 2015: 1–3]. Язык решений суда не явля-

ется результатом индивидуального стилистического выбора автора, а подлежит нормативным правилам юридического общения. Именно по этой причине при переводе решений суда чрезвычайно важную роль играет текстуально-нормативная эквивалентность (ср. [Пук – Пук, 2019: 23–24]). Теория юридического перевода также подтверждает, что словарные эквиваленты являются лишь определенной предпосылкой для принятия решения переводчиком, причем сам выбор конкретного решения должен учитывать правовую систему, функцию текста и коммуникативную ситуацию.

В этой связи особое внимание необходимо обратить на саму вводную формулировку постановления. В словацких решениях суда стандартно используется обозначение *Rozsudok v mene Slovenskej republiky*, а в аутентичных германских решениях суда встречается традиционное выражение *Im Namen des Volkes*. С точки зрения перевода это интересный пример дилеммы между функциональной и документальной ориентацией перевода. Если бы целью было создание текста, производящего впечатление аутентичного германского судебного постановления, то естественным было бы применение устойчивой немецкой формулировки *Im Namen des Volkes*. Однако при юридическом переводе словацкого решения суда на немецкий язык переводчик стремится не адаптировать текст к целевой правовой системе, а сохранить связь с исходной, словацкой правовой системой. Поэтому на практике чаще используется дословный вариант *Im Namen der Slowakischen Republik* (т. е. *v mene Slovenskej republiky*). Такое переводческое решение соблюдает документальный характер юридического перевода и одновременно сигнализирует, что речь идет о постановлении словацкого суда, а не об оригинальном тексте германского правового пространства. Данный подход соответствует пониманию документального перевода, при котором целевой текст на замещает функцию оригинала в целевой правовой культуре, а передает информацию об исходном тексте и его системной принадлежности. В этой связи переводчик, по словам Томашиковой, должен стремиться к тому, «чтобы макро-уровень текста на исходном языке был сохранен и в целевом

языке», причем ученая подчеркивает необходимость применения документального перевода [Tomášiková 2014: 76].

В самой резолютивной части словацких решений суда используются формулировки «takto rozhodol» или графически расчлененная пробелами между буквами личная форма глагола «g o z h o d o l», тогда как в аутентичных германских решениях суда стандартно используется формулировка *für Recht erkannt* (что дословно означает: *uznať ako právo; uznať, že toto platí ako právo*). Допустимыми являются также более дословные варианты *entschied wie folgt*» или «*hat wie folgt entschieden (rozhodol nasledovne)*. При юридическом переводе подобные переводческие решения часто кажутся более уместными, так как в них сохраняется связь со структурой исходного постановления и они в большей мере соблюдают документальную функцию юридического перевода. Хотя формулировка *für Recht erkannt* с точки зрения немецкого юридического языка является аутентичной и очень частотной, при документальном переводе она может воспроизводить впечатление оригинального германского постановления.

Высокую степень устойчивости можно наблюдать и в самой резолютивной части постановлений. Словацкой резолютивной части *Súd žalobu zamieta* в немецком языке соответствует формулировка *Die Klage wird abgewiesen*. В данном случае речь идет о терминологически устойчивом и функционально адекватном эквиваленте и одновременно очень уместном примере блокового языка, который используется не только в аутентичных германских решениях суда, но также в официальных переводах судебных документов со словацкого языка на немецкий язык.

Аналогично при переводе формулировок, касающихся возмещения судебных расходов, встречается устойчивое словосочетание *Kosten des Rechtsstreits*. Именно понятие *trovy konania* одновременно указывает на проблематику аппроксимативной эквивалентности (со ссылкой на теоретические предпосылки de Groota) в юридическом переводе. В общих словарях часто приводится только более широкий эквивалент *Kosten*, однако с точки зрения гражданского судебного процесса выражение *Kosten des Rechtsstreits* имеет более точное значение, так как обозначает все расходы, возникшие в связи с судебным спором.

При анализе терминологических решений мы обращались прежде всего к специализированным юридическим словарям, а также к общим двуязычным лексикографическим источникам. Притом сравнение доступных словарей показывает относительно значительную вариабельность предлагаемых эквивалентов. Немецко-словацкий и словацко-немецкий юридическо-экономический словарь (*Fachwörterbuch Recht – Wirtschaft*) авторов Krenčenyová и Krenčey приводит при заглавном слове «trovy» эквиваленты *Unkosten*, *Kosten* и разговорное слово *Ausgaben* [Krenčenyová – Krenčey, 2002: 870]. Следовательно, словосочетание *trovy súdne* данный словарь переводит с помощью понятия *Prozesskosten*.

Сопоставление словарных соответствий с аутентичными решениями суда показывает, что не все предлагаемые эквиваленты являются равноценными с точки зрения гражданского процесса. Выражения *Unkosten* или *Ausgaben* имеют преимущественно общезыковой характер и в контексте судебных постановлений в них отсутствует нужная мера терминологической конвенциональности. Хотя и выражение *Prozesskosten* является устойчивым юридическим термином, однако в германском правовом пространстве оно чаще связано с расходами процессуального производства в общем или, например, с институтом процессуальной помощи *Prozesskostenhilfe*. Притом в анализируемых решениях суда по гражданскому делу часто используется именно формулировка *Kosten des Rechtsstreits*, которая эксплицитно обозначает расходы, возникшие в связи с конкретным судебным спором. Приведенный пример подтверждает, что словарный эквивалент не должен автоматически быть самым подходящим переводческим решением, и что при юридическом переводе необходимо сверять терминологические решения также с помощью аутентичных юридических параллельных текстов.

Одним из самых очевидных различий между словацкими и германскими решениями суда является наличие отдельной части *Tatbestand* в германских решениях суда. Данная часть содержит описание фактических обстоятельств дела, развитие процесса и утверждения сторон. Однако в словацких решениях суда, как правило, отсутствует самостоятельная часть с названием

«*skutkový stav*», так как данного рода информация включена прямо в мотивировочную часть постановления.

Сопоставительный анализ доступного словарного материала одновременно показывает, что перевод понятия *Tatbestand* с терминологической точки зрения представляет собой проблематичное место юридического перевода. Уже упомянутый нами словарь «*Fachwörterbuch Recht – Wirtschaft*» приводит при заглавном слове *skutkový* эквиваленты *tatsächlich* и *tätlich*, причем при заглавном слове *Tatbestand* словарь предлагает варианты перевода *skutková podstata* и *skutkový stav* [Krenčenyová – Krenčey, 2002: 823]. Большой немецко-словацкий, словацко-немецкий переводной словарь компании «LINGEA» [LINGEA, 2011], который, однако, не является специализированным юридическим словарем, приводит понятие *Tatbestand* только как *skutková podstata* и аналогично словарь работает и с эквивалентом *skutková podstata* – *Tatbestand*. В рамках сопоставительного анализа мы поработали также с известным чешско-немецким юридическим словарем, в котором при заглавном слове *Tatbestand* также приведен эквивалент *skutková podstata* [Horálková, 2011: 468].

Однако анализ аутентичных решений суда по гражданскому делу показывает, что эквивалент *skutková podstata* в контексте гражданского права является проблематичным. Потому что в словацком юридическом языке данное понятие тесно связано прежде всего с уголовным правом и обозначает законные признаки преступления. Механическое употребление словарного эквивалента могло бы вызвать терминологическую интерференцию между гражданским и уголовным правом. Поэтому более уместным представляется описательный эквивалент *skutkový stav* или *opis skutkových okolností*, который лучше соответствует функции данной части решения суда и одновременно соблюдает терминологические конвенции словацкого гражданского процесса.

Интересным можно считать и тот факт, что не все германские решения суда содержат самостоятельную часть *Tatbestand*. В некоторых случаях встречается формулировка *Ohne Tatbestand* [согласно ч. 1 ст. 313а ZPO], которая предупреждает о том, что решение суда было составлено без данной части. При официальном переводе (выполненном переводчиком Минюста Словакии)

данная формулировка, как правило, не переводилась бы функционально, а описательно, например, как *bez časti/opisu skutkového stavu/skutkových okolností podľa § 313a ods. 1 ZPO*. И данный пример демонстрирует, что документальный перевод стремится сохранить системную информацию исходного юридического текста и одновременно учитывать терминологическую специфику целевого правового пространства.

Мотивировочная часть решения суда является следующей, сильно формализованной частью решения суда. В словацких решениях суда данная часть обозначается как *odôvodnenie*, в германских решениях суда стабильно применяется понятие *Entscheidungsgründe*. Некоторые словари предлагают и более описательное переводческое решение *Begründung des Urteils*. Однако анализ аутентичных германских решений суда показывает, что в юридической практике однозначно преобладает термин *Entscheidungsgründe*. Значит, и в данном случае проявляется необходимость соблюдения текстуальных конвенций целевого правового пространства и проверки словарных решений в аутентичных юридических текстах.

Сопоставление доступных словарей одновременно демонстрирует значительную терминологическую вариабельность. Словарь «*Fachwörterbuch Recht – Wirtschaft*» приводит при заглавном слове *odôvodnenie* эквиваленты *Begründung* и *Rechtfertigung* [Krenčenyová – Krenčey, 2002: 664]. При словосочетании *odôvodnenie rozhodnutia* словарь предлагает несколько вариантов перевода, конкретно *Begründung von Entscheidungen*, *Entscheidungsbegründung* и *Entscheidungsgründe*. При заглавном слове *odôvodnenie rozsudku* приводятся эквиваленты *Erwägungsgründe eines Urteils*, *Urteilsbegründung* и *Urteilsgründe*. В словаре также зафиксировано несколько возможных решений – от более общих формулировок по устойчивые юридические термины, применяемые в германском судебном дискурсе.

Словарь «LINGEA» при заглавном слове *odôvodnenie* приводит только общий эквивалент *Begründung* или словосочетания, как *odôvodnenie žiadosti*. Хотя с лингвистической точки зрения такое решение является правильным, с точки зрения юридического

перевода оно является достаточно общим выражением, не учитывающим специфическую текстуальную конвенцию германских судебных постановлений. Noráľková тоже использует прежде всего термин *Rechtsmittelbegründung*, значит, *odôvodnenie opravného prostriedku*, причем специфическое обозначение части решения суда как *Entscheidungsgründe* она эксплицитно не приводит.

Сопоставление словарных соответствий с решениями суда демонстрирует тот факт, что, хотя выражения *Begründung*, *Urteilsbegründung* или *Entscheidungsgründung* с языковой точки зрения понятны и близки по значению, в германских решениях по гражданскому делу в качестве устойчивого обозначения однозначно предпочитается понятие *Entscheidungsgründe*. И в данном случае переводчик должен учитывать не только лексическую правильность, но также меру терминологической устойчивости и текстуально-нормативной конвенциональности конкретного понятия в целевом правовом пространстве.

Заключительной частью решения суда является разъяснения права на обжалование решения. В словацких решениях для обозначения данной части употребляется обозначение *Poučenie*, в то время как в германских решениях суда встречается термин *Rechtsbehelfsbelehrung* или более описательный вариант *Belehrung über Rechtsmittel*. И в данном случае можно наблюдать различия между терминологически устойчивым юридическим понятием и более описательным переводческим решением. Выбор конкретного варианта при этом зависит от меры терминологической адаптации, которую выберет переводчик в данном типе перевода.

Анализ доступных словарей одновременно показал, что ни при данной терминологической единице нет полного тождества переводческих решений. Словарь «*Fachwörterbuch Recht – Wirtschaft*» при заглавном слове *poučenie* приводит эквиваленты *Aufklärung* и *Belehrung*, причем при словосочетании *poučenie o opravnom prostriedku* приводится выражение *Rechtsbelehrung*. В форме множественного числа *poučenie o opravných prostriedkoch* словарь предлагает эквиваленты *Rechtsbehelfsbelehrung* и *Rechtsmittelbelehrung*, причем при формулировке *poučenie o prípustných opravných prostriedkoch* указано более описательное переводческое решение *Belehrung über zulässige Rechtsmittel*. Уже

зафиксированные в словарях эквиваленты демонстрируют определенную терминологическую вариабельность отдельных переводческих решений.

В словаре «LINGEA» при выражении «*poučenie o opravnom prostriedku*» не указан прямой эквивалент, а зафиксировано лишь словосочетание *poučenie o právnych dôsledkoch – Belehrung über die Rechtsfolgen*. Такое отсутствие эквивалента также демонстрирует факт, что в общих словарях не полностью зафиксирована специфическая терминология процессуального права, поэтому переводчик вынужден проверять эквиваленты и в аутентичных юридических текстах и специализированных терминологических источниках.

Юридический словарь [Horáľková 2017] при заглавном слове *poučenie o opravných prostriedkoch* предлагает эквивалент *Rechtsmittelbelehrung*. Однако в аутентичных германских решениях суда очень часто употребляется именно термин *Rechtsbehelfsbelehrung*, который можно считать более широким и более точным понятием в системном плане, так как он называет разъяснение разных видов средств обжалования, не только средств обжалования в более узком смысле. Поэтому понятие *Rechtsmittelbelehrung* мы считаем более уместным переводческим решением, так как оно имеет более узкое значение и, таким образом, оно связано с конкретными средствами обжалования.

Значит, анализ отдельных частей решения суда по гражданскому делу показывает, что перевод судебных постановлений нельзя ограничить только на перевод изолированных терминологических единиц. Речь здесь идет о комплексном процессе опосредствования юридического текста между двумя правовыми системами, при котором переводчик должен учитывать не только лексический уровень, но и текстуальные конвенции, процессуально-правовую специфику, а также функцию целевого текста. При этом словарные эквиваленты являются лишь основой для принятия переводческого решения, а главную роль играет функциональная и контекстуальная адекватность конкретного переводческого решения. Именно дилемма между документальным подходом к переводу и требованием текстуально-нормативной

эквивалентности является одной из самых очевидных особенностей перевода судебных постановлений.

Заключение

Сопоставление словацких, российских и немецких решений суда по гражданскому делу также показывает факт, что несмотря на общие признаки континентальной правовой системы в отдельных правовых культурах наблюдаются определенные отличия в структуре постановлений, в степени формализации юридического языка, а также в использовании устойчивых словосочетаний блокового языка. Поэтому при выборе конкретного переводческого решения словарные эквиваленты необходимо сверять с аутентичными юридическими документами, учитывать функцию конкретного понятия в определенной правовой системе и соблюдать текстуально-нормативные конвенции целевой правовой культуры. Таким образом, именно комбинация лингвистического, компаративно-правового и переводческого анализов является основной предпосылкой выполнения адекватного перевода судебного решения. Нами было доказано, что сравнительный анализ толкований потенциальных эквивалентов в исходной и целевой правовых системах является предпосылкой выполнения адекватного перевода, способствующего исполнению в иностранном государстве решения по гражданскому делу, постановленного судом другого (исходного) государства. Применение метода правовой компаративистики является неотъемлемым и обязательным этапом процесса перевода юридических документов, в том числе (и прежде всего) решений суда. Данный факт нами активно включается в содержательно-методический план занятий по юридическому переводу.

Статья подготовлена в рамках научного проекта агентства KEGA № 037PU-4/2024 *Educational Development through Blended Learning. Block Language in the Preparation of the Students of Translatology for the Court Discourse in the German – Slovak Language Pair.*

Литература

Гражданский процесс: Учебник / Под ред. М.К. Треушникова. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Статут, 2014. – 960 с.

Гражданский процесс Учебнику Изд. третье, переработанное и дополненное. // Под ред В.А. Мусина, Н.А. Чечиной, Д.М. Чечота. М., ПБОЮЛ Гриженко, 2001. – 544 с.

Гражданское процессуальное право: Учебник / С. А. Алехина, Г75 В.В. Блажеев и др.; Под ред. М. С. Шакарян. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 584 с.

«Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации» от 14.11.2002 № 138-ФЗ (ред. от 23.03.2026, с изм. от 31.03.2026). Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_39570/ – ГПК РФ].

Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: Высшая школа. 1990. – 253 с.

Нестерович В.М. Проблемы перевода юридических терминов. // Право и управление. XXI век: научно-правовое издание Международного института управления МГИМО(У) МИД России, №2 (19) 2011, с. 77–79. Режим доступа: <http://pravo.mgimo.ru/razdely/nauchnaya-zhizn/problemy-perevoda-yuridicheskikh-terminov>.

Хованец М. Особенности перевода названий нормативных правовых актов гражданского процессуального и административно-процессуального права Словацкой Республики на русский язык. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2026, 23 (1), с. 197–216. Режим доступа: <https://languagejournal.spbu.ru/article/view/24696>.

Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука, 1988. – 215 с

Balážová L. – Benkovičová J. – Ďurčo P. – Grigorjanová T. – Jarošová A. – Masárová M. – Petrufová M. – Sakanová K. – Šebestová A. Veľký slovensko-ruský slovník. VI. diel (Vy – Ž) – Большой словацко-русский словарь. VI том (Vy – Ž). 1. vyd. Bratislava: Veda, Vydavateľstvo SAV, 1995. – 704 s. – БСРС6. ISBN: 80-224-0191-9

De Groot G.-R. Rechtsvergleichung als Kerntätigkeit bei der Übersetzung juristischer Terminologie. In: Haß-Zumkehr U. (Hg.) Sprache und Recht. Berlin/New York, s. 222–239.

Dorotjaková V. – Fifiková E. – Filkusová M. – Laciok M. – Masárová M. – Petrufová M. – Šefranková M. – Španková A. Veľký slovensko-ruský slovník.

II. diel (L – O) – Большой словацко-русский словарь. II том (Л–О). 1. vyd. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1982. – 848 s. – БСРС2. ISBN: 80-224-0191-9

Engberg J. Signalfunktion und Kodierungsgrad von sprachlichen Merkmalen in Gerichtsurteilen. In: *Hermes* 9/1992, s. 65–82.

Grigorjanová T., Kollár D. Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník. – Словацко-русский юридическо-экономический словарь. Bratislava 2000. – 256 s. ISBN: 80-08-03041-0

Holl I. Die kontrastive Textsortenanalyse als Vorstufe zur Übersetzung von Rechtstexten: Deutsche und spanische Scheidungsurteile im Vergleich. In: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6/2011, s. 195–207. Режим доступа: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.903>

Horáľková M. Německo-český právnický slovník. Plzeň: Aleš Čeněk, 2017.

Horváth E. – Andrášiová A. Civilný sporový poriadok. Komentár. Bratislava: Wolters Kluwer, s.r.o., 2015. – 842 s. ISBN: 978-80-8168-318-3

Iluk Ľ. – Iluk J. Ausgangssprachlich orientierte Übersetzungen von Rechtstexten aus juristischer Sicht. In: *trans-kom* 12 [2]/2019, s. 183–203. Режим доступа: https://www.trans-kom.eu/bd12nr02/trans-kom_12_02_01_Iluk_Iluk_Rechtstexte.20191219.pdf

Kolektív autorov. Nemecko-slovenský a slovensko-nemecký veľký slovník. 2. vyd. Bratislava: LINGEA, 2011. ISBN 978-80-89323-69-2.

Krenčeyová A. – Krenčey I. Nemecko-slovenský a slovensko-nemecký prekladateľský slovník. Bratislava: CCJ – Centrum cudzích jazykov, 2002.

Poláková L. Nemecký právny jazyk v tlmočnickej praxi. Tlmočenie blokového jazyka v trestnom práve. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2018.

Simonnaes I. Intersystemischer Rechtsvergleich und interlinguale Rechtsübersetzung: Norwegen und Deutschland. In: *Comparative Legilinguistics* 37/2019, s. 63–83. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/cl.2019.37.2>

Števec M. – Ficová S. – Baricová J. – Mesiarkinová S. – Bajánková J. – Tomašovič M. a kol. Civilný sporový poriadok. Komentár. Praha: C. H. Beck, 2016. – 1540 s. ISBN: 978-80-7400-629-6

Tomášiková S. Preklad právnych textov z nemeckého do slovenského jazyka. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2014.

Закон č. 160/2015 Z. z. z 21. mája 2015 – Civilný sporový poriadok. Режим доступа: <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2015/160/20240701> – CSP.

Zákon č. 99/1963 Zb. zo 4. decembra 1963 – Občiansky súdny poriadok.

Режим доступа: <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1963/99/20160614> – OSP.

Zivilprozessordnung (ZPO). In: Gesetze im Internet. Bundesministerium der Justiz und Bundesamt für Justiz. Режим доступа: <https://www.gesetze-im-internet.de/zpo/> – ZPO.

Marek Chovanec

*PhD., Associate Professor, Faculty of Arts
University of Prešov
e-mail: marek.chovanec@unipo.sk*

Lenka Poľáková

*PhD., Assistant professor, Faculty of Arts,
University of Prešov
e-mail: lenka.polakova@unipo.sk*

INTERCULTURAL ASPECTS OF TRANSLATION OF CIVIL COURT DECISIONS FROM SLOVAK INTO RUSSIAN AND GERMAN

This article addresses the issue of translating a civil court decision from Slovak into Russian and German. It examines the relationship between the linguistic and extralinguistic aspects of the translation process, which translators must consider when translating legal documents, i.e., ensuring adequate intercultural communication in the legal system.

Keywords: legal translation, court decision, equivalence of translation, adequacy of translation, legal comparative studies

Рецензии

Елистратов Владимир Станиславович

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

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ:

М.И. АГИЕНКО, Д. ТУРГУНБАЕР, Е.В. ПОТЕМКИНА
«ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО. ОБУЧЕНИЕ ПРИЕМАМ КРЕАТИВНОГО
ПИСЬМА С ЭЛЕМЕНТАМИ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ» (СТАМБУЛ, 2025)

В 2025 году в издательстве «Kriter» (Стамбул) вышло в свет учебное пособие для турецких студентов-филологов «Чтение и письмо. Обучение приемам креативного письма с элементами аналитического чтения художественной литературы» («Okuma ve Yazılı Anlatım. Edebî Metinlerin Çözümsel Okunması Yoluyla Yaratıcı Yazma Teknikleri Filoloji Öğrencileri İçin Ders Kitabı»). Авторы пособия – преподаватель гуманитарного факультета Ардаханского университета *Марина Ивановна Агиенко* (г. Ардахан, Турция), заведующий кафедрой современных тюркских диалектов гуманитарного факультета университета Диджле *Джаштегин Тургунбаер* (г. Диярбакыр, Турция) и преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ *Екатерина Владимировна Потёмкина* (г. Москва, Россия). Во введении к пособию указано, что «при создании системы заданий авторы пособия использовали аутентичные произведения русскоязычных писателей». Среди них: М.С. Петросян, Захар Прилепин, Г. Садулаев, М. Самарский, Саша Соколов, М.Л. Степнова, С. Шаргунов и др. Пособие состоит из трех уроков – «Текст-описание», «Текст-повествование», «Текст-рассуждение». Однако в мою задачу не входит детальное описание

структуры пособия. Моя задача – попытаться определить методологическую стратегию ее авторов.

А здесь всё очень интересно.

Обычно во всех пособиях и учебниках, посвященных преподаванию родного языка как иностранному, будь то русский как турецкий, турецкий как китайский, китайский как суахили, суахили как французский – не важно – всегда в качестве (извините за лингвистически-педагогическую феню) пресуппозиции постулируется следующий тезис.

Существуют четыре вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, аудирование (слушание). Общее место и лингвистики, и педагогики.

И все эти виды речевой деятельности должны максимально «гармонично» реализоваться, синтезироваться, творчески взаимодействовать и т. д. и т. п. А уж как там они «гармонично» реализуются – это, как говорится, Иншалла.

А если использовать более жесткий, теперь уже – тюркизм, в данном сегменте лингводидактики, психопедолингвистики, педолингвокультурологии (далее, как и творчески призывает нас данное пособие – творите новые «терминоиды») царит полный «бардак».

Нет, сделано очень много. Не будем делать вид, что мы методологические Колумбы. И всё же.

На мой взгляд, на современном этапе развития реальной методики преподавания родного языка как неродного вырисовываются совершенно насущные проблемы.

Четыре вида речевой деятельности требуют реальных систематических контактов. Говоря современным языком – жестко-векторных.

Если, например, ты хочешь научиться слушать и затем записывать то, что ты услышал, – это один вектор.

Если ты хочешь, скажем, что-то читать, а потом воспроизводить вслух то, что ты прочитал, – это другой вектор.

Ну и так далее.

Авторы нашего пособия объявляют свою лингводидактическую (цивилизационно-педагогическую и т. п.) задачу уже в заглавии пособия: «Обучение чтению художественной литературы с элементами креативного письма».

То есть, говоря просто, читаем через письмо. Пишем, и, осознав прочитанное, читаем. Это очень интересный, оригинальный вектор. Пытаемся писать, чтобы лучше понять прочитанное. Через письмо познаем мир. Здесь уже подключаются Бог знает какие вселенские новогодние загадки, вплоть до пирамид Древнего Египта.

Авторы разработали оригинальную систему заданий. Эта система, на мой взгляд, является существенной платформой для дальнейшего осуществления глобального проекта «Русский язык в Турции».

Обсудить пособие полноценно можно будет только после полноценной апробации пособия. Сейчас пособие производит интригующее и обнадеживающее впечатление.

Ждем отдачи, которой не может не быть.

Vladimir S. Elistratov

*Doctor of Culturology, Professor
the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
vse.slova@mail.ru*

REVIEW OF THE BOOK:

**M.I. AGIENKO, D. TURGUNBAER, E.V. POTEMKINA
“READING AND WRITING. TEACHING CREATIVE WRITING
TECHNIQUES WITH ELEMENTS OF ANALYTICAL READING
OF FICTION: A TEXTBOOK FOR PHILOLOGY STUDENTS”
(ISTANBUL, 2025)**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ.....	3
К ЮБИЛЕЮ РАФАЭЛЯ ГУСМАНА ТИРАДО	
<i>Красильникова Л.В., Короткова О.Н.</i> Рафаэль Гусман Тирадо – испанская звезда филологии на русском небосклоне.....	6
ОПИСАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	
<i>Вереитинова М.М.</i> Новостная лента как особый речевой жанр дискурса СМИ (на материале заголовков).....	9
<i>Давкова И.Э.</i> Использование конструкций с вербальными повторами при обучении диалогической речи иностранных учащихся.....	16
<i>Доронкин Н.В.</i> Употребление беспредложного Творительного падежа для обозначения средства и места передвижения в русском языке в сопоставлении с сербским.....	26
<i>Коростелева А.А.</i> Коммуникативная личность ученого в мемуарах (по материалам воспоминаний Н.В. Тимофеева-Ресовского).....	37
<i>Лу Л.</i> Особенности восприятия кириллических буквенных фразеологизмов носителями китайского языка.....	43
<i>Сапунова А.В.</i> Особенности числовой парадигмы номинаций множеств лиц.....	53
<i>Сергеева О.М.</i> Семантические особенности существительного «дело» в функции опорного компонента в русских фразеологизмах.....	61
ФОНЕТИКА. ИНТОНАЦИЯ	
<i>Короткова О.Н.</i> К вопросу о влиянии родного диалекта на изучение иностранного языка: фонетический аспект.....	67
<i>Моисеева Е.В.</i> О глухих и звонких вариантах согласных русского языка в аспекте преподавания РКИ.....	77

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Бороздина М.А.</i> Функционирование лексем «сердце» и «душа» в китайском языке (на примере переводов двух стихотворений А.С. Пушкина).....	85
<i>Лилеева А.Г.</i> Сергей Третьяков «Дэн Ши-хуа. Био-интервью»: русско-китайский диалог культур (биография китайского студента в пересказе русского футуриста).....	93
<i>Суровцева Е.В.</i> Евангельский сюжет в современной иерейской прозе (на материале рассказа протоиерея Вячеслава Тулупова «Ученица Закхей»).....	103
<i>Чагина О.В.</i> Москва Архитектурная в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник».....	110

ЛИНГВОДИДАКТИКА. ПРИМЕНЕНИЕ ИТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

<i>Вертунова Н.Л.</i> Мотивационные творческие упражнения для развития воображения в эпоху цифровых технологий: от «взгляда эпохи» к визуальному диалогу на уроках РКИ.....	124
<i>Козомора Н.</i> Лексические ошибки сербоязычных студентов русистики при изучении русского как иностранного.....	135
<i>Кузьминова Е.А.</i> Результаты социокультурологического опроса иностранных учащихся и их методическая интерпретация.....	142
<i>Кузьминова Е.А., Лилеева А.Г.</i> К выходу в свет учебного пособия для иностранных филологов «Читаем современную русскую прозу».....	149
<i>Николенко Е.Ю., Николенко Г.В.</i> От персонализации к симуляции: уровни взаимодействия с ИИ в персональной образовательной среде (на материале РКИ).....	164
<i>Ружижский И.В.</i> Русская классика в иностранной аудитории.....	176

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУ- НИКАЦИИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Елистратов В.С.</i> Народный топоним как маркер региональной идентичности.....	193
---	-----

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА

<i>Хованец М., Полякова Л.</i> Межкультурные аспекты перевода решения суда по гражданскому делу со словацкого языка на русский и немецкий языки.....	199
--	-----

РЕЦЕНЗИИ

<i>Елистратов В.С.</i> Рецензия на книгу: М.И. Агиенко, Д. Тургунбаер, Е.В. Потёмкина «Чтение и письмо. Обучение приемам креативного письма с элементами аналитического чтения художественной литературы: Учебное пособие для студентов-филологов» (Стамбул, 2025).....	227
---	-----

Word. Grammar. Speech: Collection of scientific and methodological articles on the teaching of Russian as a foreign language / Executive editor: E. A. Ilyushin, E.V. Potemkina. – Moscow : MAKS Press, 2026. – 236 p. (Issue XXVI)

ISBN 978-5-317-07628-3

https://doi.org/10.29003/m5361.WGS_XXVI

26th issue of the collection “Word. Grammar. Speech” is devoted to issues relevant to the theory and practice of teaching Russian as a foreign language. The articles in the collection examine the description and presentation of various aspects of grammar and vocabulary in a foreign audience, methods of teaching Russian as a foreign language, Interpretation of fiction, issues of Linguacultural studies and Regional studies. The collection is intended for philologists specializing in Russian, Russian and foreign students, postgraduates, and teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: theory of language in the aspect of teaching Russian as a foreign language, interlingual comparisons, methods of teaching Russian as a foreign language, interpretation of a literary text, communicative analysis of sounding speech in the aspect of teaching Russian as a foreign language.

Научное издание

СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ

Выпуск XXVI

Сборник научно-методических статей
по преподаванию РКИ

Компьютерная верстка:
Е.В. Потемкина

Издательство «МАКС Пресс»
Главный редактор: *Е.М. Бугачева*

Подписано в печать 29.07.2026 г.
Формат 60х90 1/16. Усл. печ. л. 14,75.
Тираж 100 (1-20) экз. Заказ 110.

Отпечатано с готового оригинал-макета
Издательство ООО «МАКС Пресс»
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,
МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 8(495)939-3890/91. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42,
корп. 5, эт. 1, пом. 1, ком. 6.3-23Н

