

ISSN 2686-7249

ВЕСТНИК РГГУ

Серия
«Литературоведение.
Языкознание. Культурология»

Научный журнал

RSUH/RGGU BULLETIN

“Literary Theory.
Linguistics. Cultural Studies”
Series

Academic Journal

Основан в 1996 г.
Founded in 1996

8
2023

VESTNIK RGGU. Seriya "Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya"
RSUH/RGGU BULLETIN. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series
Academic Journal

There are 10 issues of the journal a year.

Founder and Publisher: Russian State University for the Humanities (RSUH)

RSUH/RGGU BULLETIN. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series is included: in the Russian Science Citation Index; in the List of leading scientific journals and other editions for publishing PhD research findings.

Peer-reviewed publications fall within the following research area:

5.9.3. Literary theory (Philology)

5.9.4. Folkloristics (Philology)

5.9.7. Classical philology, Byzantine and modern Greek studies (Philology)

5.10.2. Museology, conservation and restoration of historical and cultural objects
(Culturology)

5.10.2. Museology, conservation and restoration of historical and cultural objects
(History)

5.10.2. Museology, conservation and restoration of historical and cultural objects
(Art Studies)

Goals of the journal: presentation of the results of the latest researches in the field of philology, linguistics and culturology, which have an unquestionable theoretical and practical value and are promising for the development of research in these fields of knowledge.

Advancement of empirically oriented linguistic research and high-quality studies of Russian, languages of the Russian Federation, and languages of the world within a variety of theoretical frameworks and in comparative, historical and typological perspectives.

Objectives of the journal: implementation and development of expertise of scientific articles taking into account the dominance of modern interdisciplinary and integrated approaches; presentation of the most significant achievements important for the development of science and capable of being introduced into the educational process as examples of correct scientific work; attraction of new authors, researchers, showing high theoretical culture and undeniable scientific achievements; strengthening the interaction of academic and university science; translation of scientific experience between generations and between institutions.

RSUH/RGGU BULLETIN. "Literary Theory. Linguistics. Culturology" Series is registered by Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media. Certificate on registration: PI No. FS77-61883 of 25.05.2015

Changes were made to the record of media registration in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-74270 of 09.11.2018

Editorial staff office: 6, Miusskaya Sq., Moscow, 125047

e-mail: igor_sharonov@mail.ru

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология»

Научный журнал

Выходит 10 номеров печатной версии журнала в год.

Учредитель и издатель – Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология» включен: в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.9.3. Теория литературы (филологические науки)

5.9.4. Фольклористика (филологические науки)

5.9.7. Классическая, византийская и новогреческая филология (филологические науки)

5.10.2. Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов (культурология)

5.10.2. Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов (исторические науки)

5.10.2. Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов (искусствоведение)

Цель журнала: представление результатов новейших исследований в области литературоведения, языкознания и культурологии, имеющих несомненное теоретическое и практическое значение и перспективных для развития исследований в этих областях знания. Продвижение эмпирически ориентированных исследований по русскому языку, языкам Российской Федерации и языкам мира в рамках разнообразных теоретических подходов и в сопоставительной, исторической и типологической перспективе.

Задачи журнала: осуществление и развитие экспертизы научных статей с учетом господства современных междисциплинарных и комплексных подходов; представление наиболее значимых достижений, важных для развития науки и способных быть внедренными в образовательный процесс как примеры правильной научной работы; привлечение новых авторов, исследователей, показывающих высокую теоретическую культуру и неоспоримые научные достижения; усиление взаимодействия академической и университетской науки; трансляция научного опыта между поколениями и между институтами.

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи, комплексные исследования российских и зарубежных авторов, ранее не публиковавшиеся научные доклады.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61883 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-74270 от 09.11.2018 г.

Адрес редакции: 125047, Москва, Миусская пл., 6

Электронный адрес: igor_sharonov@mail.ru

Founder and Publisher
Russian State University for the Humanities (RSUH)

Editor-in-chief

P.P. Shkarenkov, Dr. of Sci. (History), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Editorial Board

D.I. Antonov, Dr. of Sci. (History), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

P.M. Arkadiev, Dr. of Sci. (Philology), Institute of Slavic Studies RAS/Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
(*deputy editor*)

O.L. Akhunova, Dr. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

S.I. Baranova, Dr. of Sci. (History), The Moscow State Integrated Art and Historical Architectural and Natural Landscape Museum-Reserve, Moscow, Russian Federation

L.V. Belovinskiy, Dr. of Sci. (History), professor, Moscow State Art and Cultural University, Moscow, Russian Federation

V.V. Gudkova, Dr. of Sci. (art studies), State Institute for Art Studies, Moscow, Russian Federation

N.P. Grintser, Dr. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Yu.V. Domanskiy, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

A.V. Dybo, RAS corr. memb., Dr. of Sci. (Philology), professor, Institute of Linguistics RAS, Moscow, Russian Federation

I. Rzepnikowska, Dr. of Sci. (Philology), Nicolaus Copernicus University, Toruń, Poland

G.I. Zvereva, Dr. of Sci. (History), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*deputy editor*)

I.I. Isaev, Cand. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

G.I. Kabakova, Dr. of Sci. (Philology), Universite de Paris-Sorbonne, Paris, France

N.V. Kapustin, Dr. of Sci. (Philology), professor, Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation

V.I. Kimmelman, PhD, Bergen University, Bergen, Norway

J.D. Clayton, PhD, University of Ottawa, Ottawa, Canada

I.V. Kondakov, Dr. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

G.Ye. Kreidlin, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

L.I. Kulikov, Cand. of Sci. (Philology), PhD, Ghent University, Ghent, Belgium

M.N. Lipovetskiy, Dr. of Sci. (Philology), professor, University of Colorado, Boulder, USA

D.M. Magomedova, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

- I.V. Morozova*, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- V.G. Mostovaya*, Cand. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- S.Yu. Neklyudov*, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- V.I. Podlesskaya*, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- O.I. Polovinkina*, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- E.Yu. Protasova*, Dr. of Sci. (pedagogy), University of Helsinki, Helsinki, Finland
- R.I. Rozina*, Dr. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- J. Sadowski*, Dr. of Sci. (History), Jagellonian University, Krakow, Poland
- A.Yu. Sorochan*, Dr. of Sci. (Philology), associate professor, Tver State University, Tver, Russian Federation
- Ya.G. Testelets*, Dr. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- O.I. Togoyeva*, Dr. of Sci. (History), Institute of General History RAS, Moscow, Russian Federation
- V.I. Tyupa*, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- A.A. Kholikov*, Dr. of Sci. (Philology), Moscow State Lomonosov University, Moscow, Russian Federation
- O.B. Khristoforova*, Dr. of Sci. (Philology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- I.O. Shaytanov*, Dr. of Sci. (History), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- S.A. Yatsenko*, Dr. of Sci. (History), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Executive editor

I.A. Sharonov, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, RSUH

Учредитель и издатель
Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Главный редактор

П.П. Шкаренков, доктор исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Д.И. Антонов, доктор исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

П.М. Аркадьев, доктор филологических наук, Институт славяноведения РАН, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*заместитель главного редактора*)

О.Л. Ахунова, доктор филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

С.И. Баранова, доктор исторических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Л.В. Беловинский, доктор исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

В.В. Гудкова, доктор искусствоведения, Государственный институт искусствознания, Москва, Российская Федерация

Н.П. Гринцер, доктор филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Ю.В. Доманский, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

А.В. Дыбо, член-корреспондент РАН, доктор филологических наук, профессор, Институт языкознания РАН, Москва, Российская Федерация

И. Жетниковска, доктор филологических наук, Университет Николая Коперника, Торунь, Республика Польша

Г.И. Зверева, доктор исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*заместитель главного редактора*)

И.И. Исаев, кандидат филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Г.И. Кабакова, доктор филологических наук, университет Сорбонны, Париж, Франция

Н.В. Капустин, доктор филологических наук, профессор, Ивановский государственный университет, Иваново, Российская Федерация

В.И. Киммельман, PhD, Берген, Королевство Норвегия

Д.Д. Клейтон, доктор филологических наук, Оттавский университет, Оттава, Канада

И.В. Кондаков, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Г.Е. Крейдлин, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

- Л.И. Куликов*, кандидат филологических наук, PhD, Гентский университет, Гент, Королевство Бельгия
- М.Н. Липовецкий*, доктор филологических наук, профессор, Университет Колорадо Болдер, США
- Д.М. Магомедова*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- И.В. Морозова*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- В.Г. Мостовая*, кандидат филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- С.Ю. Неклюдов*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- В.И. Подлеская*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- О.И. Половинкина*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- Е.Ю. Протасова*, доктор педагогических наук, Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндская Республика
- Р.И. Розина*, доктор филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- Я. Садовский*, доктор исторических наук, Ягеллонский университет, Краков, Республика Польша
- А.Ю. Сорочан*, доктор филологических наук, доцент, Тверской государственный университет, Тверь, Российская Федерация
- Я.Г. Тестелец*, доктор филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- О.И. Тогоева*, доктор исторических наук, Институт всеобщей истории РАН, Москва, Российская Федерация
- В.И. Тюпа*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- А.А. Холиков*, доктор филологических наук, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ), Москва, Российская Федерация
- О.Б. Христофорова*, доктор филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- И.О. Шайтанов*, доктор исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- С.А. Яценко*, доктор исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Ответственный за выпуск

И.А. Шаронов, доктор филологических наук, доцент (РГГУ)

СОДЕРЖАНИЕ

Игорь А. Шаронов
Лингвистика и методика РКИ на современном этапе
(вводная статья) 12

Лингвистика РКИ

Яна А. Астахова
Конструкция «Какой из NP[gen] NP[nom]»:
семантика, синтактика, прагматика 14

Амир Кушеи Закариа
Понятие «коммуникативная ситуация»
на примере ситуации предложения 28

Светлана Л. Нистратова
О роли базовых ценностей в преподавании РКИ.
(На примере носителей итальянской и русской лингвокультур) 44

Ольга Б. Трубина
Об интерференции в образовании форм множественного числа
в русской речи итальянцев 59

Дарья В. Якунина
Префиксальные паронимы в преподавании
русского языка как иностранного 74

Методика РКИ

Татьяна С. Веселовская
Концепция культурного интеллекта в практике обучения
русскому языку как иностранному 91

Ольга Б. Ермакова, Любовь П. Клобукова, Елена А. Чернышенко
Смешанный формат обучения русскому языку как иностранному
в постковидную эпоху: ведущие тенденции и новые вызовы 108

Кристина-Дениса Маляр
Медиаформаты на современном этапе преподавания РКИ 123

<i>Анастасия Б. Недосугова</i>	
Особенности лингводидактического подхода к работе с текстом при обучении русскому языку инофонов – будущих юристов-международников	135
<i>Ксения Е. Родионова</i>	
Дидактический и лингвистический компоненты педагогической стратегии фасилитации на онлайн-уроках по РКИ	150

CONTENTS

<i>Igor' A. Sharonov</i> Linguistics and methodology of RFL at the present stage (introductory article)	12
---	----

Лингвистика РКИ

<i>Yana A. Astakhova</i> Construction “Which of NP[gen] NP[nom]”. Semantics, syntactics, pragmatics	14
---	----

<i>Zakaria Amir Kooshesh</i> The concept of a ‘communicative situation’ on the example of an offer situation	28
--	----

<i>Svetlana L. Nistratova</i> On the role of basic values in the teaching of the Russian as a foreign language (On the example of speakers of Italian and Russian linguocultures)	44
--	----

<i>Ol'ga B. Trubina</i> On interference in the formation of plural forms in the Russian speech of Italians	59
--	----

<i>Daria V. Yakunina</i> Prefixal paronyms in teaching Russian as a foreign language	74
---	----

Методика РКИ

<i>Tat'yana S. Veselovskaya</i> Cultural intelligence in the practice of teaching Russian as a foreign language	91
---	----

<i>Ol'ga B. Ermakova, Lyubov' P. Klobukova, Elena A. Chernyshenko</i> Blended mode of teaching Russian as a foreign language in the post-pandemic era: leading trends and new challenges	108
--	-----

<i>Cristina-Denisa Malyar</i> Media formats at the present stage of RFL teaching	123
---	-----

<i>Anastasiya B. Nedosugova</i>	
Features of the linguodidactical approach to working with text when learning the russian language of inophones – future international lawyers	135
<i>Kseniya E. Rodionova</i>	
Didactic and linguistic components of the pedagogical strategy of facilitation in online RFL learning	150

Лингвистика и методика РКИ на современном этапе

Илья А. Шаронов

Область преподавания русского языка иностранцам состоит, как известно, из двух смежных аспектов: исследование языковых особенностей с позиции иностранцев (лингвистика РКИ) и исследование методов оптимального обучения неносителей русскому языку (методика РКИ).

Исследования лингвистического аспекта ознаменовались ярким взлетом в 60–80-х гг. XX в. Работы Е.А. Брызгуновой, О.П. Рассудовой, М.В. Всеволодовой, Н.А. Метс, Г.И. Володиной, Н.И. Формановской, Е.М. Верецагина, В.Г. Костомарова и многих других исследователей ярко высветили «белые пятна» русистики, обращенной до этого в основном на нужды и интересы носителей языка. Эти работы стимулировали новые исследования в области интонации, вида глагола, функциональной грамматики, речевого этикета и были подхвачены «классической» русистикой как важные направления в изучении языка.

Однако в дальнейшем открытий принципиально новых направлений в лингвистическом аспекте РКИ, как кажется, не произошло. Работы по концептуальному анализу и описанию прецедентных текстов уже не в полной мере высвечивают специфику РКИ, относясь в равной мере и к русистике в целом. Работы по межкультурной коммуникации максимально сближают исследования РКИ с областью преподавания иностранных языков. Можно ли говорить об исчерпанности новых направлений и переводе акцентов исключительно на методику донесения и на вопросы усвоения нового языкового материала? Как кажется, нет.

Сохраняется еще значительная область для приложения усилий в лингвистике РКИ. Это прежде всего прагматика, то есть описание предпочтительного использования языковых средств в различных речевых жанрах (по М. Бахтину) и в различных коммуникативных ситуациях. Существует неочерченное множество имплицитных правил выбора той или иной языковой единицы в типовой ситуации, обусловленной стилем, жанром, взаимоотношениями между коммуникантами, их социальными ролями. Эти, как и целый ряд других, еще не выявленных до конца правил, автоматически усваиваются коммуникантами в процессе ежедневного использования языка. Эти правила, естественно, не известны тем, кто не погружен

© Шаронов И.А., 2023

в ежедневное общение на русском языке. Они требуют от специалистов РКИ скрупулезного анализа (в частности, на основе ошибок иностранных студентов) и детального описания.

Прагматических правил много на каждом уровне языковой системы: в словообразовании и грамматике (см. в представленном тематическом выпуске журнала статьи Д.В. Якуниной и О.Б. Трубиной), в так называемом «малом» синтаксисе (см. статью Я.А. Астаховой), в речевом этикете (см. работу И.А. Шаронова и А. Кушеша), в национально-специфических ценностных представлениях, реализуемых в коммуникации (см. статью С.Л. Нистратовой).

Методика РКИ за период своего развития начиная с 50-х годов XX века сделала серьезное продвижение в обучении русскому языку иностранных студентов. Детально описаны методы обучения как на основе сопоставления с родным языком обучаемого, так и независимо от него.

Учебники РКИ, особенно построенные не на актуальном для времени их составления тематическом материале, а на грамматической основе (см., например, учебники С.А. Хаврониной и А.И. Широценской, Н.А. Лобановой, Л.С. Муравьевой и многих других) не потеряли актуальности или были переработаны с сохранением базовой части.

Однако жизнь ставит перед методикой РКИ все новые и новые задачи, заставляет приспосабливать учебный материал к новым реалиям, встраивать учебный процесс в рамки онлайн-коммуникации и искать способы оптимального обучения языку вне традиционной работы в классе (см. статью О.Б. Ермаковой, Л.П. Клобуковой и Е.А. Чернышенко, а также статьи К.Е. Родионовой и К.-Д. Маляр). Новым перспективным инструментом обучения является Национальный корпус русского языка. Методам и эффективности его использования в обучении РКИ посвящена статья Т.М. Обуховой. Новая культурологическая концепция «культурного интеллекта» также может быть рассмотрена в современной методике РКИ как важная составляющая межкультурного взаимодействия в сфере образования. Об этом можно прочитать в статье Т.С. Веселовской, помещенной в представленном выпуске журнала.

Авторы перечисленных статей по актуальным проблемам преподавания РКИ были участниками конференции «Лингвистика и методика в преподавании русского языка иностранным студентам», состоявшейся в РГГУ 24 марта 2023 г.

УДК

DOI:

Конструкция «Какой из NP[gen] NP[nom]»: семантика, синтактика, прагматика

Яна А. Астахова

*Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия, yana_ast87@mail.ru*

Аннотация. В статье проведен анализ семантических, синтаксических и прагматических особенностей конструкции «Какой из NP[gen] NP[nom]», которая реализуется преимущественно в рамках диалога в модели *какой из PronPers[gen] NP[nom]*. Наиболее частотным заполнителем компонента с местоимением является слово *меня*; среди заполнителей второго переменного компонента встречаются слова, указывающие на социальный статус объекта или его социальную роль; отрицательная субъективная оценка подчеркивается интонационным оформлением СФ при использовании ИК-2; с точки зрения прагматики СФ употребляется в косвенных экспрессивных речевых актах.

Ключевые слова: грамматика конструкций, синтаксический фразеологизм, семантика, прагматика

Для цитирования: Астахова Я.А. Конструкция «Какой из NP[gen] NP[nom]»: семантика, синтактика, прагматика // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 14–27.
DOI:

Construction “Which of NP[gen] NP[nom]”. Semantics, syntactics, pragmatics

Yana A. Astakhova

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
yana_ast87@mail.ru*

Abstract. In the article analyzes the semantic, syntactic and pragmatic features of the construction “Which of NP[gen] NP[nom]”, that is implemented mainly within the framework of the dialogue in the model of *which of the*

© Астахова Я.А., 2023

PronPers[gen] NP[nom]. The most frequent placeholder of the component with the pronoun is the word *me*. Among the placeholders of the second variable component there are words indicating the social status of the object or its social role; a negative subjective assessment is emphasized by the intonation of SF when using IK-2; from the point of view of pragmatics, SF is used in indirect expressive speech acts.

Keywords: construction grammar, syntactic idioms, semantics, pragmatics

For citation: Astakhova, Ya.A. (2023), "Construction 'Which of NP [gen] NP[nom]'. Semantics, syntactics, pragmatics", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 14–27, DOI:

В современной лингвистике, а также в иных областях гуманитарных наук антропоцентрическая парадигма занимает одну из лидирующих позиций. В качестве объектов анализа выступают человек, культура, язык, а также то, каким образом языковые единицы реализуются в различных типах дискурса.

В последние годы XX в. в зарубежной, а позднее и в российской лингвистике широкое распространение получила теория Грамматики конструкций, основная методологическая идея которой заключалась в признании отсутствия четкой границы между грамматикой и лексикой. Промежуточную зону между словарем и грамматикой Л.Л. Иомдин назвал термином «микросинтаксис» [Иомдин 2022]. Языковые единицы, находящиеся в ней, с одной стороны, относятся к области грамматики, с другой стороны, могут быть описаны лексикографически в силу того, что формально они представляют из себя неоднословные высказывания, но их значения устроены не композиционально, а идиоматически. С 70-х гг. XX в. наблюдается тенденция к анализу синтаксических фразеологизмов, ранее относимых лингвистами к языковой периферии.

Объекты «микросинтаксиса», или «малого синтаксиса», относятся к области изучения синтаксиса, т. е., по Я.Г. Тестельцу, к части грамматики, которая объясняет взаимосвязь слов в словосочетаниях и предложениях [Ушакова 2018]. Под этими терминами исследователи понимают такую область языковых явлений, которая находится на границе соприкосновения грамматики и словаря [Иомдин 2003; Рахилина 2010; Добровольский 2016; Иомдин 2022]. Микросинтаксические конструкции используются преимущественно в разговорной речи как воспроизводимые единицы, но также наблюдается их постепенное проникновение в письменную речь.

В данный момент очевидно, что невозможно в полной мере объяснить природу микросинтаксических единиц, задействовав аппарат только одной строго определенной сферы лингвистической науки. Грамматисты считают, что микросинтаксические явления должны находиться в словарях, но при этом ученые-лексикографы отмечают сложности, связанные со словарной фиксацией и толкованием данных единиц в словарных статьях.

В настоящее время исследования микросинтаксиса проводятся в основном на примере использования определенных конструкций. Как отмечает в своих работах Л.Л. Иомдин, понимание целой конструкции редко соотносится с элементами, из которых она состоит [Иомдин 2003а; Иомдин 2006в; Иомдин 2013с].

Исследование микросинтаксических конструкций проводится также в рамках теории грамматики конструкций, где минимальной единицей для изучения выступает конструкция (*construction*), т. е. такое языковое выражение, в котором составляющие его части по отдельности не могут обуславливать аспекты планов выражения и содержания всей конструкции. Конструкции могут состоять из нескольких элементов, от морфем до отдельных слов и предложений, в том числе идиом и объектов фразеологизированной структуры.

Одним из наиболее важных трудов по изучению грамматики конструкций является работа Ч. Филлмора и его соавторов (П. Кея и К. О'Коннор), в которой они отходят от концепции атомических языковых моделей. По мнению авторов, такие модели закрепляет генеративная грамматика, где говорится о том, что предложение может быть разделено на отрезки таким образом, что они будут:

- представлять составляющие допустимого вида;
- соединяться друг с другом в рамках классических правил;
- их значение можно будет вывести из отдельных их составляющих¹. Филлмор предложил рассматривать языковую «периферию», вводя таким образом в сферу научного описания большое количество конструкций, которые традиционно либо относили к области фразеологии, либо не рассматривали. Конструкция понималась как целостный знак, с собственной формой и значением, которые нельзя вывести по регулярным синтаксическим и семантическим правилам, исходя из значений элементов, входящих в состав данной конструкции.

С 1980-х гг. исследователями МСШ создаются работы не только по семантическим особенностям языковых единиц, но и по прагма-

¹*Fillmore Ch.J., Kay P. Construction Grammar Course Book. Berkeley: University of California, 1993. 113 p.*

тике, свойствам отдельных языковых единиц и т. д. На современной стадии развития лингвистической теории проводятся исследования в сфере машинного или автоматического перевода. С 1980-х гг. в Институте проблем передачи информации Российской академии наук группой российских лингвистов и математиков разрабатывается компьютерная система «ЭТАП», главной целью которой является лингвистическое моделирование естественного русского языка и компьютерная реализация полученных моделей. Одним из разработчиков системы «ЭТАП» является Леонид Лейбович Йомдин, который, в свою очередь, занимается исследованием вопросов синтаксиса русского языка [Апресян и др. 1992].

Помимо машинного перевода, грамматика конструкций также составляет основу корпусной лингвистики. Как полагает Е.В. Рахилина, конструкции существуют в каждом языке, однако не могут анализироваться с применением некоторого универсального аппарата. Конструкции могут быть объединены в группы, основываясь на наличии общих признаков. Описание конструкции на каком-то определенном временном отрезке не имеет смысла, так как грань между синхронией и диахронией стирается [Рахилина 2010]. Мы предполагаем, что существует корреляция между определенной микросинтаксической конструкцией и ее реализацией в рамках определенного речевого акта. *Объектом* настоящей работы является микросинтаксическая конструкция *какой из NP[gen] NP[nom]*.

Данная единица выбрана для анализа, так как нас интересуют особенности выражения отрицательной оценки, поэтому нам представлялось необходимым проверить, как данная конструкция реализуется в разных типах дискурса и с какими речевыми актами соотносится, так как на сайте «Русский Конструктикон» отсутствует ее исчерпывающее описание.

На сегодняшний день в базе «Русского Конструктикона» содержатся данные о более чем 2200 конструкциях. Они включают толкование семантики конструкции на трех языках, фиксацию синтаксических особенностей с выделением постоянных (*anchor* или «якорь») и переменных (*slots* или «слоты») компонентов, а также описание стилистических особенностей и соответствующий употреблению в речи уровень владения русским языком по системе CEFR.

Большая часть конструкций еще не описана всесторонне: полное описание недоступно, присутствуют только некоторые его блоки. «Русский Конструктикон» не содержит данных о прагматике, что, на наш взгляд, очень важно охарактеризовать, так как прагматические значения микросинтаксических конструкций не являются самоочевидными.

В ходе работы над настоящим исследованием был составлен алгоритм анализа конструкции *какой из NP[gen] NP[nom]*. Вслед за Е.А. Стародумовой и Ван Жучжэнем мы считаем целесообразным выделить три зоны исследования: синтаксическую, семантическую и прагматическую [Стародумова 2019]. Анализ прагматики осуществляется на основе выводов, полученных при анализе синтаксиса и семантики.

В *синтаксической зоне* мы считаем необходимым проанализировать следующие параметры:

- описание модели СФ, ее возможные трансформации, пунктуационное оформление;
- выделение постоянных и переменных компонентов;
- указание типа СФ по синтаксической классификации Н.Ю. Шведовой (Русская грамматика);
- фиксация количества вхождений СФ в основной корпус НКРЯ;
- определение соотношения употребления СФ в диалогической и монологической речи;
- указание на вариативность переменных компонентов.

Синтаксическая зона. Настоящий СФ строится по модели *какой из NP[gen] NP[nom]*, является простым предложением (чаще в составе основной клаузы) и состоит из постоянных компонентов: местоименного слова и предлога, а также переменных компонентов: именной группы в родительном падеже и именной группы в именительном падеже.

Местоименное слово *какой* (по данным словаря С.И. Ожегова) выражает эмоции говорящего: восхищение, удивление, а при риторических вопросах или репликах-ответах – отрицание. Его первоначальное вопросительное значение в данной конструкции утрачивается. Предлог *из* при употреблении со словом в родительном падеже указывает на человека (или предмет), не соответствующего той функции или роли, которая ему приписывается.

В основном корпусе НКРЯ исследуемый СФ имеет 244 вхождения в 228 документах. Проанализировав вхождения на предмет употребления их в монологической или диалогической речи, мы получили следующее соотношение:

Большинство употреблений исследуемого СФ связаны с диалогической речью:

- (1) – Что ты говоришь, Саломея, ты посмотри на меня. Мне уже пятьдесят пять лет. **Какой из меня пылкий любовник** (Сергей Есин. Марбург. 2005).

(2) – Денис! – воскликнул Марат Андреевич. – А ты куда? Ну **какой из тебя сейчас боец**... Пойдут Тимофей Степанович, Федор Александрович... (Михаил Елизаров. Библиотекарь. 2007).

(3) – Он и сам не рвется на Лильке жениться, он же разумный человек, понимает, что ему нужна не просто жена, а мать для его детей, а **какая из Лильки мать**? Смех один! (Александра Маринина. Ангелы на льду не выживают. Т. 1. 2014).

Примеры употребления СФ в монологической речи связаны с внутренним диалогом говорящего, обращением к самому себе:

(4) **Какой из меня политический журналист**? Все сенсационные подробности своих репортажей я черпал из разговоров с Сологубом (И.Ю. Стогов. Мачо не плачут. 2001).

(5) Батя рассказывал и обещал взять с собой как-нибудь в посёлок Адняш на эту речку порыбачить. Да **какой из меня теперь рыбак**? (Валерий Кузнецов. Путешествие к тайнам Яман-Елги // «Бельские просторы». 2013).

(6) Судя по всему, они провели свой век на каких-то командных постах. Им приходилось руководить, направлять и погонять, а **какой из человека командир**, если он не в состоянии выразиться не только ясно, но и громко? (Андрей Волос. Из жизни одноглавого // «Октябрь». 2001).

Для выявления более частотной модели поиск по основному корпусу НКРЯ проводился после выделения в общей модели СФ двух других с учетом морфологических особенностей заполнителя первого переменного компонента, *NP[gen]*:

– *какой из N[gen] NP[nom]*;

– *какой из PronPers[gen] NP[nom]*.

Результаты поиска показали, что наиболее распространенной является модель 2, где на месте заполнителя первого переменного компонента использовано личное местоимение. В основном корпусе содержится 236 вхождений. Следует также отметить, что среди заполнителей первого переменного компонента в модели с существительным встречаются в основном слова, имеющие категорию одушевленности и указывающие на абстрактные категории, конкретных людей или на социальные роли.

Среди заполнителей второго переменного компонента *NP[nom]* наиболее частотны слова, отражающие социальный статус объекта: учитель, муж, инженер, работник, жена, отец и т. д.

В *семантической зоне* фиксируются:

- характеристика семантики СФ;
- особенности заполнителей переменных компонентов СФ;
- тип СФ по семантической классификации А.В. Величко;
- интонационное оформление СФ.

Семантическая зона. СФ носит оценочный характер и указывает на несоответствие представлениям говорящего. По его мнению, у участника диалога, третьего лица или самого говорящего объективно или субъективно отсутствуют способности, возможности, личностные качества и т. п., чтобы соответствовать тому месту, социальной роли, статусу и т. п., которые выражаются вторым переменным компонентом.

(7) А я от этих слов его, от ласки, сильно волнуюсь, губы дрожат, не повинуются, только и мог из себя выдавить: «Прошу, товарищ полковник, зачислить меня в стрелковую часть». Но полковник засмеялся, похлопал меня по плечу: «**Какой из тебя вояка**, если ты на ногах еле держишься? (М.А. Шолохов. Судьба человека. 1956)

(8) – Ты посмотри на себя, **какая из тебя актриса?** У тебя ни слуха, ни голоса, – говорили ей папа и мама (Ольга Демьянова. Неважная театральная жизнь // Столица. 29.09.1997).

Иногда СФ используется говорящим по отношению к самому себе, чтобы вызвать жалость у собеседника или получить с его стороны комплимент, что является формой иллюкутивного вынуждения.

(9) Ответ: Да **какой из меня рыцарь**, скажете тоже... Вопрос: Ну а что? Вы же с детства мечтали быть бесстрашным правдоискателем! Хотели вырасти и стать сыщиком, бороться с преступниками, наказывать зло (Михаил Шишкин. Венерин волос (2004) // Знамя. 2005).

По семантической классификации СФ А.В. Величко исследуемый в настоящей работе относится к первому типу: оценочный СФ и второму типу: СФ, выражающий несогласие, неприятие.

Рассмотрим далее *интонационное оформление* СФ. Для этого был произведен поиск в мультимедийном корпусе НКРЯ.

(10) Фрагмент из кинофильма «В движении».

(Гурьев (Константин Хабенский, муж, 30, 1972)) Так... М! У меня приятель на телевидении. Давай-ка мы тебя в редакцию спортивных программ диктором устроим/ а? Что?

(Люда (Александра Скачкова, жен)) Ты что? Сань/ **какой из меня диктор!** (Филипп Янковский, Геннадий Островский. В движении, к/ф. 2002).

В примере (10) СФ имитирует вопрос, при этом им не являясь, имеет ударный центр на слове *какой*, в постцентровой части тон нисходящий. Данные характеристики соответствуют ИК-2 по классификации Брызгуновой.

ИК-2 также реализуется в случаях, когда произнесенное слово противопоставляется пресуппозиции: в СФ может быть интонационно выделен первый переменный компонент *NP[gen]*. При подобном употреблении семантика СФ может приобретать элементы эмпазы и относиться к пятому типу по классификации А.В. Величко.

В *зоне прагматики* рассматриваются:

- употребление СФ по степени эксплицированности иллокутивной цели говорящего: прямые и косвенные речевые акты;
- тип речевого акта, в котором употребляется СФ, по классификации Дж. Серля;
- выделение имплицатур (если они имеются).

Прагматическая зона. Исследуемый СФ часто используется в диалогической речи для субъективного выражения несогласия и отрицательной оценки. Это дает основания предполагать, что прототипическим употреблением для данного СФ являются экспрессивные речевые акты.

Иллокутивная цель говорящего не совпадает с прототипической функцией языковой формы исследуемого СФ, следовательно, он употребляется как косвенный речевой акт.

Отрицательная субъективная оценка говорящим собеседника, его действий или третьего лица приводит к нарушению максимы отношения. При использовании интересующего нас СФ:

- говорящий намеренно дискредитирует адресата;
- адресат не считает оценку рациональной.

В первом случае СФ будет употребляться в рамках инвективного экспрессивного речевого акта. Он эмоционально мотивирован и используется с целью достижения говорящим определенного перлокутивного эффекта:

(11) – На, забирай, если так хочешь. Нет, Катя отдала свой парик не по доброте душевной. Просто она увидела парик блондинки, который не усмотрела Капризуля. – **Какая из тебя блондинка?** – фыркнула Капризуля. – Нормальная, – ответила Катя (Маша Трауб. Не вся la vie. 2008).

Во втором случае собеседник не всегда может оценивать слова говорящего как рациональную критику в свою сторону, поэтому высказывание, содержащее исследуемый СФ, может быть воспринято как оскорбление, исходя из приписываемого намерения. В примере (8) употребление СФ носит оценочный аргументативный характер, поясняющий отрицательную оценку, однако собеседник, ориентируясь также на левый контекст («ты посмотри на себя»), может проинтерпретировать это как установку на конфликт. В описанных выше ситуациях лицо, которое является объектом оценки говорящего, является непосредственно его собеседником, следовательно, СФ имеет в качестве первого переменного компонента личные местоимения *тебя* или *вас*, если адресат множественный. Тем не менее вариативность личных местоимений, как было отмечено в зоне синтаксиса, распространяется на слова, называющие третьи лица, в том числе те, которые не принимают участие в коммуникации или являются слушателями: *него, неё, них*. К этой группе можно также отнести модель СФ с первым переменным компонентом существительным *какой из N[gen]NP[nom]*.

Рассмотрим коммуникативные акты, в которых:

- объект диалога присутствует при нем, но не является актантом;
- объект диалога отсутствует.

(12) Можно говорить что угодно, рассуждать, задавать вопросы (на которые не обязательно отвечать), вглядываться в физиономию, провоцировать: *«Какой из Васёкá вор, да и на полицейского он не тянет, палач, наверно»*, – в расчете, что Васек оскорбится и как-то себя выдаст, или кто-то еще что-нибудь брякнет, выдав себя (С.И. Рыженков. Дворовые игры + // Волга. 2013).

В примере проиллюстрирована ситуация, в которой употребление СФ связано с иллокутивным вынуждением, в основе которого желание говорящего добиться от собеседника желаемой для себя реакции.

В ситуации, когда говорящий и собеседник обсуждают третье лицо, отсутствующее в момент коммуникации, в употреблении СФ эксплицирована отрицательная оценка и имплицирована цель говорящего убедить собеседника в истинности своих слов. Иллокутивное вынуждение может быть аргументировано:

(13) – Молодой, с высшим образованием, из хорошей семьи... Его рекомендуют на всех уровнях, а ты все волокитишь... Чем он тебя не устраивает? – Да *какой из него следовательно*, товарищ полковник?

Учился на «тройки», характеристики так себе... Папаша – директор рынка, – вот и все достоинства. Он-то всех и треплет, торопит, угаривает... – Что тебе его «тройки»? (Даниил Корецкий. Менты не ангелы, но... 2011).

Для анализа дискурсивных ситуаций, в которых СФ употребляется по отношению к адресанту, был осуществлен поиск в основном корпусе НКРЯ по модели *какой из меня NP[nom]*.

Среди полученных результатов поисковой выдачи можно выделить следующие группы в зависимости от характера имплицатур:

- отказ от действия;
- самоуничижительное высказывание;
- иллокутивное вынуждение собеседника;
- самоирония.

В первую группу выходят высказывания, в которых говорящий произносит СФ с целью отказа от ответственности за выполнение/ невыполнение некоторого действия. Говорящий сообщает о несоответствии собственных знаний, умений, качеств и т. п. для роли, которую предлагает ему собеседник (к этой же группе относится пример (10)):

(14) – Брось ты, Ромка, ну *какой из меня учитель* и тем более наставник? Я сам еще мало что умею, – отговаривался он. – Нет, ты мне в тот раз говорил, объяснял, я хотел научиться, но ты не стал меня учить и сказал, чтобы я собственные методы развивал. А я их пока не нашел (Александра Маринина. Последний рассвет. 2013).

Ко второй группе относятся ситуации, в которых говорящий намеренно дискредитирует себя в глазах собеседника (при диалогической речи) или в своих собственных (при монологической речи). По мнению Н.И. Формановской, одной из причин появления самоуничижительных высказываний является признание говорящим вины или его сожаление по поводу несоответствия собственных навыков и качеств тем, которые необходимы для принятия на себя определенной роли.

(15) – Ну, а что наука скажет? – посмотрел я на Тоню. – Ты у нас к ней как бы ближе всех... – Да *какая из меня «наука»!* – махнул он рукой. – Три курса всего... И потом, археология занимается не в пример более древними вещами... (А.А. Бушков. Дверь в чужую осень (сборник). 2015).

В примере (15) на сожаление говорящего указывает, во-первых, невербальное оформление СФ (*махнул*), во-вторых, аргументативный правый контекст, в котором частица употребляется в значении «только это и больше ничего».

Третья группа включает в себя высказывания, в которых СФ употребляется говорящим для достижения перлокутивного эффекта: вызвать у собеседника жалость к себе, желание сделать комплимент, убедить в неправильности его слов (чаще всего неискренне. Например, в (18) говорящий сообщает о своем несоответствии должности заместителя, чтобы собеседник указал на его положительные качества, подходящие для подобной номинации):

(16) – Анно красивый, молодой... Он на любой может жениться... Но он еще школьник. Вы живёте с родителями? Я тоже. Мы никогда не платили за свет и за телефон, не умеем готовить, я... **Какая из меня жена?** Он будет счастливее без меня (Ирина Бахтина. Зачем я тебе? 2007).

(17) Также Ладо считал, что жизнь с таким неуживчивым, склонным к наркотикам и выпивке, меланхолии, депрессиям и дурным выходкам человеком, как он, была бы ей в непосильную тяжесть: «Зачем тебе эта лишняя обуза? – искренне удивлялся он. – **Какой из меня муж?**» На ее вопрос: «Как же тогда тебя жена терпит?» – Ладо отвечал, что за много лет она уже привыкла, приспособилась и вообще обязана терпеть. «Но тебе для чего такой, как я?» (Михаил Гиголашвили. Чертово колесо. 2007).

(18) – Я не поздравил вас, Валерия Павловна, с назначением заместителем главного редактора. – Ах, оставьте, – кокетливо ответила Валерия. – Ну **какой из меня зам?** Я просто стараюсь помочь Григорию Ефимовичу (Лев Корнешов. Газета. 2000).

При иллокутивном вынуждении собеседник, подтверждая самоуничужительные высказывания говорящего, нарушит коммуникативную установку, что может привести к конфликту.

В четвертую группу входят выражения, где СФ имеет иронический оттенок, но ирония достигается также посредством контекстной организации СФ (см. пример 1).

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- СФ реализуется преимущественно в рамках диалога в модели *какой из PronPers[gen] NP[nom]*, наиболее частотным заполнителем компонента с местоимением является слово *меня*;
- с точки зрения семантики СФ классифицируется как оценочный, выражающий несогласие, или эмфатический при

- варианте произношения с выделением определенного слова тоном;
- среди заполнителей второго переменного компонента встречаются слова, указывающие на социальный статус объекта или его социальную роль;
 - отрицательная субъективная оценка подчеркивается интонационным оформлением СФ при использовании ИК-2;
 - с точки зрения прагматики СФ употребляется в косвенных экспрессивных речевых актах;
 - СФ с местоимениями второго лица могут использоваться в инвективных речевых актах при эксплицированной дискредитации собеседника;
 - СФ с местоимениями третьего лица или существительными были проанализированы в зависимости от степени включенности третьих лиц в диалог;
 - лицо присутствует при диалоге в качестве слушающего: СФ может употребляться как иллокутивное вынуждение третьего лица совершить определенное действие в интересах говорящего;
 - лицо не присутствует при диалоге: СФ может употребляться для убеждения собеседника в правдивости субъективной оценки третьего лица;
 - СФ с местоимением *меня* является наиболее частотным и характерным для дискурсивных ситуаций следующих типов:
 - отказ говорящего от совершения действия;
 - самоуничижительное высказывание;
 - иллокутивное вынуждение собеседника (намеренная самодискредитация для достижения определенного перлокутивного эффекта и последующего продуцирования собеседником выражения, опровергающего слова говорящего);
 - самоирония.

Источники

Иомдин 2022 – *Иомдин Л. Л.* Микросинтаксис русского языка. Лекция на сайте «ПостНаука». 2022. URL: [www.url: https://postnauka.ru/video/49441](https://postnauka.ru/video/49441) (дата обращения 8 июня 2023).

Национальный корпус русского языка (НКРЯ). 2022. URL: [http://www.ruscorpora.ru/new/ Pragmaticon](http://www.ruscorpora.ru/new/Pragmaticon). 2022. [www.url: https://pragmaticon.ruscorpora.ru/](https://pragmaticon.ruscorpora.ru/) (дата обращения 8 июня 2023).

Литература

- Апресян и др. 1992 – *Апресян Ю.Д., Богуславский И.М., Иомдин Л.Л.* Лингвистический процессор для сложных информационных систем. М.: Наука, 1992. 256 с.
- Величко 2015 – *Величко А.В.* Предложения фразеологизированной структуры как языковой и коммуникативный феномен // *Русистика*. 2015. № 4. С. 7–15.
- Добровольский 2016 – *Добровольский Д.О.* Грамматика конструкций и фразеология // *Вопросы языкознания*. 2016. № 3. С. 7–12.
- Иомдин 2003 – *Иомдин Л.Л.* Большие проблемы малого синтаксиса // *Труды международной конференции по компьютерной лингвистике и интеллектуальным технологиям*. Диалог – 2003. Протвино, 11–16 июня 2003 г. М.: Наука, 2003. С. 216–222.
- Иомдин 2006 – *Иомдин Л.Л.* Многозначные синтаксические фраземы: между лексикой и синтаксисом // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*: Тр. Междунар. конф. «Диалог». М.: РГГУ, 2006. С. 202–206.
- Иомдин 2013 – *Иомдин Л.Л.* Читать не читал, но...: Об одной русской конструкции с повторяющимися словесными элементами // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Междунар. конф. «Диалог – 2013»*. Вып. 12 (19). Т. 1. М.: РГГУ, 2013. С. 309–322.
- Рахилина, Кузнецова 2010 – *Рахилина Е.В., Кузнецова Ю.Л.* Грамматика конструкций: теория, сторонники, близкие идеи // *Лингвистика конструкций / Под ред. Е.В. Рахилиной*. М.: Азбуковник, 2010. С. 18–79.
- Рахилина 2010 – *Рахилина Е.В.* Лингвистика конструкций. М.: Азбуковник, 2010. 584 с.
- Стародумова 2019 – *Стародумова Е.А., Ван Жучжэнь.* Синтаксический фразеологизм «Что бы я (мы) делал (-ла, -ли) без тебя (вас)?(!)» // *Научный диалог*. 2019. № 6. С. 9–20.
- Ушакова 2018 – *Ушакова А.П.* Синтаксические фразеологизмы с семантикой иронического неодобрения в современном русском языке: специальность: Дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2018. 227 с.

References

- Aprésyan, Yu.D., Boguslavsky, I.M. and Iomdin, L.L. (1992), *Lingvističeskii protsessor dlya slozhnykh informatsionnykh sistem* [Linguistic processor for complex information systems], Nauka, Moscow, Russia.
- Dobrovolsky, D.O. (2016), “Grammar of constructions and phraseology”, *Voprosy yazykoznaniya*, no. 3, pp. 7–12.
- Iomdin, L.L. (2003), “Big issues of small syntax”, *Trudy mezhdunarodnoi konferentsii po komp'yuternoi lingvistike i intellektual'nykh tekhnologiyam. Dialog – 2003. Protvino, 11–16 iyunya 2003 g.* [Proceedings of the international conference on

- computational linguistics and intellectual technologies, Dialogue'2003, Protvino, 11–16 June 2003], Nauka, Moscow, Russia, pp. 216–222.
- Iomdin, L.L. (2006), “Polysemous syntactic idioms: between the vocabulary and the syntax”, *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: Tr. Mezhdunar. konf. "Dialog"* [Computational linguistics and intellectual technologies, Proceedings of the international conference “Dialogue”], RGGU, Moscow, Russia, pp. 202–206.
- Iomdin, L.L. (2013), “Read did not read, but...: About one Russian construction with repeated lexical elements”, *Computational linguistics and intellectual technologies. Based on the proceedings of the annual International Conference "Dialogue 2013"*, iss. 12, RGGU, Moscow, Russia, pp. 309–322.
- Rakhilina, E.V. and Kuznetsova, Yu.L. (2010), “Grammar of constructions. Theory, supporters, close ideas”, Rakhilina, E.V. (ed.), *Linguistics of constructions*, Azbukovnik, Moscow, Russia, pp. 18–79.
- Rakhilina, E.V. (2010), *Linguistics of constructions*, Azbukovnik, Moscow, Russia,
- Starodumova, E.A. (2019), “Syntactic phraseological unit ‘What would I (we) do (-la, -li) without you (you)? (!)’”, *Nauchnyi dialog (Scientific Dialogue)*, no. 6, pp. 9–20.
- Ushakova, A.P. (2018), *Syntactic phraseological units with the semantics of ironic disapproval in the modern Russian language*, Majoring, PhD Thesis, Yaroslavl, Russia.
- Velichko, A.V. (2015), “Sentences of phraseological structure as a linguistic and communicative phenomenon”, *Russian Language Studies*, no. 4, pp. 7–15.

Информация об авторе

Яна А. Астахова, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; yana_ast87@mail.ru

Information about the author

Yana A. Astakhova, Cand. of Sci. (Phylology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; yana_ast87@mail.ru

УДК
DOI:

Понятие «коммуникативная ситуация» на примере ситуации предложения

Амир Кушеш Закариа

*Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия, a.kooshesh73@yahoo.com*

Аннотация. В статье рассматривается понятие коммуникативной ситуации как автономного фрагмента диалогического дискурса. Исследование проведено на примере коммуникативной ситуации речевого акта предложения. Под коммуникативной ситуацией понимается микродиалог, обусловленный реализацией интенции говорящего лица. Мы анализируем общее значение побудительного речевого акта, его семантические виды, такие как просьба, предложение, требование, совет, приказ и т. д., и подробно останавливаемся на способах формальной реализации коммуникативной ситуации предложения. Данная ситуация включает несколько структурных элементов. 1. Семантические подвиды речевого акта предложения: а) предложение совместного действия, б) предложение взаимодействия и в) любезное предложение помощи. 2. Каждый подвид речевого акта предложения представлен в его грамматических разновидностях, а также модификациях при помощи вводных оборотов и частиц. 3. Стереотипные реакции собеседника на каждый подвид речевого акта предложения, или коммуникативы. В статье рассматриваются только коммуникативы, выражающие положительную реакцию согласия.

Ключевые слова: прагматика, теория речевых актов, диалог, побудительные речевые акты, предложение, речевой акт согласия

Для цитирования: Закариа Амир Кушеш. Понятие «коммуникативная ситуация» на примере ситуации предложения // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 28–43.
DOI:

© Закариа Амир Кушеш, 2023

The concept of a “communicative situation” on the example of an offer situation

Amir Kooshesh Zakaria

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
a.kooshesh73@yahoo.com*

Abstract. The article considers the concept of a communicative situation as an autonomous fragment of dialogic discourse. The study was conducted on the example of the communicative situation of a speech act (hereinafter referred to as RA) of a sentence. A communicative situation is understood as a micro-dialogue caused by the realization of the intention of the speaker. We analyze the general meaning of the incentive RA, its semantic types, such as request, proposal, demand, advice, order, etc. and dwell in detail on the ways of formal implementation of the communicative situation of the proposal. Such situation includes several structural elements. 1. Semantic subtypes of RA offers: a) offer of joint action; b) offer of interaction and c) kind offer of help. 2. Each subtype of the sentence is presented in its grammatical varieties, as well as modifications using introductory phrases and particles. 3. The interlocutor’s reactions to each subtype of the sentence speech act, or communicative. The article considers only the communicatives expressing a positive reaction of consent.

Keywords: pragmatics, speech act theory, dialog, incentive speech acts, offer, speech act of consent

For citation: Amir Kooshesh Zakaria (2023), “The concept of a ‘communicative situation’ on the example of an offer situation”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies” Series*, no. 8, pp. 28–43, DOI:

Введение

Статья посвящена описанию понятия коммуникативной ситуации на примере анализа грамматических и дискурсивных свойств коммуникативной ситуации речевого акта (далее РА) предложения, одной из наиболее распространенных форм диалогического общения.

Диалог – форма устного общения – в последние десятилетия стал объектом пристального изучения лингвистов. Теория речевых актов является одной из самых развитых и известных прагматических теорий. Ее основы заложены известным философом Дж. Остином в книге «Слово как действие» [Austin 1962]¹. Несколько позже

¹Перевод на русский язык: *Остин Дж.* Избранное / Пер. с англ. В.П. Руднева. М.: Идея-Пресс, 1999. С. 15–138.

известный философ Дж. Серль [Серль 1986] подробно рассмотрел наиболее популярную теорию речевых актов.

1. Побудительные речевые акты (ПРА)

Теория речевых актов сильно повлияла на изучение диалогической речи, на трактовку сцепления реплик в диалогические единства. Значение реактивного РА определяется иллокутивным назначением иницилирующей реплики через вынуждение ею собеседника к тому или иному типу РА. Например, общий вопрос автоматически побуждает собеседника на использование РА подтверждения или опровержения, просьба требует согласия или отказа и т. д.

Побудительными называются предложения, в которых говорящий или адресант побуждает кого-либо к совершению определенного действия. Побудительность как грамматическая категория анализируется во многих работах² [Беляева 1992; Храковский 1986; Формановская 1994].

Дж. Серль [Серль 1986] трактует побудительный РА как попытку со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий совершил нечто. Побудительный РА может служить для выражения более детальных коммуникативных подвидов: РА просьбы, предложения, приказа, совета и т. д. При описании РА Дж. Серль обратил внимание на две его разновидности, которые он определил как *прямые* и *косвенные* РА. Прямой РА – это акт, который передается соответствующей ему грамматической моделью, определяемой целью РА. Побуждение передается при помощи императива. А если адресант использует для РА не соответствующую ему грамматическую структуру, например вопрос о возможности/желании адресата совершить действие, такой РА автор называет косвенным [Серль 1986].

Виды русских побудительных РА, такие как просьба, предложение, приказ, совет, требование и др., рассматриваются во многих работах, например в исследовании Е.И. Беляевой [Беляева 1992], Н.И. Формановской [Формановская 1994] и других исследователей.

С нашей точки зрения, рассмотрение РА изолированно от коммуникативной ситуации не позволяет раскрыть полностью их

²Русская грамматика: [В 2 т. / Редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / [Н.С. Авилова, А.В. Бондаренко, Е.А. Брызгунова и др.]. М.: Наука, 1980. 783 с.

прагматических характеристик. Под коммуникативной ситуацией мы понимаем определенную структуру диалога, микродиалог, обусловленный реализацией интенции говорящего лица, включающий дополнительные к РА элементы воздействия на адресата и перлокутивный эффект – формы реакции адресата на стимулирующий РА, иллокутивно связанные с типом РА.

II. РА предложения

РА предложения подробно описывается в работе И.Б. Шатуновского [Шатуновский 2016]. Данный РА передается глаголом *предлагать/предложить* и отглагольным существительным, *предложение*. В РА *предложения* говорящий побуждает собеседника к совершению действия, выполнять которое тот не обязан. М.Я. Гловинская пишет, что для толкования РА предложения существенны два параметра:

- 1) в пользу кого должно совершаться действие. Оно либо устраивает обоих участников коммуникации, либо совершается только в пользу адресата;
- 2) кто должен выполнить действие. Действие могут совершать оба участника, сам говорящий или адресат [Гловинская 1993, с. 184].

На основе этих признаков М.Я. Гловинская выводит два основных подтипа РА предложения: 1) предложение для совместного действия (например, поход в кино, ресторан, на прогулку и проч.); 2) любезное предложение собеседнику в помощи.

Однако этими параметрами РА предложения не описывается полностью. Мы добавили третий параметр: семантический компонент *взаимодействия* (торговая сделка, обмен, при котором каждый из участников ситуации совершает свое действие в пользу другого, компенсирующее затраты собеседника), и у нас в результате получилось три подвида РА предложения: «предложение совместного действия», «предложение взаимодействия» и «любезное предложение помощи». Рассмотрим каждый из подвидов РА предложения.

1. *Предложение совместного действия*. Говорящий предлагает собеседнику совершить вместе с ним приятное, полезное, необходимое для обоих совместное действие. Говорящий предполагает, что согласие собеседника с таким предложением будет полезно и приятно обоим участникам. Собеседник оценивает степень полезности, необходимости и возможности для него предстоящего действия и соответствующим образом реагирует на предложение. Например:

– *А давай пойдём ночью купаться?* – предложила вошедшая в азарт Соня.

– *Давай* (М. Трауб. Домик на Юге).

– *Таня, давай сходим на лыжах!* Помолчала и сказала: – *Если ты не против, можно сходить на концерт. Я не люблю спорт, Юра!* (В. Шапко. Кошка, пущенная через порог).

2. *Предложение взаимодействия (совершить сделку)*. Говорящий предлагает собеседнику совершить обмен, результат которого будет устраивать обоих участников коммуникации. Каждая из сторон сделки совершает полезное для другой стороны действие или компенсирует действие другой стороны. Адресат оценивает степень полезности для себя сделки и в зависимости от этого принимает или не принимает предложение. Например:

– *Дай мне свой нож, и я вечером принесу его тебе обратно с кусочком торта.*

– *Бери!* (Н. Чуковский. Водители фрегатов).

– *Ты его мне отдай, а я тебе подарю другое.* – *Еще чего?* (Д. Мин-Сибиряк. Три конца).

3. *Любезное предложение помощи*. Говорящий предлагает собеседнику сделать что-л. приятное/полезное для него. М.Г. Безяева [Безяева 2002, с. 351] пишет, что в данном подвиде РА *предложения* побуждаемое действие совершается в интересах адресата. Этот вид предложения близок РА приглашения и разрешения. Отказ не обязательно требует от адресата объективной аргументации, поскольку вежливый адресат может не хотеть эксплуатировать говорящего. Однако и при согласии, и при отказе необходима благодарность. Например:

– *Милая, хочешь кофе?* – *С удовольствием* (Коллекция анекдотов: семья).

– *Дима, будешь чай?* – *Я уже нажрался* (Л. Петрушевская. Я болею за Швецию).

Каждый подвид РА предложения реализуется в нескольких грамматических моделях. Побудительная ситуация предложения встраивает РА в более широкий типовой контекст, включающий набор вводных оборотов, маркирующих РА и ответные реплики на него.

III. Описание подвидов ситуации предложения

Рассмотрим выделенные нами подвиды *предложения* через описание грамматических моделей, их модификаций, а также реакций на них собеседника. Под грамматическими моделями мы понимаем способы выражения РА (прямые и косвенные), их модификации происходят при помощи вводных оборотов и частиц, а реакции собеседника даются в виде коммуникативов согласия или отказа.

1. *Предложение совместного действия*. Данный тип предложения реализуется в трех грамматических моделях и их вариациях:

«*Давай(те) + глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*»,

«*Слушай, давай(те) + глагол 1 лица ед. ч. и мн. ч. буд. врем.*»,

«*Давай-ка + глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*»,

«*Может + глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*»,

«*Слушай + может + глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*»,

«*А не + инфинитив + частица ли*»,

«*Пошли / поехали + инфинитив / глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*» и

«*Слушай, а + пойти / поехали*».

1) Побуждение к совершению действия через предложение в форме императива «*давай(те) + глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*». Адресант предлагает адресату выполнить приятное / полезное / необходимое для обоих совместное действие. Например:

– *Давайте сходим на развалины крепости, – предложила Каринка.*

– *Давайте!* (Н. Абгарян. Всё о Манюне)

– *Давайте пойдём в ваш любимый ресторан. Я засуетилась:*

– *Да-да, конечно!* (Е. Ханга. Про все)

Идея предложить собеседнику совместное действие может возникнуть у говорящего как задолго до предложения, так и во время диалога. В случае сиюминутности возникновения идеи совершить данное совместное действие говорящий предваряет конструкцию «*давай(те) + глагол 1 лица ед. ч. и мн. ч. буд. врем.*» вводным *слушай*. Например:

– *Слушай, давай откроем друг другу какой-нибудь секрет.*

– *Ты хочешь, чтобы мы сблизилась? Зачем?* (И. Косых. Ади).

– *Слушай, давай уйдем с Невского. А то тут с ума можно сойти.*

– *Давай!* (П. Мейлахс. Отступник).

Также одновременность идеи предложить что-л. при помощи императива может быть выражена добавлением частицы **-ка**. Например:

- **Давай-ка** уйдём отсюда, и ты мне расскажешь, что произошло.
- *Ладно!* (Дж. Виллинк, Миссия Марка)
- **Давай-ка** снова к могиле Льва Николаевича сходим.
- *Лучше в другой раз* (А. Салуцкий. Немой набат).

2) Побуждение к совершению действия через косвенный РА: вопросительное предложение в форме «*Может + глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*». Данная конструкция обладает меньшей степенью побудительности и потому более вежлива. Например:

- *Зябко передернул плечами. – Холодно что-то, **может, пойдём** домой?*
- *Пошли!* (Н. Дежнев. Принцип неопределенности)
- *У меня все есть. – **Может, купим** что-нибудь?*
- *Все куплено* (В. Дудинцев. Белые одежды).

Эта конструкция также может предваряться вводным *слушай* в форме «*слушай + может + глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*». Например:

- **Слушай, может, вместе туда съездим?**
- *Я как раз сегодня собирался* (М. Баконина. Школа двойников).
- **Слушай, может, снимем квартиру?** – *Не хочу* (А. Грачев. Ярый-3. Ордер на смерть).

3) Еще более вежливым вариантом описанного вопросительного предложения будет его отрицательная форма: «*А не + инфинитив + частица ли*». Например:

- *Лето, это хорошо, – отзывался муж, – Жена, **а не пойти ли нам на пляж?***
- *Конечно, муж!* (В. Богданов. Жизнь не должна закончиться).
- *Двадцать лет назад Василий предложил: «**А не сделать ли нам фестиваль?***
- *С какими деньгами?* (Р. Песенная. Народное творчество).

Особая модель предложения к совместному походу куда-либо использует глаголы *пойти* и *поехать* в форме прошедшего времени мн. числа: «*пошли / поехали + инфинитив / глагол 1 лица мн. ч. буд. врем.*». Например:

- **Пошли пообедать** в ресторанчик, где и наша гостиница.
- **Хорошее предложение!** (Е. Мравинский. Записки на память).

– **Пошли посмотрим**, что творится. Развеемся маленько, а то голова уже распухла от дел.

– А чего, в самом деле, пошли! (А. Грачев. Ярый-3. Ордер на смерть).

Данная модель «*Слушай, а + поехали*» (а) используется в неформальной речи между близкими друзьями.

– **Слушай, а пошли** со мной сено косить! Я тебе положу по рублю за сотку... (Б. Можаяев. Живой).

– **Слушай, а поехали** с нами, – вдруг предложила мне Елка (Ю. Нагибин. В те юные годы).

2. Предложение взаимодействия (торговая сделка, обмен или распределение обязанностей в общем деле). Данный тип предложения реализуется в двух грамматических моделях и их вариациях:

«императив + (а я + глагол 1л. буд. врем.)»,

«мочь во 2 лице + инфинитив, а я (мы) + глагол 1 л., буд. врем.» и

«мочь в 3 лице + глагол 2 лица буд. врем., а я (мы) + глагол 1 л., буд. врем.».

1) Побуждение к совершению действия через предложение в форме императива «императив + (а я + глагол 1л. буд. врем.)». В этой конструкции говорящий предлагает адресату торговую сделку, результат которой будет выгоден обоим участникам. Например:

– **Купи мне ружье! А я застрелю** врага народа – папку!.. (С. Довлатов. Записные книжки)

– **Звони, Саша, в Москву, а я обзвоню** наших ребят. – Принято! (В. Астафьев. Затеси)

2) Побуждение к совершению действия через предложение с модальным глаголом мочь «мочь во 2 лице + инфинитив, а я (мы) + глагол 1 л., буд. врем.» и «мочь в 3 лице + глагол 2 лица буд. врем., а я (мы) + глагол 1 л., буд. врем.». Эта модель использует вопросительную конструкцию, в результате чего предложение становится более вежливым. Например:

– **Кира, может, сделаешь** перерыв? **А я чай свежий заварю.** – предложил он.

(А. Маринина. Шестерки умирают первыми)

– **Можешь почитать, а я пока пойду** возьму еще пирожных.

(В. Белоусова. По субботам не стреляю)

3) *Любезное предложение помощи.* Данный тип предложения реализуется в четырех грамматических моделях и их вариациях:

- «*давай(те)* + глагол 1 лица ед. ч. буд. врем.»,
- «*хочешь/хотите* + я + глагол буд. врем.»,
- «*если* + *хотеть* во 2 лице ед. ч. или мн. ч. наст. врем.» и
- «*если* + *позволить* во 2 лице ед. ч. или мн. ч.».

1) Побуждение к совершению действия через предложение в форме императива «*давай(те)* + глагол 1 лица ед. ч. буд. врем.». Например:

- *А ты? – Поймаю такси, мне недалеко. – Давай провожу? Все равно время есть.*
- *Нет, да вы что, не волнуйтесь, сама доеду* (Е. Колина. Дневник измены).
- *Давай я сделаю тебе яичницу с жареным хлебом – часто предлагала мне Фуфа.*
- *Давай!* (А. Щеглов. Вся жизнь)

2) Побуждение к совершению действия через предложение с глаголом *хотеть* «*хочешь/хотите* + я + глагол буд. врем.». Этот вид предложения близок РА приглашения и разрешения. Например:

- *Хочешь, я тебе эту книгу подарю? Только времени у тебя мало! – Будет здорово!*
(А. Геласимов. Ты можешь)
- *Я говорю: «Хочешь, я куплю тебе шоколадку?»* (А. Геласимов. Чужая бабушка).

3) Побуждение к совершению действия через предложение с помощью союза *если* + глагол *хотеть* «*если* + *хотеть* во 2 лице ед. ч. или мн. ч. наст. врем.». В данной конструкции говорящий с помощью союза *если* предлагает, и адресат совершает действие. Например:

- *Если хочешь, я могу к тебе за ними заехать* (В. Белоусова. Второй выстрел).
- *Если хочешь, я тебе олимпиаду с прошлого года распечатаю!* (Н. Дашевская. Скрипка неизвестного мастера).

4) Побуждение к совершению действия через предложение с глаголом *позволить* «*если* + *позволить* во 2 лице ед. ч. или мн. ч.». Эта модель более церемонная, официальная. Например:

– **Если позволишь, могу дать тебе совет?** (М. Вишневецкая. Вышел месяц из тумана).

– **Если позволишь, я еще немного поразмышляю по-русски, ладно?** (Д. Бендицкий. Энциклопедия криков).

В официальных письменных текстах данный подвид РА предложения может реализоваться при помощи перформативов приглашения. Например:

– **Приглашаем на работу художественного руководителя по классу баяна для нашего хора** (Н. Смирнов. Хочу работать в деревне).

– **Ваша жена приглашается на интервью для получения работы в научной лаборатории** (В. Голяховский. Русский доктор в Америке).

Отдельно рассмотрим последний компонент описания побудительной ситуации – перлокутивный эффект, реакцию собеседника на тот или иной тип РА предложения. В данной статье будут проанализированы только коммуникативы согласия.

Коммуникативы согласия в ответ на три подтипа РА предложения

Важным элементом коммуникативной ситуации предложения является стереотипная ответная реплика собеседника, коммуникатив, маркирующий понимание им типа побудительного акта говорящего лица (см. подробнее о коммуникативах работы [Шаронов 1991; Шаронов 2016; Шаронов 2018]). Мы рассмотрим группу коммуникативов со значением согласия на предложение в зависимости от трех подтипов этого РА.

В рассматриваемую группу вошли такие языковые единицы: *охотно, договорились, годится, идет, по рукам, будь/те добр/ы, спасибо*.

В этой статье мы проведем анализ нескольких единиц из рассматриваемой группы: *охотно, договорились, годится, идет, будь/те добр/ы, спасибо*.

Коммуникатив *охотно* используется чаще в ответ на предложение совместного действия и реже в ответ на взаимодействие, коммуникативы *договорились, годится, идет* и *по рукам* используются в ответ на предложение взаимодействия (договоренности, сделки, пари), а обороты *будь/те добр/ы, спасибо (большое)*, относятся к 3-й группе (любезное предложение помощи).

1) *Охотно*

Слово «охотно» толкуется в словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова³ как наречие (с большим желанием, с удовольствием; с охотой): «Пред. разг. «О большом желании делать что-либо». Приведенное толкование не вполне отражает прагматическую роль в диалоге, которую слово *охотно* выполняет в качестве реплики: она позволяет говорящему совершить речевое действие согласия.

Говорящий, используя коммуникатив *охотно*, концентрирует внимание на одобрении предложения, удовольствии от его выполнения. Это связано в первую очередь с эмоциональной окраской коммуникатива: оборот *охотно* выражает большое удовлетворение предложением, радость от него. В отличие от нейтрального *договорились* и снисходительного *годится*, коммуникатив *охотно* может использоваться только тогда, когда перспектива совершить действие представляется говорящему заманчивой, когда он оценивает предлагаемое действие как нечто крайне для себя приятное. Например:

- *Выьем за нашу сделку?*
- **Охотно**, – *сказал я и поднял бокал* (В. Пелевин. Чапаев и пустота).
- *Давайте выьем кофе в буфете.* – **Охотно.** *Они прошли в буфет, где удалось быстро взять две чашки и сесть за столик, за которым никого не было* (В. Черкасов. Черный ящик).

2) *Договорились*

Большой толковый словарь русского языка под ред. С.А. Кузнецова⁴ для слова «договориться» предлагает только такие толкования: 1) прийти к соглашению путем переговоров; сговориться, условиться; 2) в разговоре, в рассуждениях дойти до какой-л. крайности.

В ходе исследования было сделано наблюдение, что использование коммуникатива *Договорились* характерно только для ситуаций, когда обговариваемое действие хоть сколько-нибудь удалено во времени от побуждения к его совершению. Наиболее вероятно, что необходимость деталей и уточнений так же, как и тяготение к отдаленности во времени, связаны у коммуникатива *Договорились* с остатками внутренней семантики. В этом сама суть *договора* как явления: он должен гарантировать выполнение обещанных действий спустя промежуток времени. Кроме того, стоит отметить, что

³Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. URL: <http://www.gramota.ru>

⁴Там же.

при договоре как таковом точность и обсуждение деталей играют не последнюю роль. Эта же семантика договора играет свою роль в вовлеченности участников разговора в действие: договор предполагает, что некоторые обязательства возлагаются на каждого собеседника. Именно поэтому коммуникатив *Договорились* чаще всего используется при согласии на предложение взаимодействия. Для употребления коммуникатива *Договорились* достаточно хотя бы одного из перечисленных условий (удаленность во времени, уточнение по времени и месту, распределение обязанностей между собеседниками). Наличие одного условия нейтрализует отсутствие другого. Например:

– *Мои условия. Если выстрел пустой – мгновенно отпускаешь Колумбу и меня и дальше играй сам с собой, сколько хочешь. Ромов посмотрел на меня с ненавистью и ответил: – **Договорились**. Давай, жми (на курок)! (С. Бурлаченко. Сорвиголова)*

– *Первый массаж делаю бесплатно. <...> – **Договорились**, – легко согласилась она.*

– *Рассчитаемся после второго (А. Мардань. Тайна на троих)*

3) *Годится*

Толковый словарь Кузнецова⁵ – единственный, в котором была обнаружена реплика *годится*, дает ей следующее определение: «...значение частицы. Употр. для выражения согласия с тем, что предлагается». Коммуникатив *годится* обладает, в зависимости от контекста, более или менее выраженным оттенком снисходительности, а иногда – доброжелательного, но несерьезного, легкомысленного отношения. Например:

– *Я завтра же устраиваюсь на работу, пойду уборщицей в столовую. Там висит объявление, требуется уборщица. Там нас будут кормить.*

*Ты вернешься в школу. Годится? И маленький, худой Чума, повиснув у нее на шее, отвечал: – **Годится**, мама (Л. Петрушевская. Маленькая волшебница).*

– *Вернулась официантка с подносом. – Биточки с макаронами, – выговорила она.*

– ***Годится**, – снизошел Андрей. <...>*

– *Три двадцать, – холодно произнесла официантка (С. Довлатов. Солдаты на Невском).*

⁵Там же.

4) *Идет*

Данная языковая единица была обнаружена в нескольких толковых словарях русского языка. К примеру, в Толковом словаре Ожегова⁶ слово *идет* помечено как просторечная частица и истолковано через близкие по значению реплики: «Ладно, согласен (прост.). Закусим? – Идет!»

Данный коммуникатив очень близок к рассмотренным ранее (*договорились, годится*) и часто выступает как их синоним. С помощью *идет* говорящий соглашается с предложенным планом действий. Важно учитывать, что в деловом общении *идет* принято употреблять только в беседе с партнером, равным по положению человеком. Как показывает собранный в НКРЯ⁷ материал, коммуникатив *Идет* в большей части случаев употребляется в ответ на такой тип предложения. Например:

– *Сумма будет удвоена. Майя подумала и сказала: – Утроена.*

– ***Идём*** (С. Шикера. Египетское метро).

– *Давай к этому вопросу вернемся в первую годовщину нашей свадьбы.*

Я этот год предлагаю считать медовым годом. А потом спланируем, идет?

– ***Идем!*** *Медовый год – круто!* (Г. Артемьева. Фата на дереве).

5) *Будь/те добр/ы*

В словаре под редакцией Ожегова⁸ было найдено следующее толкование выражения *Будьте добры*: «Будьте добры, будь добр 1) форма вежливого обращения с просьбой. Будьте добры, позвоните позже; 2) выражение подчеркнутого и настойчивого требования. Будь добр, оставь меня в покое. Предложенное толкование не учитывает диалогическое использование оборота в качестве согласия на любезное предложение. Говорящий предлагает оказать некоторую услугу, а адресат вежливо принимает сделанное ему предложение. Коммуникатив *Будьте добры* синонимичен стандартному коммуникативу *спасибо* и является несколько устаревшей и церемонной формулой вежливого согласия на любезное предложение. Например:

⁶ Ожегов С.И. Словарь русского языка. 23-е изд., испр. М.: Русский язык, 1990.

⁷ Национальный корпус русского языка, 2003–2022. URL: <https://ruscorpora.ru>

⁸ Там же.

– *Чайничек как поспеет, принесу. – **Будь добра**, – кивает Александр Григорьевич, и что-то забыто барственное проскальзывает в его тоне* (С.Е. Каледин. Коридор).

– *Зернистой икорочки? – **Будьте добры**. Эти черные жемчужинки следовало бы нанизать на нить* (А. Мариенгоф. Циники).

Заключение

Итак, в статье рассматривается понятие коммуникативной ситуации как автономного фрагмента диалогического дискурса. Исследование проведено на примере коммуникативной ситуации речевого акта предложения. Под коммуникативной ситуацией понимается микродиалог, обусловленный реализацией интенции говорящего лица. Мы подробно остановились на способах формальной реализации коммуникативной ситуации предложения, семантических подвидах речевого акта предложения, состоящих из предложения совместного действия, предложения взаимодействия (договоренности, сделки, пари и любезного предложения помощи). Каждый подвид речевого акта предложения представлен в его грамматических разновидностях, а также модификациях при помощи вводных оборотов и частиц. С каждым подвидом предложения были связаны ответные реплики, или коммуникативы. В статье были рассмотрены коммуникативы согласия: *охотно, договорились, годится, идет, по рукам, будь/те добр/ы, спасибо*.

Литература

- Безяева 2002 – *Безяева М.Г.* Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002. 752 с.
- Беляева 1992 – *Беляева Е.И.* Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1992. 168 с.
- Головинская 1993 – *Головинская М.Я.* Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект / Ред. Е.А. Земская. М.: Наука, 1993. С. 158–218.
- Серль 1986 – *Серль Дж.Р.* Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17: Теория речевых актов. С. 170–187.
- Формановская 1994 – *Формановская Н.И.* Прагматика побуждения и логика языка // Русский язык за рубежом. 1994. № 5–6. С. 34–40.
- Храковский 1986 – *Храковский В.С., Володин А.П.* Семантика и типология императива. Русский императив. Л.: Наука, 1986. 272 с.

- Шаронов 2018 – Шаронов И.А. Семантические и прагматические аспекты описания вводных слов и коммуникативов // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 51. С. 58–68.
- Шаронов 2016 – Шаронов И.А. Дискурсивные слова и коммуникативы // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». 2016. Вып. 15. С. 538–547.
- Шаронов 1991 – Шаронов И.А. Категория наклонения в коммуникативно-прагматическом аспекте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1991. 20 с.
- Шатуновский 2016 – Шатуновский И.Б. Речевые действия и действия мысли в русском языке. М.: ЯСК, 2016. 477 с.
- Austin 1962 – Austin J.L. How to do things with words. Cambridge, 1962. 332 p.

References

- Bezyaeva, M.G. (2002), *Semantika kommunikativnogo urovnya zvuchashchego yazyka* [Semantics of the communicative level of the spoken language], Moscow, Russia.
- Belyaeva, E.I. (1992), *Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: Angliiskii yazyk* [Grammar and pragmatics of motivation: English language], Voronezh, Russia.
- Glovinskaya, M.Ya. (1993), “Semantics of verbs of speech from the point of view of the theory of speech acts”, Zemskaya, E.A. (ed.), *Russkii yazyk v ego funktsionirovanii. Kommunikativno-pragmaticheskii aspekt* [Russian language in its functioning. The communicative-pragmatic aspect] Nauka, Moscow, Russia, pp. 158–218.
- Formanovskaya, N.I. (1994), “Pragmatics of motivation and logic of language”, *Russian language abroad*, no. 5-6, pp. 34–40.
- Khrakovsky, V.S. (1986), *Semantika i tipologiya imperativa. Russkii imperativ* [Semantics and typology of the imperative. Russian imperative], Nauka, Leningrad.
- Searle, J.R. (1986), “A classification of illocutionary acts”, *Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Vyp. 17: Teoriya rechevykh aktov* [New in foreign linguistics, iss. 17, The Theory of Speech Acts], Progress, Moscow, Russia, pp. 170–187.
- Sharonov, I.A. (2018), “Paranetical words and communicatives: Semantic and pragmatic aspects of the description of introductory words”, *Tomsk State University Journal of Philology*, no. 51, pp. 58–68.
- Sharonov, I.A. (2016), “Discursive words and communicatives”, *Computer Linguistics and Intelligent Technologies, Proceedings of the Annual International Conference “Dialogue”*, iss. 15, pp. 538–547.
- Sharonov, I.A. (1991), *The category of inclination in the communicative-pragmatic aspect*, Abstract of PhD dissertation, Moscow, Russia.
- Shatunovsky, I.B. (2016), *Rechevye deistviya i deistviya mysli v russkom yazyke* [Speech actions and actions of thought in the Russian language], YaSK, Moscow, Russia.

Информация об авторе

Амир Кушеш Закариа, аспирант, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; a.kooshesh73@yahoo.com

Information about the author

Amir Kooshesh Zakaria, postgraduate student, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; Miuskaya square, 6, Moscow, Russia, 125047; a.kooshesh73@yahoo.com

УДК
DOI:

О роли базовых ценностей в преподавании РКИ.
(На примере носителей итальянской
и русской лингвокультур)

Светлана Л. Нистратова
*Венецианский университет «Ка'Фоскари», Венеция, Италия,
nistra@unive.it*

Аннотация. Статья посвящена роли базовых ценностей носителей русской и итальянской лингвокультур в преподавании русского языка как иностранного. Рассматриваются возможности использования результатов сопоставительного исследования общечеловеческих ценностей при обучении межкультурной коммуникации. Описываются методы изучения и описания общечеловеческих ценностей, приводятся данные, полученные с помощью экспериментального исследования конкретных ценностей русской и итальянской лингвокультур, выявляются общие и национально-маркированные элементы.

Ключевые слова: базовые ценности, межкультурная коммуникация, русская/итальянская лингвокультура

Для цитирования: Нистратова С.Л. О роли базовых ценностей в преподавании РКИ. (На примере носителей итальянской и русской лингвокультур) // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 44–58. DOI:

On the role of basic values in the teaching
of the Russian as a foreign language
(On the example of speakers of Italian
and Russian linguocultures)

Svetlana L. Nistratova
Venice University Ca'Foscari, Venice, Italy, nistra@unive.it

Abstract. The article is about the role of basic values of Russian and Italian linguocultures in teaching Russian as a foreign language. It considers the possibilities of using the results of a comparative study of common human values

© Нистратова С.Л., 2023

in teaching intercultural communication. The author describes the methods of studying and describing common human values, presents the data obtained through experimental research of specific values of the Russian and Italian linguacultures, and identifies common and nationally labeled elements.

Keywords: basic values, intercultural communication, Russian/Italian linguacultures

For citation: Nistratova, S.L. (2023), "On the role of basic values in the teaching of the Russian as a foreign language. (On the example of speakers of Italian and Russian linguocultures)", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 44–58, DOI:

1. Введение

1.1. К постановке проблемы

В настоящее время уже не подлежит сомнению, что обучение иностранным языкам и, в частности, межкультурной коммуникации невозможно без учета специфики национальной языковой картины мира контактирующих культур, которая во многом определяется особым отношением к этому миру, воплощенном в языке, т. е. языковой ментальностью. В основе языковой ментальности лежат определенные ценностные ориентиры, что и обуславливает необходимость обращения к аксиологии национальных культур [Васильева 2002].

Что из себя представляют ценностные ориентиры? Это мировоззренческие универсалии, определяющие общение в социуме, которые в современной аксиологии называются общечеловеческими ценностями (далее – ОЦ). Данные ценности присутствуют практически в каждой культуре, поэтому их еще определяют как универсальные ценности. Например: *безопасность, вера, долг, дружба, здоровье, порядочность, религия, родина, семья, справедливость, труд* и т. п. Заметим, что кроме ОЦ существуют и так называемые антиценности: *бедность, беззаконие, болезнь, война, лень, подлость, разврат* и т. п.

Эти культурные универсалии определяют форму этического и языкового сознания, а «личная реализация общих ценностей – регулятор социального поведения» [Гинзбург 2002, с. 287]. Хотя данные ОЦ являются общими для самых разных культур, однако их содержание может не вполне совпадать в силу наличия национальных компонентов. Другими словами, в каждой культуре они

обладают как универсальными компонентами (межэтнической, инвариантной частью), так и своей национальной спецификой (этнической частью). Процент инвариантной части обусловлен различными факторами. Так, например, наибольшее количество совпадений в содержании ОЦ наблюдается в тех культурах, которые относятся к одному культурному региону или к одной религии. Изучение ОЦ включает также и рассмотрение национальных стереотипов.

Психолингвистика уже давно занимается такими исследованиями. В настоящее время накоплен богатый опыт по описанию особенностей языкового сознания и мировоззренческих универсалий (в частности, в московской школе психолингвистики – Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева и др.), подтвержденный конкретными экспериментальными данными (см., например: [Уфимцева 1998; Уфимцева, Тарасов 2009; Базовые ценности 2003; Синячкин 2010]). Однако если говорить о прикладном аспекте данных исследований, о внедрении их результатов в практику преподавания иностранных языков, которое, на наш взгляд, может повысить эффективность учебного процесса, то необходимо признать, что в настоящее время создано не так много учебников и пособий на основе такого рода исследований. Так, пока все еще недостаточно востребованным в лингвистике является привлечение экспериментальных методов для выявления ценностных ориентаций в обществе. Например, методов семантического дифференциала и ассоциативно-вербальной сети [Уфимцева, Тарасов 2009, с. 25]. Как показывает опыт, результаты такого рода исследований на конференциях по лингвистике и методике преподавания РКИ бывают представлены нечасто. Среди немногочисленных публикаций можно назвать работы В.В. Дронова, В.П. Синячкина, А.Н. Сперанской, Е.Ф. Тарасова и В.А. Ильиной [Дронов 2017; Синячкин 2010; Сперанская 2019; Тарасов, Ильина 2017]. Еще одна работа, адресованная преподавателям и тем, кто изучает РКИ, – это учебное пособие, по сути представляющее собой словарь, содержащий лексикографическое описание основных ценностей представителей русской культуры¹. В отличие от других лингвострановедческих словарей, посвященных русской культуре², в состав данного словаря вошли 68 словарных статей, в которых описываются

¹Базовые ценности носителей русской культуры: Учеб. пособие для студентов-иностранцев / Вашунина И.В., Дронов В.В. [и др.]; Ред. Е.Ф. Тарасов. М.: РУДН, 2020. 479 с.

²Например: Россия: Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. 736 с.

ценности и антиценности, отобранные в результате проведенных экспериментов при исследовании языкового сознания россиян. Необходимость исследования содержания ОЦ россиян диктуется методическими задачами, стоящими перед преподавателями РКИ, предусматривающими обучение иностранцев не только русскому языку, но и особенностям его применения в современном обществе.

Следует заметить, что в большинстве перечисленных выше работ авторы обращаются только к русской лингвокультуре, хотя актуальными являются также контрастные исследования различных культур, поскольку именно они представляют наибольший интерес для практики преподавания РКИ.

1.2. Цель исследования

Как видим, в настоящее время существует много исследований по описанию языкового сознания представителей русской лингвокультуры. Что касается исследования универсальных и национально-специфических компонентов ОЦ итальянцев, то таких работ практически нет. В связи с этим в течение ряда лет в Венецианском университете мы занимались сбором данных, полученных, в частности, при проведении психолингвистических экспериментов, необходимых для описания содержания ОЦ и национальных стереотипов носителей итальянской культуры. Целью нашего исследования было проведение контрастного описания содержания основных ценностей русской и итальянской культур с последующим выделением их общих и национально-специфических компонентов. Результаты данной работы могут представлять интерес как для авторов учебных пособий по межкультурной коммуникации, адресованных итальянцам, так и для русских, занимающихся итальянским языком и культурой.

В данной статье приводятся некоторые результаты проведенного исследования, иллюстрирующие методы описания базовых ценностей представителей русской и итальянской лингвокультур и возможности их использования при обучении русскому языку.

2. Сопоставительное описание базовых ценностей русской и итальянской лингвокультур

2.1. Материал и методы исследования

Известно, что в каждой культуре содержание ОЦ проявляется на различных уровнях:

- 1) на уровне общественного сознания (философские и научные тексты);
- 2) на уровне обыденного сознания (ценностные ориентиры отдельных членов социума);
- 3) на промежуточном уровне, в форме статей в энциклопедических и толковых словарях, представляющих научно обработанные представления носителей языка. Сюда же относятся и паремиологический фонд.

С точки зрения практики преподавания иностранных языков, наибольший интерес представляют второй и третий уровень (обыденного сознания и промежуточный), поскольку именно здесь зафиксирована система ценностей, определяющая правила социального поведения людей в обществе, знание которых необходимо участникам межкультурного диалога.

Содержание ОЦ в лингвокультуре проявляется как в языковом материале (в различных типах текстов), так и в различных изображениях (фотографиях, произведениях архитектуры, скульптуры и живописи с символическими образами, значимыми для конкретной культуры, и т. п.).

Изучение языкового сознания включает анализ содержания ОЦ и национальных стереотипов, который основан как на лексикографической, так и на их психолингвистической репрезентации в национальных лингвокультурах. Следует заметить, что общепринятым методом изучения культуры через язык является исследование текстов, в то время как различные виды экспериментов лингвистами применяются пока нечасто, несмотря на то, что результаты именно этих методов являются наиболее объективными.

В настоящее время применяются следующие методы изучения содержания ОЦ:

- 1) компонентный анализ дефиниций ОЦ в энциклопедических и лексикографических источниках для выделения семантических компонентов их содержания;
- 2) анализ паремиологического фонда конкретной культуры, в котором отражается промежуточный уровень сознания;
- 3) анализ ассоциативных словарей и результатов ассоциативного эксперимента, отражающего обыденный уровень сознания носителей конкретной лингвокультуры.

2.2. Задачи исследования

При проведении сравнительного анализа всех трех уровней сознания русских и итальянцев были поставлены следующие задачи:

- 1) провести лексикографическое исследование с целью выделения семантических компонентов содержания ценностей в итальянской и русской культурах;
- 2) провести сопоставительный анализ русских и итальянских пословиц, отражающих промежуточный уровень сознания носителей обеих культур;
- 3) провести сопоставительный анализ результатов ассоциативного эксперимента, позволяющего получить информацию о содержании языкового сознания современных русских и итальянцев.

В данной работе представлены отдельные результаты проведенного исследования. В качестве примера приведем данные, полученные при анализе такой основополагающей ценности, как *РОДИНА*.

2.3. Семантические компоненты содержания базовой ценности РОДИНА/PATRIA в русских и итальянских энциклопедических и лексикографических источниках

Таблица 1

Россия³

Энциклопедические источники	Лексикографические источники
Отечество	Отечество
Место рождения	Место рождения
Место возникновения чего-либо	Место возникновения чего-либо
Территория (природа, население, культура)	—

³В таблицах использовались некоторые данные, полученные при исследовании языкового сознания россиян, в котором принимал участие и автор данной статьи (см.: Базовые ценности носителей русской культуры...).

Таблица 2

Италия

Энциклопедические источники	Лексикографические источники
Terra natia di un popolo <i>Отечество</i>	Terra natia di un popolo <i>Отечество</i>
Città, paese natale <i>Родной город, деревня</i>	Città, paese natale <i>Родной город, деревня</i>
Luogo d'origine o di provenienza di qc <i>Место рождения или возникновения чего-либо</i>	Luogo d'origine o di provenienza di qc <i>Место рождения или возникновения чего-либо</i>
Territorio e popolo che vi risiede, unito da una lingua e dall'uniformità di cultura e tradizioni <i>Территория и народ, который там живет, объединенный языком, общей культурой и традициями</i>	Territorio e popolo che vi risiede, unito da una lingua e dall'uniformità di cultura e tradizioni <i>Территория и народ, который там живет, объединенный языком, общей культурой и традициями</i>
—	Seconda patria, o patria d'elezione, o patria adottiva <i>Вторая родина, родина по собственному выбору, приемное отечество</i>
—	Il cielo, il paradiso <i>Небеса, рай</i>

Как видно из приведенных выше таблиц, не наблюдается больших расхождений в научной (энциклопедические источники) и наивной (лексикографические источники) картинах мира русских и итальянцев. Что же касается содержания данной ценности, то в рассматриваемых культурах обнаруживается много общих семантических компонентов, однако есть и различия: для итальянцев данная ценность (*patria*) воспринимается также как *приемное отечество* – место эмиграции, где человек поселяется по собственному выбору и к которому он относится как к своей второй родине. Кроме того, родина может пониматься как *рай* (небеса), поскольку согласно религиозной доктрине земная жизнь рассматривается как своего рода ссылка, так как человек был изгнан из рая, который изначально являлся его родиной.

С чем связаны расхождения в содержании данной ценности в русской и итальянской культурах? Возможно, с тем, что в Италии религия занимает достаточно большое место в жизни и соответственно в сознании итальянцев. Что касается компонента *вторая*

родина, приемное отечество, то следует заметить, что в истории этой страны были периоды массовой эмиграции жителей в поисках лучшей жизни, новой родины, чего в России в таких масштабах не наблюдалось.

2.4. Семантические компоненты содержания
базовой ценности РОДИНА/PATRIA
в русском и итальянском паремиологическом фонде

Как показал сопоставительный анализ, семантические компоненты, составляющие содержание данной ценности, во многом совпадают в русских и итальянских пословицах. Приведем несколько примеров:

Таблица 3

Семантические компоненты содержания ценности
РОДИНА/PATRIA
в русских и итальянских пословицах

Семантические компоненты	Русские пословицы	Итальянские пословицы
ПАТРИОТИЗМ Смысл жизни – служение родине; защищать родину и отдать за нее жизнь – не только обязанность, но и честь для каждого настоящего патриота	Жить – родине служить. Для отчизны не жаль жизни. Счастье Родины дороже жизни	Chi teme la morte non sarà mai un buon patriota. <i>Кто боится смерти, тот никогда не будет настоящим патриотом.</i> Chi fa onore alla sua patria, è nobile abbastanza. <i>Кто чтит свою родину, тот благородный человек</i>
ЛЮБОВЬ Для каждого человека родина – это самое дорогое, что у него есть. Отношение к родине является критерием для оценки человека	Родной край – сердцу рай. Любовь к родине сильнее смерти. Кто Родину любит, тому она в долгу не будет. Не любишь свою страну – любишь не Бога, а сатану. Кто за Родину горой, тот истинный герой	La patria è la cosa più cara che abbia l'uomo. <i>Родина – самое дорогое, что есть у человека.</i> La patria è cara a tutti. <i>Родина дорога всем.</i> Chi non ama la sua patria, è un figlio ingrato. <i>Кто не любит свою родину, тот неблагодарный сын</i>

Окончание табл. 3

Семантические компоненты	Русские пословицы	Итальянские пословицы
<p>ЗАЩИТА Долг каждого человека – защищать свою родину</p>	<p>Родину-мать учись защищать. Для родины своей ни сил, ни жизни не жале́й</p>	<p>Per la patria è gloria combattere e cader. <i>Большая честь – сражаться и умереть за родину</i></p>
<p>ДОМ, ОТЧИЗНА На родине человек чувствует себя сильнее. Здесь он не пропаде́т</p>	<p>Всякому мила своя сторона. Дома и стены помогают. На родной стороне даже дым сладок. В родном гнезде и воробей силен.</p>	<p>La mia patria è dove io son nato. <i>Моя родина там, где я родился.</i> All'ombra del suo campanile non si muore di fame. <i>В тени своей колокольни с голоду не умрешь</i></p>
<p>ЗАГРАНИЦА Жить на чужбине труднее, чем на родине. Вне родины даже самое естественное занятие не дает хороших результатов</p>	<p>На чужой стороне и весна не красна. На чужбине и калач не в радость, а на родине и черный хлеб в сладость. Своя сторона по шерсти гладит, чужая – насу-против</p>	<p>È meglio bere acqua in patria, che vino all'estero. <i>Лучше пить воду на родине, чем вино на чужбине.</i> Male cova la gallina fuori del nido. <i>Не в своем гнезде и курица плохо высиживает птенцов.</i> Lontan da casa sua, vicino a qualche disgrazia. <i>Далеко от родины – близко к беде</i></p>
<p>МАТЬ Любовь к родине, как и любовь к родной матери, присуща человеку</p>	<p>Одна у человека родная мать, одна у него и родина. Родная сторона – мать, а чужая – мачеха. Родина – всем матерям мать. Родина любимая – мать родимая. За Родину-мать не страшно умирать. Нет сына без отчизны</p>	<p>–</p>

Как видно из приведенной таблицы, одним значительным отличием в содержании ОЦ РОДИНА – PATRIA является семантический компонент *мать*. В итальянском паремиологическом фонде практически отсутствует такое понятие, как *Родина-мать*. Пожалуй, единственной пословицей, в которой можно обнаружить переключку с этим образом, – это пословица: *Chi non ama la sua patria, è un figlio ingrato*. (Кто не любит свою родину, тот неблагодарный сын.)

Следует также отметить, что в итальянском паремиологическом фонде есть ряд пословиц, более многочисленных по сравнению с аналогичными русскими пословицами, в которых проявляется двойственный подход к пониманию родины, ее относительная ценность. С одной стороны, родина – это прежде всего место, где человек родился (малая родина: *La mia patria è dove io son nato./ Моя родина там, где я родился.*), с другой стороны, родина трактуется как понятие относительное, ее можно найти повсюду: где лучше живется, там и родина:

La patria è la dove si ha del bene. (Родина там, где хорошо.); *Francia o Spagna, basta che si magna; Bella l'Italia, bella la Spagna, più bello il paese dove si magna.*

(Хороша Италия, хороша Испания, но лучше тот край, где нет голодания.)

Кроме того, достойный и сильный человек вообще может обрести родину в любой стране. По-видимому, предполагается, что сильный человек сможет преодолеть трудности, которые ждут его в чужой стране, и оказаться там полезным и востребованным членом общества:

All'uomo forte, ogni paese è patria.

(Сильному человеку каждая страна – родина.)

Trova patria per tutto un uom dabbene.

(Хороший человек везде родину найдет.)

Ogni paese al valentuomo è patria.

(Достойному человеку каждая страна – родина.)

Ср. с русскими пословицами: *Где ни жить, только бы сыту быть; Где хорошо, там и родина; Хоть в Орде, да в добре (только бы в добре).*

Однако таких пословиц в русском паремиологическом фонде значительно меньше, чем в итальянском.

Говоря о содержании ценности РОДИНА/PATRIA в итальянской лингвокультуре, нельзя не остановиться на понятии «малой

родины», по-итальянски – «кампанилизм» (от ит. *campanile*/ колокольня), которое для итальянцев имеет очень большое значение. Кампанилизм – это любовь к своей колокольне, что означает любовь к своему городу. Объяснение этому можно найти в истории страны: до 1861 г. на территории Италии единого государства не существовало. До сих пор в Италии человек прежде всего чувствует себя уроженцем родного города и только потом итальянцем, при этом он повсюду демонстрирует это – даже при знакомстве он обычно называет место, где родился. Как точно подметил А.В. Ипполитов:

Даже завоевателям приходилось с этим считаться, и, хотя и подчинившись кому-то более сильному, брешианцы, лодийцы, павийцы, комаски и бергамаски оставались верными своей брешианскости, лодийскости и т. д.; именно это и называлось «кампанилизмом» [Ипполитов 2012, с. 285].

В русской же культуре понятие «малая родина» не занимает такого большого места в сознании россиян, что, возможно, объясняется традиционно существующим в России стремлением к централизации.

2.5. Результаты ассоциативного эксперимента

Наиболее эффективным способом изучения обыденного уровня сознания носителей конкретной лингвокультуры является свободный ассоциативный эксперимент, суть которого заключается в том, что участникам предлагается определенное количество слов-стимулов, как правило, на родном языке, на которые они должны дать слова-реакции, т. е. привести свои сиюминутные ассоциации, возникающие в связи с данным словом. Высокая частотность слов-реакций позволяет говорить об их присутствии в языковом сознании. В результате сопоставительного анализа можно выявить общие и национально-специфические компоненты сознания. Приведем некоторые результаты проведенного исследования среди русских и итальянских респондентов.

Таблица 4

Результаты ассоциативного эксперимента

РОДИНА/ PATRIA	
Русские	Итальянцы
<ul style="list-style-type: none"> • дом 24 • Россия, страна 22 • семья, любовь 20 • патриотизм 11 • любовь 10 • долг, природа 9 • защита, мать, природа 8 • гордость, патриот, родители 7 • вера, детство, земля 6 • война, патриот, отечество 5 • жизнь, культура, отчизна, поля, просторы, флаг 4 • народ, государство, лес, победа, любимая, свобода 3 • беспокойство, гражданин, малая, Родина-мать, моя любимая, одна 2 • гимн 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Italia/Италия 27 • casa/дом 25 • bandiera /флаг 20 • nazione/нация 19 • inno/гимн 13 • amore/любовь 11 • paese/страна 10 • famiglia/семья, stato/государство 9 • appartenenza/принадлежность, rispetto/уважение 8 • giustizia/справедливость, madre/ мать, nascita/рождение, onore/честь, popolo/народ 7 • terra/земля 5 • cultura/культура, lingua/язык, orgoglio/гордость, sentimento/чувство, storia/история, unione/союз 4 • governo/правительство, guerra/война, libertà/свобода, spirito/дух, tradizioni традиции 3 • amici/друзья, capitale/столица, costituzione/конституция, nazionalità/национальность, гражданство, patriottismo/патриотизм 2

Как видно из таблицы, многие компоненты содержания данной ценности присутствуют в обеих лингвокультурах, но не совпадают по частотности. Так, например, как символы родины для итальянцев важны такие семантические компоненты, как *bandiera* 20 и *inno* 13. Эти компоненты в ответах русских респондентов не обладают высокой частотностью (соответственно: *флаг* 4, *гимн* 1), они находятся на периферии их языкового сознания. Более релевантными для русских являются символ *Родина-мать*, а также *просторы* и *поля*, отсутствующие в итальянских ассоциациях.

Таблица 5

Семантические компоненты содержания ценности
РОДИНА/ PATRIA

	Русские	Итальянцы
Синонимы	Россия, отчизна, отечество, страна	Italia/ <i>Италия</i> , paese/ <i>страна</i> , stato/ <i>государство</i>
Отношение к родине	мать, любовь, любимая, патриотизм, гордость, долг, одна, вера, беспокойство	amore/ <i>любовь</i> , rispetto/ <i>уважение</i> , giustizia/ <i>справедливость</i> , onore/ <i>честь</i> , orgoglio/ <i>гордость</i> , sentimento/ <i>чувство</i> , storia/ <i>история</i> , libertà/ <i>свобода</i> , spirito/ <i>дух</i> , tradizioni/ <i>традиции</i>
Место рождения (малая родина)	дом, семья, детство, родители, малая	casa/ <i>дом</i> , famiglia/ <i>семья</i> , appartenenza/ <i>принадлежность</i> , madre/ <i>мать</i> , nascita/ <i>рождение</i> , terra/ <i>земля</i> , amici/ <i>друзья</i>
Символы родины	Родина-мать, флаг, поля, просторы, культура	bandiera/ <i>флаг</i> , inno/ <i>гимн</i> , cultura/ <i>культура</i> , lingua/ <i>язык</i> , capitale/ <i>столица</i> , costituzione/ <i>конституция</i>
Субъекты	народ, гражданин	popolo/ <i>народ</i> , nazione/ <i>нация</i>

Заметим, что свободный ассоциативный эксперимент может также оказаться эффективным способом исследования сформированности у иностранных студентов представления о языковом сознании русских. В этом случае респондентам предлагаются слова-стимулы не только на родном, но и на русском языке [см., например, Чжао Цюе 2013]. Кроме того, результаты эксперимента позволяют определить имеющийся у студентов лексический объем изучаемого понятия.

3. Заключение

Изучение языкового сознания представителей разных культур является актуальным направлением лингвистики. Однако его исследование, как правило, проводится традиционными методами. В настоящей работе была сделана попытка показать целесообраз-

ность использования при изучении ОЦ, помимо текстового материала, результатов психолингвистических экспериментов, которые позволяют получить наиболее объективные данные. На примере конкретной ОЦ *РОДИНА/PATRIA* демонстрируются методы выделения семантических компонентов содержания данной ценности, выявляются их сходства и различия в языковом сознании русских и итальянцев. Полученные результаты проведенного исследования могут оказаться полезными как при обучении русскому языку итальянцев, так и итальянскому языку русских.

Литература

- Базовые ценности 2003 – Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. М., 2003. 448 с.
- Васильева 2002 – *Васильева Г.М.* «...Ты один мне поддержка и опора...» (размышления об актуальных задачах лингвокультурологии) // Мир русского слова. 2002. № 2. С. 75–78.
- Гинзбург 2002 – *Гинзбург Л.Я.* Записные книжки. Воспоминания. Эссе. СПб.: Искусство – СПб., 2002. 768 с.
- Дронов 2017 – *Дронов В.В.* Формирование ассоциативных полей языкового сознания в процессе изучения русского языка // Русский язык за рубежом. 2017. № 6. С. 72–78.
- Ипполитов 2012 – *Ипполитов А.В.* Особенно Ломбардия. Образы Италии XXI века. М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2012. 368 с.
- Синячкин 2010 – *Синячкин В.П.* Психолингвистический и лингвокультурологический анализ общечеловеческих ценностей в русском языковом сознании. М.: РУДН, 2010. 337 с.
- Сперанская 2019 – *Сперанская А.Н.* Возможности ассоциативного эксперимента в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2019. № 4. С. 107–111.
- Тарасов, Ильина 2017 – *Тарасов Е.Ф., Ильина В.А.* Ключевая роль ценностей в процессе овладения иностранными языками // Русский язык за рубежом. 2017. № 6. С. 49–55.
- Уфимцева 1998 – *Уфимцева Н.В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. М., 1998. С. 135–170.
- Уфимцева, Тарасов 2009 – *Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф.* Проблемы изучения языкового сознания // Вопросы психолингвистики. 2009. № 2 (10). С. 22–29.
- Чжао Цюе 2013 – *Чжао Цюе.* Экспериментально-сопоставительное исследование языкового сознания и образа ассоциации у китайских и русских студентов // Русский язык за рубежом. 2013. № 6. С. 96–100.

References

- Ryabov, A.V. and Kurbangaleeva, E.Sh. (eds.) (2003), *Bazovye tsennosti rossiyan: Sotsial'nye ustanovki. Zhiznennye strategii. Simvol'y. Mify* [Basic values of Russians. Social attitudes. Life strategies. Symbols. Myths], Moscow, Russia.
- Dronov, V.V. (2017), "Formation of associative fields of language consciousness in the process of learning Russian language", *Russian Language Abroad*, no. 6, pp. 72–78.
- Ginzburg, L.Ya. (2002), *Zapisnye knizhki. Vospominaniya. Esse* [Notebooks. Memories. Essays], Iskusstvo – SPB, Saint Petersburg, Russia.
- Ippolitov, A.V. (2012), *OsobЕННО Lombardiya. Obrazy Italii XXI veka* [Especially Lombardy. Images of Italy in the 21st century], KoLibri, Azbuka-Attikus, Moscow, Russia.
- Sinyachkin, V.P. (2010), *Psikholingvisticheskiy i lingvokul'turologicheskiy analiz obshchechelovecheskikh tsennostei v russkom yazykovom soznanii* [Psycholinguistic and linguoculturological analysis of universal values in the Russian language consciousness], RUDN, Moscow, Russia.
- Speranskaya, A.N. (2019), "The associative experiment in the teaching of the Russian as a foreign language", *Russian Language Abroad*, no. 4, pp. 107–111.
- Tarasov, E.F. and Il'ina, V.A. (2017), "The key role of values in the process of foreign languages mastering", *Russian Language Abroad*, no. 6, pp. 49–55.
- Ufimtseva, N.V. (1998), "Ethnic character, self-image and linguistic consciousness of Russians", *Yazykovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie* [Linguistic consciousness. Formation and functioning], Moscow, Russia, pp. 135–170.
- Ufimtseva, N.V. and Tarasov, E.F. (2009), "Issues of studying language consciousness", *Journal of Psycholinguistics*, no. 2 (10), pp. 22–29.
- Vasil'eva G.M. (2002), " '...You are my only support and backing...' (reflections on the relevant tasks of linguoculturology)", *The World of Russian Word (Mir russkogo slova)*, no. 2, pp. 75–78.
- Zhao Qiuye (2013), "An experimental contrastive study in the Chinese and Russian university students' language awareness and associative mode", *Russian Language Abroad*, no. 6, pp. 96–100.

Информация об авторе

Светлана Л. Нистратова, кандидат филологических наук, доцент, Университет Ка' Фоскари, Венеция, Италия; 30123, Италия, Венеция, Ca' Bernardo, Dorsoduro, 31996; nistra@unive.it

Information about the author

Svetlana L. Nistratova, Cand. of Sci. (Philology), University of Venice Ca' Foscari, Venice, Italy; Ca' Bernardo, Dorsoduro, 31996, Venice, Italy, 30123; nistra@unive.it

УДК
DOI:

Об интерференции в образовании форм множественного числа в русской речи итальянцев

Ольга Б. Трубина

*Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия, olga.palladio@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена наблюдению за интерферирующим влиянием итальянского языка на образование форм множественного числа в русской речи итальянцев, которое может приводить к ошибочному образованию форм множественного числа от русских слов *singularia tantum*. Целью настоящего исследования является установление основных лингвистических причин, существующих в русском и итальянском языках, которые являются базовыми для возникновения или отсутствия данного вида интерференции и связанных с ней ошибок; что, в свою очередь, позволяет понять природу ошибок в речи инофонов. Исследования проводились на материале аутентичных переводных текстов, написанных итальянцами в учебных и иных целях. Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, частотностью образования в русской речи итальянцев форм множественного числа от слов *singularia tantum*; с другой стороны, необходимостью четкого понимания лингвистической природы такого рода ошибок. Важно подчеркнуть несистемный характер формирования форм числа имен существительных в русском и итальянском языках, а также нерегулярность грамматических помет, описывающих категорию числа в двуязычных и толковых словарях, что создает существенную методическую проблему.

Ключевые слова: интерференция, итальянский язык, форма множественного числа, *singularia tantum*, ошибка

Для цитирования: Трубина О.Б. Об интерференции в образовании форм множественного числа в русской речи итальянцев // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 59–73. DOI:

© Трубина О.Б., 2023

On interference in the formation of plural forms in the Russian speech of Italians

Ol'ga B. Trubina

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
olga.palladio@mail.ru*

Abstract. The article is about the observation of the interfering influence of the Italian language on the formation of plural forms in the Russian speech of Italians, which can lead to the erroneous formation of plural forms from the Russian words *singularia tantum*. The purpose of this study is to establish the main linguistic causes existing in the Russian and Italian languages, which are the basis for the occurrence or absence of such type of interference and related errors; which, in turn, allows us to understand the nature of errors in the speech of non-native speakers. The research was conducted on the material of authentic translated texts written by Italians for educational and other purposes. The relevance of the topic is due, on the one hand, to the frequency of the formation of plural forms from the words *singularia tantum* in the Russian speech of Italians; on the other hand, the need for a clear understanding of the linguistic nature of such errors. It is important to emphasize the unsystematic nature of the formation of number forms in nouns in Russian and Italian, as well as the unsystematic nature of grammatical litterers describing the category of numbers in bilingual and explanatory dictionaries, which creates a significant methodological difficulty.

Keywords: interference, Italian, plural form, *singularia tantum*, error

For citation: Trubina, O.B. (2023), "On interference in the formation of plural forms in the Russian speech of Italians", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 59–73, DOI:

И.А. Бодуэн де Куртенэ был одним из первых, кто в своих научных работах сформулировал концепцию взаимного влияния языков друг на друга. По его мнению, взаимовлияние охватывало конвергентную перестройку языков в результате развития языковых контактов. Он заметил, что результат такого взаимного влияния выходит за рамки простого заимствования отдельных языковых элементов и приводит к более широкой конвергенции языков в целом [Бодуэн де Куртенэ 1963]. Л.В. Щерба развил идеи А. Бодуэна де Куртенэ, подчеркнув, что влияние языков друг на друга влечет за собой трансформацию норм обоих взаимодействующих языков [Щерба 1958].

Важнейшим этапом в изучении лингвистической интерференции в речи билингов стали исследования У. Вайнрайха, в которых были сформулированы основные понятия и положения лингвистической теории языковых контактов и двуязычия [Вайнрайх 1999]. На идеи У. Вайнрайха опирались в своих работах В.Ю. Розенцвейг [Розенцвейг 1972], Е.М. Верещагин [Верещагин 1968] и др.

В своей книге «Основы теории взаимодействия языков» А.Е. Карлинский разработал комплексную схему языкового взаимодействия и представил собственное понимание интерференции, раскрыв ее природу и отличительные характеристики. Кроме того, он сравнил интерференцию с другими формами языкового взаимодействия и предложил принципы классификации интерферирующих явлений и их типологию. Исследователь подчеркнул, что при изучении интерференции важно учитывать направление влияния. Для иллюстрации этого он ввел термины «первичный язык» (Я1) и «вторичный язык» (Я2). Расширяя понятие интерференции, А.Е. Карлинский определяет ее исключительно как случаи отклонения от нормы, которые происходят в речи двуязычных людей на Я-2 под влиянием Я-1. И наоборот, случаи отклонения от нормы в речи билингов на Я-1, возникающие под влиянием Я-2, он определяет как интерполяцию [Карлинский 1990].

Одним из важных аспектов изучения интерференции является диахронный. Изучая интерференцию в этом направлении, Т.П. Ильяшенко в своей работе делает важное замечание, предполагая, что изменения проявляются сначала в речи отдельных индивидов как окказиональные явления, необходимо определенное время для того, чтобы индивидуальные языковые формы, в том числе и грамматические, становились фактом языкового сообщества [Ильяшенко 1970].

Впоследствии интерференция в работах лингвистов рассматривалась не только как отрицательное, но и как положительное явление; положительным фактом считалось, например, то, что интерференция облегчает изучение языков¹. На наш взгляд, это спорное утверждение. Положительное влияние интерференции может проявляться в другом. Стоит подчеркнуть, что интерференция может иметь положительное влияние, способствуя взаимному обогащению языков, находящихся в контакте. Важно при этом отличать интерференцию от трансфера, который подразумевает неосознанный и ошибочный перенос норм родного языка на язык перевода [Ахунзянов, 1978].

¹Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

В данном исследовании примем понимание интерференции Н.Б. Мечковской как ошибки, возникающей в результате влияния системы родного языка². В лингводидактике ошибка традиционно определяется как отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм, возникающее в результате ошибочных действий обучающегося³.

Безусловно, интерференция порождает широкий спектр ошибок в общении двуязычных людей. Наиболее распространенные ошибки, обычно наблюдаемые в русской речи итальянцев, включают трудности в различении твердых и мягких согласных, звонких и глухих согласных, с другой стороны, итальянскую интонацию в речи на русском языке. Кроме того, часто встречаются дословные переводы, ошибки в порядке слов в предложении, неправильное написание слов, а также кальки или частичные кальки.

О.А. Беженар в своем исследовании воздействия итальянского языка на русскую речь итальянцев выделила несколько категорий ошибок. К наиболее частотным относят следующие: неправильное произношение гласных и согласных звуков, ошибки в ударении; трудности в освоении спряжения глаголов; ошибки в употреблении падежных форм и предлогов; ошибки, связанные с определением рода существительных; ошибки в употреблении предлогов «за» и «для» для выражения цели; синтаксические кальки и ошибки, связанные со структурой предложения [Беженар 2015].

Таким образом, видим, что не выделяются ошибки, связанные с использованием форм числа в русской речи итальянцев; но, по нашим наблюдениям, такие ошибки частотны в русской речи итальянцев. Приведем несколько примеров такого рода ошибок:

Мой друг предпочитает независимости. / Он был готов к разным политикам. /

Это уязвимости нашего мира (запись устной речи).

Будем считать, что морфологическое значение форм единственного и множественного числа отражают внеязыковые различия единичности и не единичности называемых предметов. Форма единственного числа как элемент морфологического противопоставления *форма ед. ч.* – *форма мн. ч.* означает тот факт, что предмет представлен в количестве, равном одному; в этом случае можно говорить о значении реальной единичности. Оно

²Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. М.: Аспект Пресс, 2000. С. 40.

³Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Указ. соч. С. 182.

наиболее частотно. Вторичное значение форм единственного числа указывает на то, что предмет идентифицируется как представитель класса предметов без прямой корреляции с подлинной единственностью.

В свою очередь, множественное число означает, что предмет представлен в количестве большем, чем один, в этом случае можно говорить об указании на реальную расчлененную множественность; возможно и указание на абстрактную множественность, в этом случае объектом номинации становятся все предметы данного класса (*Снегири прилетают к нам зимой*). К частным значениям множественного числа можно отнести значение совокупности как нерасчлененного множества, не поддающегося исчислению (*Сибиряки морозов не боятся*), а также значение длительности (*Зарядили дожди*) и протяженности (*Вокруг нас леса*)⁴.

И в русском, и в итальянском языке большая часть существительных образует формы множественного числа от форм единственного числа, иногда они образуются супплетивно; наиболее частотным формальным показателем множественного числа чаще всего для обоих языков является флексия, реже – ударение, специфическим показателем множественного числа в итальянском языке является артикль.

И в русском, и в итальянском языке существует особая группа существительных *singularia tantum*, то есть слов, обладающих одной формой – формой единственного числа. Причиной отсутствия у них формы множественного числа многие исследователи считают «сопротивление» лексического материала грамматической форме.

Объектом для изучения интерферирующего влияния итальянского языка на русскую речь итальянцев стали аутентичные тексты, написанные итальянцами на русском языке в учебных и в иных целях, а также записи устной речи. Предметом для исследования – ошибки в речи итальянцев на русском языке, связанные с образованием форм множественного числа от абстрактных (отвлеченных) и вещественных существительных, которые имеют в русском языке в соответствии с нормой литературного языка только форму единственного числа (*singularia tantum*).

Отвлеченные (абстрактные) существительные будут нами пониматься традиционно, то есть как «слова, называющие отвлеченные понятия, свойства, качества, действия и состояния»⁵.

⁴Русская грамматика: [В 2 т.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; Москва: Наука, 1980–1982. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. 783 с.

⁵Там же. С. 472.

Как известно, отвлеченные (абстрактные) существительные являются номинацией (1) отвлеченных понятий, (2) свойств, качеств, (3) действий, (4) состояний; например: *слава, смех, благо, плен, доброта, близость, ловкость, бег, движение и др.* Формальным показателем отвлеченности будем считать словообразовательные. С точки зрения образования, абстрактные слова можно разделить на две группы. Большую часть отвлеченных существительных составляют словообразовательно мотивированные существительные, а именно: а) мотивированные прилагательными; б) мотивированные глаголами, образованные с помощью нулевого суффикса; например: *оригинальность, трусость, свежесть, хвостовство, большинство, прагматизм, бедствие, спокойствие, доброта, белизна, глубина, развитие, терпение, голодовка, транспортировка, конкуренция, ажиотаж, купаж, платеж.* Такие слова не образуют соотносительных форм числа, они имеют только грамматическую форму единственного числа, то есть относятся к группе имен существительных *singularia tantum*, за исключением случаев, связанных с конкретизацией понятия, указанием на интенсивность процесса, наличие в семантике оттенков пространственного и временного значения⁶.

Подробную типологию отвлеченных существительных в русском языке предложил В.В. Виноградов, он выделил несколько типов: 1) непроизводные существительные мужского рода, допускающие в р.п. ед. числа окончание -у(-ю) при употреблении в количественном значении или в сочетании с предлогами *без, из, от, с*, например: *блеск, вздор, голод, жар, звон, испуг, лай, треск, холод*; 2) существительные мужского рода с суффиксами *-изм, -аж*, например: *утопизм, ажиотаж*; 3) существительные женского рода II склонения с суффиксами *-б-а, -от-а, -изн-а, -ин-а, -щин-а, -чин-а, -иц-а, -ура, -к-а, -аци-я, -н-я, -отн-я*, единичные образования с суффиксами *-ев-а* и *-ын-я*, например: *пальба, глухота, тишина, бессонница, редактурa, синева, возня, толкотня, электрификация*, а также некоторые существительные женского рода II склонения с непроизводной основой, например: *вражда, краса, скука, слава*; 4) существительные женского рода III склонения с суффиксами *-ость, -есть, -ность, -емость, -имость* и единичные существительные с суффиксами *-знь, -ль, -ель, -ынь*, например: *точность, живучесть, общность, гибель*, а также отдельные существительные III склонения с непроизводной основой, например: *блажь, грусть, лень, месь*; 5) существительные среднего рода с суффиксами *-ие, -ье (-ё), -ние, -нье (-нё), -тие, -тье (тьё), -ств-о, -еств-о, -тельств-о, -овств-о*, например: *здоровье, терпе-*

⁶Там же.

ние, *сходство*, а также отдельные существительные среднего рода с непроизводной для современного русского языка основой, например: *зло, горе, добро*; 6) в отдельную группу были выделены слова с суффиксом *-изм*, являющиеся номинацией отвлеченных понятий, а именно: названия учений, общественных, политических, научных взглядов и направлений, названия действий, состояний, качеств, склонности к чему-нибудь: *идеализм, расизм, идиотизм*; 7) существительные с суффиксом *-тет*, обозначающие отвлеченные или собирательные понятия: *авторитет, приоритет, нейтралитет*; 8) существительные с суффиксом *-з, -зис*, обозначающие процесс, действие или состояние, продукт действия: *генезис, тезис, анализ*. Меньшую часть отвлеченных существительных составляют немотивированные слова: *беда, ум, страх, нрав, мука, обман, страсть, горе, суть*⁷. Таким образом, формальным показателем абстрактности для инофонов могут быть указанные суффиксы.

В итальянском языке так же, как и в русском, большая часть существительных с отвлеченным значением не образует форм множественного числа, например:

il coraggio (храбрость), la pazienza (терпение), la superbia (гордость, высокомерие), la sete (жажда), la fame (голод), la stanchezza (усталость), il brio (веселость, оживление), il senno (разум).

Таким образом, лексическая система сопротивляется грамматической унификации; и это происходит несистемно, что значительно усложняет интерференционное влияние одного языка на другой.

При изучении возможности использования форм множественного числа необходимо учитывать потенциал лексикализации. Общеизвестно, что абстрактные существительные в процессе лексикализации форм множественного числа приобретают разнообразные оттенки значения: (1) значение различных проявлений качества, свойств, действий и состояния: *высокие скорости, женские радости, красоты природы, мои печали*, (2) значение большой длительности и интенсивности проявления признака, состояния: *холода, ветра, боли*, (3) у существительных со значением действия значение многократно повторяющихся однородных актов: разные *громкие крики, глухие хрипы, тихие постукивания*. В итальянском языке мы видим ту же тенденцию; приведем пример (перевод итальянского текста, сделанного в учебных целях, текст аутентичный):

⁷Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). 2-е изд. М.: Высшая школа, 1972. С. 96–97.

Forme, colori, consistenze, volumi, sono molti i fattori estetici che anche lo chef deve considerare quando decide come presentare un piatto, la sua originale tela dove la combinazione di ingredienti genera una infinita nuance di sapori e sensazioni.

Буквально: Формы, цвета, густоты, объемы – это множество эстетических критериев, которые также шеф-повару нужно учесть, когда он решает, как должно выглядеть блюдо, которое является оригинальным полотном, где сочетание ингредиентов вызывает бесконечные нюансы вкусов и ощущений.

В подобных случаях интерференционное влияние родного языка на русскую речь итальянцев либо отсутствует, либо носит случайный характер. Это очевидные и, как правило, регулярные случаи «конкретизации», состоящей, по сути, в «смещении» родо-видовых отношений, что происходит в результате соотносительности абстрактного действия или качества с каким-либо конкретным предметом, событием.

Для того чтобы понять природу ошибок, которые часто делают итальянцы в русской речи при использовании слов *singularia tantum*, рассмотрим несколько примеров.

Пример 1 (аутентичный текст, перевод итальянского текста, сделанный в учебных целях, уровень владения русским языком – В1):

In particolare il cioccolato è tra gli **alimenti** preferiti in queste situazioni. Tristezza e malinconia aumentano il desiderio di zuccheri e derivati, mentre tensione, ansia e stress portano a consumare **cibi** molto salati e ricchi di grassi. Ma come arginare questa fame così particolare? La parola d'ordine è: consapevolezza.

Буквально: ...В частности, в таких ситуациях одной из любимых пищей является шоколад. Из-за грусти и уныния горят желанием к сахару и его производным продуктам, а напряжение, беспокойство и стресс приносят к потреблению очень соленых и жирных пищей. Но как сдержать такой особенный голод?..

Мы видим, что итальянское слово **alimento** (*пища, питание*) и синонимичное слово **cibo**, употребленные в итальянском тексте во множественном числе, переведены русским словом **пищи*.

Концепт *пища* в итальянском языке описан следующим образом: **пи́ща 1** (*еда*) *cibo м., vitto м.* ■ *вкусная пи́ща cibo saporito; здоровая пи́ща cibo sano; молочная пи́ща latticini ж. мн.; мясная пи́ща carni ж. мн.; растительная пи́ща cibo vegetale*. Существуют специальные номинации для разных видов пищи, молочной или мясной. В итальянском языке возможен такой контекст: *Sono allergica ai*

latticini. То есть слово *cibo* по отношению к словам *latticini u carni* может быть родовым. В русском языке иная ситуация: **ПИЩА**, *-и; ж. 1. То, что едят и пьют, что служит питанием; еда. Мясная п. Растительная п. Молочная п. Приготовить пищу. Калорийная п. Употребляться в пищу. Добывать пищу. Сидеть на пище святого Антония (разг.; плохо питаться; голодать, недоедать)*⁸. У слова *пища* нет особых видовых однословных корреляций, эта лакуна в русском языке может быть закрыта описательными словосочетаниями *мясная пища /мясные продукты, молочные продукты*, в разговорной речи есть специальная номинация – *молочка*.

Пример 2 (аутентичный текст, перевод итальянского текста, сделанный в учебных целях, уровень владения русским языком – В1):

До сих пор были известны всего лишь 4 или 5 картин, аутентифицированных как произведения Салаи, среди них «Христос-Искупитель», который находится в Пинакотеке Брера в Милане. Другие картины находятся в частных коллекциях. Джан Джакомо Капротти да Орено (1480–1524) был учеником, моделью и казначеем Леонардо да Винчи, который дал ему прозвище Салаи (синоним слова «Дьяволенок») из-за своих простительный грех, невнимательности, мелкого воровства, **лжей**.

(Si conoscevano finora soltanto 4 o 5 quadri autentificati come opera del Salai, fra cui “Il Cristo Redentore” conservato alla Pinacoteca di Milano. Gli altri si trovano in collezioni private. Gian Giacomo Caprotti (1480–1524), fu allievo, modello e tesoriere di Leonardo da Vinci, che gli avrebbe dato il soprannome di Salai (sinonimo di “piccolo diavolo”) per i suoi peccati veniali, sbadataggini, piccoli furti, **bugie**.)

В соответствии с нормами литературного русского языка форма множественного числа от слова *ложь* невозможна, но при этом соответствующей запретительной пометы в толковых русских словарях (например, тех, которые мы цитируем) нет, что затрудняет понимание смысла и правил использования слова для биллингов. Форма множественного числа может быть образована исключительно в рамках литературного дискурса, окказионально, например:

От нее шли все остальные **лжи** – и крохотные, и побольше, и, наконец, та наибольшая, во имя которой ты и возник, Эдинов (Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 2 (1978)). Обращается она к истории – ложь. Говорит о дне сегодняшнем – ложь. Грозит мрачайшим будущим – тоже ложь. И все эти **лжи** окутаны плотными

⁸ Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2004. 1534 с.

туманами полуправды. А поди начни разворачивать туманные полотнища – сразу начнут клевать «Но ведь это же правда!» Может, кое-что тут и правда. Но – не вся правда, и не все – правда (Аркадий Киреев. Самая худшая ложь – это полуправда (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 14.07.2003).

В НКРЯ все формы множественного числа этого слова найдены в 24 текстах, 25 вхождений, все они – из литературных текстов, как современных, так и конца XIX в.

В итальянском языке *bugia* (буквально *ложь*) имеет форму множественного числа: ...bugia (2) ж. (мн. – *gie*) (*menzonga*) ложь f.; вранье n. ...dire un sacco di bugie (наврать с три короба) (fam.); non dico bugie (я говорю правду)...⁹ Важно отметить, что форма *bugie* используется не только во фразеологических оборотах (*le bugie hanno le gambe corte*/ буквально: у *лжей короткие ноги), но и в художественных текстах:

Le bugie, sono un comportamento comune e usato da oltre una persona su due nel quotidiano (il 59% le dice ogni giorno), e di questi il 5% è composto da bugiardi incalliti che, da soli, dicono il 40% di tutte le bugie dette nell'arco di 24 ore.

Буквально: *Лжи – это обычное поведение, к которому прибегает один или два из каждых двух человек в повседневной жизни (59% лгут каждый день); из них 5% – закоренелые лжецы, которые произносят 40% всей лжи, сказанной в течение 24 часов). [<https://www.psicologionline.net/articoli-psicologia/articoli-genitori-figli/2067-quando-pinocchio-diventa-grande>].

В итальянском языке есть слово, однокоренное со словом *bugia*, – *bugiarderia* (буквально: *большая ложь*); это вполне самостоятельная номинация важного для итальянской культуры концепта, при этом однословного аналога в русском языке нет. На наш взгляд, это может быть косвенным указанием на родо-видовые отношения (*ложь* – *большая ложь*, *маленькая ложь*), существующие в итальянском языке и отсутствующие, на наш взгляд, в русском языке.

В русском языке наиболее частотными коллокатами для расширенной номинации к слову *ложь*, по данным НКРЯ, являются: *чудовищная* (7727 вхождений), *наглая* (4678 вхождений), *чистейшая* (2359 вхождений). При этом коллоката *большой (ая)* для слова *ложь* не отмечено.

⁹ *Kovalev V.* Dizionario russo – italiano, italiano – russo. 4 ed. Bologna: Zanichelli, 2014.

Особую группу в сопоставляемых языках образуют **вещественные имена существительные**, так как обозначаемые ими денотаты часто недискретны, а измерение их количества связано прежде всего с понятием величины, а не числа; но при этом могут исчисляться части вещества/субстанции, и в этом случае недискретное становится дискретным, на что и в русском, и в итальянском языке указывает особая падежная форма (партитив).

Существительными **вещественными** считаются те из них, которые называют вещества, а именно: а) пищевые продукты (*жир, крупа, мука, сахар*); б) материалы (*гипс, цемент*); в) виды тканей (*бархат, ситец*); г) ископаемые, металлы (*уголь, железо, олово, янтарь*); д) *химические элементы, лекарства (кислород, аспирин)*, сельскохозяйственные культуры (*морковь, картофель*) и другие однородные делимые массы¹⁰.

В итальянском языке вещественные существительные, например продукты питания: *il latte* (молоко), *il miele* (мед), *la senape* (горчица), *il pepe* (перец), не имеют множественного числа в литературной форме национального языка, но они возможны в специальном языке. Общей для русского и итальянского языка является возможность лексикализации форм множественного числа. Например: многие названия металлов, употребляемые во множественном числе, меняют значение: *i ferri* – *инструмент, цепи, кандалы*; *una mostra di argenti* – *выставка изделий из серебра*; *gli ori di una chiesa* – *золотые украшения в церкви*.

Как известно, в русском языке вещественные существительные во множественном числе, лексикализуясь, могут приобретать следующие значения, нормативные для специального дискурса:

- (1) видов, сортов вещества: *крупа* – *крупы*, *масло* – *масла*, *сталь* – *стали*;
- (2) изделий из данного вещества: *шелк* – *шелка*, *бархат* – *бархаты*;
- (3) большое пространство, покрытое данным веществом: *вода* – *воды*, *песок* – *пески*.

В итальянском языке существует аналогичная тенденция, так, например, в специальном языке есть форма множественного числа от формы *paraffina ж.* (chim.) *Le paraffine da un punto di vista chimico sono miscele di idrocarburi saturi*¹¹.

Суть методической проблемы при этом заключается в том, что такие значения у вещественных существительных формируются нерегулярно, и, соответственно, это вызывает у билингвов труд-

¹⁰ Русская грамматика: [в 2 т.]. Т. 1. М.: Наука, 1980–1982.

¹¹ Kovalev V. Op. cit. 2528.

ности в использовании форм множественного числа. Так, формы (одета) в *шелка* или (одета) в *ивановские ситцы* возможны в русском языке; но при этом формы (одета) в *хлопки*, *шерсти* невозможны в литературном русском языке.

Возможность/невозможность образования форм множественного числа от вещественных существительных зависит от специфики семантики слов: от особенностей денотата (номинаруется ли расчлененное множество), возможна ли «счетность», а также от того, что именно является объектом счета/измерения; важна также возможность выделения единичного объекта для счета.

Отличной от итальянского языка чертой русского языка является возможность формирования сингулятивных форм, например таких как:

картофель – *картофелина*, *морковь* – *морковка* и др. В итальянском языке иначе: *морковь*: 1 (*pianta*) **моркóвь f.**, **моркóвка f.** ■ *caròte grattugiate* тёртая моркóвь; *un mazzo di caròte* пучóк моркóви □ *àbito colór caròta* плáтье моркóвного цвёта; *pel di caròta* рýжий-конопáтый ○ *piantàr caròte* рассказывать бáсни, залива́ть (*fam.*)¹².

К примеру, итальянское слово *patata* (*картофель*) соотносимо с понятием счета и может номинировать дискретную множественность: *Dammi cinque patate* (буквально: Дай мне пять *картофелей. *Lei ha preparato cinque patate*. Она сварила (приготовила) пять *картофелей.

В русском языке иная картина: слово *картофель* означает и *огородное растение семейства пасленовых*, и *плоды этого растения, употребляемые в пищу* (в этом случае отсутствует возможность счетности); *отдельный плод этого растения* именуют, как правило, в русском языке словом *картошка* (которое при этом имеет и значение, синонимичное значению слова *картофель*) или *картофелина*, в этом случае счетность возможна (например, *свари пять картошек* или *дай мне три картофелины*). То есть в русском языке существуют такие «счетные формы», сингулятивы, при этом они стилистически маркированы: *морковка*, *морковина*, *свеколка*, *луковица*. В этом случае существует позиция, открытая для интерференционного влияния.

Важно отметить возможность прагматической нейтрализации, например: (1) *положи в рис морковь* (2), *положи в рис морковку*; в контексте (2) речь может идти и об одной штуке (нужно положить

¹² Ibid.

именно одну штуку), и о типе продукта (положить нужно именно морковь, а не лук), это затрудняет понимание инофоном условий использования таких лексем, как *морковь* и *морковка*.

Кроме того, важно при этом учитывать синонимию/омонимию падежных форм и их конкуренцию, что является отдельной методической проблемой, например: *положи моркови*, *положи морковь*. В этом случае мы не можем говорить об ошибке, связанной с образованием форм числа.

Это и является основой для интерференции и появления ошибок в русской речи итальянцев. Приведем пример (аутентичный текст, перевод, сделанный в учебных целях):

Когда чувствуется психогенное переедание и невозможно отказаться, можно потворствовать желанию и есть что-нибудь здорового. Поэтому можно абсолютно есть сухофрукты, семечки подсолнечника, тыквенные семечки, киви, апельсины, папайя, мандарины, **моркови**, имбирь и йогурт, которые содержат мало калорий и они утоляют голод.

(Chiarito questo, si può agire a partire dall'alimentazione. Quando la fame nervosa inizia a farsi sentire e non si riesce proprio a dire di no, si può anche assecondare l'impulso, ma mangiando qualcosa di sano. Quindi assolutamente sì a frutta secca, semi di girasole, semi di zucca, kiwi, arance, papaia, mandarini, **carote**, zenzero e yogurt, che contengono poche calorie e hanno un elevato potere saziante.)

Заключение

Природа интерференционного влияния на образование форм множественного числа абстрактных и вещественных существительных различна. Ошибочное образование форм множественного числа в русской речи итальянцев обусловлено как спецификой национальной картины мира (например, особенностями концептуализации мира), так и лингвистическими особенностями русского и итальянского языков: спецификой обозначаемых денотатов, родо-видовых соответствий, особенностями лексикализации форм числа. Несистемность и нерегулярность грамматических помет в двуязычных и толковых словарях является существенной методической проблемой. На наш взгляд, сопоставительный анализ важен для выявления актуальных языковых тенденций и предотвращения потенциальных ошибок при изучении иностранного языка и РКИ в частности.

Литература

- Ахунзянов 1978 – *Ахунзянов Э.М.* Двухязычие и лексико-семантическая интерференция. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1978. 189 с.
- Беженар 2015 – *Беженар О.А.* Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского языка: фонетическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая интерференция // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2015. № 4. С. 51–57.
- Бодуэн де Куртенэ 1963 – *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Фонология // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 253–361.
- Вайнрайх 1999 – *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. III: Пер. с англ., нем., фр. / Общ. ред. В.Ю. Розенцвейга, В.А. Звегинцева, Б.Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1999. С. 7–42.
- Верещагин 1968 – *Верещагин Е.М.* Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе: Сб. ст. Вып. 4. М.: Советская наука, 1968. С. 103–110.
- Ильяшенко 1970 – *Ильяшенко Т.П.* Языковые контакты: На материале славяно-молдав. отношений. М.: Наука, 1970. 205 с.
- Карлинский 1990 – *Карлинский А.Е.* Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990. 180 с.
- Розенцвейг 1972 – *Розенцвейг В.Ю.* Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 80 с.
- Шведова 1980 – *Шведова Н.Ю.* Русская грамматика. Т. 1. М.: Наука, 1980. 783 с.
- Щерба 1958 – *Щерба Л.В.* О понятии смещений языков // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. I. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. С. 40–53.

References

- Akhunzyanov, E.M. (1978), *Dvuyazychie i leksiko-semanticheskaya interferentsiya* [Bilingualism and lexico-semantic interference], Izdatel'stvo Kazan. Universiteta, Kazan', Russia.
- Baudouin de Courtenay, I.A. (1963), "Phonology", Baudouin de Courtenay, *Izbrannyye trudy po obshchemu yazykoznaniiyu* [Selected works on general linguistics], Izd-vo AN SSSR, Moscow, vol. 2, pp. 253–361.
- Bezhenar, O.A. (2015), "Italian language influence interfering with the learning process of Russian: phonetic, orthographic, grammatical and syntactic interference", *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, no. 4, pp. 51–57.
- Il'yashenko, T.P. (1970), *Yazykovyye kontakty* [Language contacts. On the material of Slavic-Moldavian Relations.], Nauka, Moscow, Russia.
- Karlinskii, A.E. (1990), *Osnovy teorii vzaimodeistviya yazykov* [Fundamentals of the language interaction theory], Gylym, Alma-Ata, Kazakhstan.

- Rozentsveig, V.Yu. (1972), *Yazykovye kontakty* [Language contacts], Nauka, Leningrad, Russia.
- Shcherba, L.B. (1958), "On the concept of language mixing", Shcherba, L.B. (ed.), *Izbrannye raboty po yazykoznaniiyu i fonetike* [Selected works on linguistics and phonetics], vol. 1, Izd-vo Lenigr. un-ta, Leningrad, USSR, pp. 40–53.
- Vereshchagin, E.M (1968) "The concept of 'interference' in linguistic and psychological literature", *Inostrannye yazyki v vysshei shkole*, no. 4, pp. 103–110.
- Weinreich, U. (1999), "Monolingualism and multilingualism", Rozentsveig, V.Yu., Zvegintsev, V.A. and Gorodetsky, B.Yu. (eds.), *Zarubezhnaya lingvistika*, vol. III, pp. 7–42.

Информация об авторе

Ольга Б. Трубина, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; olga.palladio@mail.ru

Information about the author

Ol'ga B. Trubina, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; olga.palladio@mail.ru

УДК
DOI:

Префиксальные паронимы в преподавании русского языка как иностранного

Дарья В. Якунина

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, d-yakunina@yandex.ru*

Аннотация. В работе обсуждаются проблемы исследования паронимии в области обучения русскому языку как иностранному. Под паронимами мы понимаем слова, разные по форме из-за различий в аффиксах, но с близким, благодаря единству корня, значением. Не являясь полными синонимами, они часто используются в речевой коммуникации синонимично и поэтому в определенных контекстах рассматриваются как ошибки в области культуры речи. Звуковое сходство в паронимах задается единством корня и чаще всего поддерживается фонетическим сходством аффиксов. Паронимы изучаются как в рамках лингвистических исследований, выявляющих системные признаки этого языкового явления, так и в учебных пособиях по культуре речи, где акцент делается на выявление и предупреждение ошибок в речупотреблениях. На основе анализа примеров паронимических ошибок иностранных учащихся из Русского учебного корпуса в статье представлена классификация смешений префиксальных глагольных паронимов, дополняющая список типов ошибок, описанных в существующих исследованиях. В соответствии с выявленным списком предложены дополнения к методическим рекомендациям для работы с паронимами в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: паронимы, префиксальные глаголы, русский язык как иностранный

Для цитирования: Якунина Д.В. Префиксальные паронимы в преподавании русского языка как иностранного // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 74–90. DOI:

© Якунина Д.В., 2023

Prefixal paronyms in teaching Russian as a foreign language

Daria V. Yakunina

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
d-yakunina@yandex.ru*

Abstract. The article presents a research on paronymy in teaching Russian as a foreign language. By paronyms we mean words that have a different form due to their affixes and at the same time have a similar meaning due to their common root. Not being full synonyms, they are often used synonymously in speech communication and thus in certain contexts are regarded as mistakes in the field of speech culture. The phonetic similarity in paronyms is caused by the unity of the root and is in most cases supported by the phonetic resemblance of affixes.

Paronyms are studied both within the framework of linguistic studies that reveal the systemic features of that linguistic phenomenon, and in textbooks on speech culture, where the emphasis is made on identifying and preventing mistakes in speech usage. Based on the analysis of examples of paronymic mistakes made by foreigners in Russian Learner Corpus, the article presents a classification of prefixal verb paronymy confusions, supplementing the list of mistake types described in existing studies. In accordance with the identified list, additions to the methodological recommendations for working with paronyms in teaching Russian as a foreign language are proposed.

Keywords: paronyms, prefixal verbs, Russian as a foreign language

For citation: Yakunina, D.V. (2023), "Prefixal paronyms in teaching Russian as a foreign language", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 74–90, DOI:

В статье обсуждаются проблемы исследования паронимии в рамках обучения русскому языку как иностранному. Во введении предложена трактовка термина «паронимия» и его соотношение с паронимией. В первой части работы паронимия рассматривается как языковой и речевой феномен ошибочного употребления лексемы. Во второй части на основе анализа примеров Русского учебного корпуса предложена классификация типов ошибок при употреблении префиксальных глагольных паронимов в речи иностранных учащихся. Третья часть содержит обзор существующих методических рекомендаций для работы с паронимами в преподавании.

давании русского языка как иностранного, а также дополнения к ним, сформулированные на основе проведенного анализа. Краткие выводы представлены в заключении.

Введение

Паронимия долгое время рассматривалась в работах, относящихся к области культуры речи, и только с середины XX в. это явление начали рассматривать в рамках лингвистических исследований. Среди тех, кто внес большой вклад в изучение паронимии, – О.С. Ахманова, Ю.А. Бельчиков, Т.В. Веракса, О.В. Вишнякова, Н.П. Колесников, М.С. Панюшева, Д.И. Розенталь, Н.М. Шанский и др.

Существует два термина – паронимы и парономазы, и в зависимости от конкретного подхода один или другой может быть выбран в качестве более общего. Под паронимией в широком смысле понимается фонетическое подобие различных по значению лексических единиц, которые преднамеренно или непреднамеренно сближаются в речи¹. Такое понимание паронимов происходит от традиций античных риторик и сводится к парономазии – «стилистическому приему, состоящему в нарочитом сближении слов, имеющих какое-либо звуковое сходство»². Во второй половине XX в. возникает более узкое понимание паронимов как слов однокоренных, фонетическое сходство которых обеспечивается их родственными отношениями. Парономазия, таким образом, – это любое фонетическое сходство означающих двух лексем при различии в их означаемых (*бетон – бидон, континент – контингент*), а паронимия – сходство однокоренных лексем при различиях в их значении и употреблении (*представить – предоставить, освоить – усвоить*).

Паронимы могут употребляться в качестве стилистического приема, при намеренном подчеркивании различий между ними, но обычно они представляют собой ошибки словоупотребления. Звуковое сходство в паронимах задается единством корня и чаще всего поддерживается фонетическим сходством аффиксов. Семантика корня является определяющей: говорящий может затрудняться в выборе правильного в том или ином контексте словообразо-

¹Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/#17> (дата обращения 5 мая 2023).

²Бельчиков Ю.А., Панюшева М.С. Словарь паронимов современного русского языка. М.: АСТ, 2002. С. 4.

вательного аффикса, поскольку корень содержит основное лексическое значение слова. С другой стороны, несмотря на ошибку в выборе паронимической лексемы, в большинстве случаев общность корневой семантики позволяет адресату распознать «правильное», подразумевавшееся слово. Такие ошибки допускают как русские носители языка, так и иностранцы. Однако ошибки, допускаемые иностранными студентами, имеют свою специфику, которой посвящена данная статья. Выводы работы сделаны на основе анализа примеров «Русского учебного корпуса» (web-corpora.net/RLC/).

1. Паронимия в языке и речи

Ошибки могут быть случайными (индивидуальными, окказиональными) – такие ошибки мы определяем как речевые. Кроме того, ошибки также могут быть системными – узуальными или языковыми. В качестве примера окказиональных ошибок можно привести ненамеренные паронимазы: неверное употребление иностранцами слов в примерах (1)–(3) вызвано случайным смешением в сознании говорящего фонетически сходных словоформ неродственных слов (*расстелили – расстреляли, растает – растет, засияла – зазияла*).

- (1) Революция началась 9 января 1905 г., когда рабочие решили направиться к царю с жалобами на свое положение, и он приказал, чтобы их *расстелили*³.
- (2) В детстве кости, мускулы, всё тело *растает*.
- (3) В казне *засияла* дырка и прикрывать ее своими телами женщины не хотели.

Встречаются окказиональные ошибки и в употреблении паронимов:

- (4) Как раз высшее образование знакомит человека с различными мнениями, и разными мировоззрениями, как уже *примечалось*. (отмечалось)
- (5) У них нету веры, поэтому они *отпускают* руки. (опускают)

Системные ошибки словоупотребления, как правило, фиксируются в словарях паронимов и в пособиях по культуре речи.

³Здесь и далее, при отсутствии иных примечаний, примеры взяты из Русского учебного корпуса (RLC). URL: <http://web-corpora.net/RLC/>.

Паронимы, как уже было отмечено, можно рассматривать как языковое или как речевое явление. В первом случае можно говорить об особой лексической группе, противопоставленной и сопоставляющейся с множествами синонимов, антонимов и омонимов. Многие паронимы зафиксированы в аспектных и толковых словарях⁴. Как отмечает О.В. Вишнякова в предисловии к словарю паронимов, ориентированному на изучающих русский язык как иностранный,

...освоению паронимов способствует знание синонимов и антонимов хотя бы одного из компонентов паронимической пары. Сопоставление значений однокорневых созвучных слов с их синонимами и антонимами помогает выявлению семантики каждого сопоставляемого слова⁵.

Паронимы включены в систему лексических и словообразовательных отношений внутри языка, с этой точки зрения, они относятся к языковым явлениям. Лингвистическая природа паронимов исследуется в диссертационной работе Т.В. Веракши [Веракша 2000], а в рамках преподавания русского языка как иностранного – в пособиях по языку специальности⁶ и в грамматиках при обсуждении словообразовательных моделей⁷.

Словари паронимов отражают языковую паронимию лишь частично. Как показало наше исследование префиксальных глагольных паронимов русского языка в [Якунина 2023а], словарные списки в разных словарях паронимов неполны и пересекаются в очень малой части. Ядро словарного списка префиксальных паронимов общим объемом около 180 единиц (паронимы, упомянутые в подавляющем большинстве из рассмотренных 12 источников) – это всего несколько глагольных пар: *снискать* – *сыскать*, *обсудить* – *осудить*, *представить* – *предоставить*, *освоить* – *усвоить*, *одеть* – *надеть*, *оплатить* – *заплатить* – *выплатить*, – представляющих

⁴См., напр.: Бельчиков Ю.А., Панюшева М.С. Указ. соч. 458 с.; Вишнякова О.В. Словарь паронимов русского языка. М., 1984. URL: <https://paronymonline.ru/download/paronyms-vishnyakova.pdf> (дата обращения 5 мая 2023); Колесников Н.П. Словарь паронимов русского языка. Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1971. 343 с.

⁵Вишнякова О.В. Указ. соч. С. 16.

⁶Розогная Н.Н. Лингвистика: Учеб. пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2019. URL: <https://www.ros-edu.ru/book?id=81394> (дата обращения 5 мая 2023) и др.

⁷Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика: Учеб. пособие для иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2016. 336 с.

наибольшие трудности при употреблении их в речи. Такого рода словарные единицы относятся к культурно значимой лексике [Шаронов 2011]: ошибки в их употреблении отличают человека, не вполне усвоившего правила русского языка.

Анализ списков паронимов выявил некоторые языковые закономерности. Так, можно говорить о наиболее часто смешивающихся приставках: глагольных пар с префиксами *в-/вз-*, *о-/от-*, *о-/об-*, *по-/про* и *о-/у-* в словарях больше, чем пар с другим соотношением приставок. Фонетическое подобие однокоренных слов с этими формантами сопровождается частичной общностью значений приставок, что, при общности корня, способствует возникновению ошибок [Якунина 2022].

Паронимы обсуждаются в пособиях по культуре речи для носителей языка⁸ или в учебниках для иностранных учащихся продвинутого уровня обучения⁹, содержащих корпус учебных материалов: примеры речевых ошибок и способы их предотвращения и устранения. В качестве примеров в учебных пособиях рассматриваются, как правило, паронимы, зафиксированные в словарях.

Региональные, диалектные и просторечные употребления остаются за пределами словарей, справочных и учебных изданий по культуре речи. К таковым относятся, в частности, *подвезти* вместо *повезти*, *выпугать* вместо *истугать*:

- (6) *Подвезло*, что не все оказались столь меткими как я и покаленных официантов не прибавилось в отличие от седых волос в моей шевелюре.
- (7) Отзыв владельца Daewoo Espero – своими руками. Всем Привет! Эспэрка сегодня *вытугала* всю семью своей причудой!¹⁰

⁸ Голуб И.Б. Стилистика русского языка: Учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2022. 484 с. ISBN 978-5-534-07472-7 // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/489692> (дата обращения 9 ноября 2022); Головина Э.Д. На ошибках учимся: Практикум по культуре речи. Киров: Вятка, 2003. 224 с.; Петрякова А.Г. Культура речи: Учеб. пособие. М.: Флинта, 2006. 488 с.

⁹ Скорыходов Л.Ю., Хорохордина О.В. Окно в Россию: Учеб. для студентов продвинутого уровня: В 2 ч. Ч. 1: Учеб. пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. СПб.: Златоуст, 2019. URL: https://www.ros-edu.ru/read/?&book_id=109667 (дата обращения 5 мая 2023); Гатауллина Л.К., Сабитова Р.Р. Русский язык как иностранный: Лексика (продвинутый уровень): Учебно-метод. пособие. Казань, 2018. URL: <https://www.ros-edu.ru/book?id=95021> (дата обращения 5 мая 2023).

¹⁰ Примеры (6) и (7) найдены в сети Интернет поиском Google.

Также отсутствуют в словарях паронимов ошибки изучающих русский язык как иностранный, например, смешения *устаревший – постаревший, престарелый – устаревший*:

- (8) Даже в России, такие лагеря как Соловки только существуют в воспоминаниях уже *устаревших* людей, и в книгах.
- (9) Redneck – это человек, у которого очень *престарелые* точки зрения и ценности¹¹.

Некоторые исследователи (например, И.Б. Голуб и Э.Д. Головина) считают ошибочно образованные слова особым типом лексико-грамматической ошибки, отдельным от явления паронимии. На наш взгляд, потенциальные однокоренные слова, диалектизмы, просторечия и ошибки иностранцев, приводящие к образованию «псевдослов», можно также относить к паронимии, поскольку в них проявляется суть паронима: ошибочное употребление в речи. В целом нужно признать, что список паронимов не является закрытым, и такого рода ошибки также нуждаются не только в лексикографическом фиксировании и в обучении правильному использованию случайно собранных единиц, но и в распознавании, описании и объяснении системных причин, приводящих к паронимии.

2. Типы паронимических ошибок

Паронимические ошибки возникают в речи говорящих по ряду причин. Это прежде всего фонетическое сходство лексических единиц, которые, хотя и различаются семантикой и формой аффиксов, но имеют достаточно большую общую часть значения (и общую формальную часть) благодаря единству корня. Как показано в [Якунина 2022; Якунина 2023b], фонетическое сходство может поддерживаться синонимией префиксов в определенных контекстах. Значения приставок паронимичных глаголов могут пересекаться или включаться друг в друга, возможна смена ориентира действия, обозначенного глаголом, которая со временем приводит к замене приставки. Смешения этих глаголов в узусе иногда приводят к изменению нормы (*вбежать – взбежать* со временем фиксируются в словарях как синонимы, *подскользнуться* получает помету разговорное, а не неправильное/просторечное). В некоторых случаях семантические различия между приставочными глаголами постепенно стираются, оставляя различия в синтакси-

¹¹ Устное сообщение.

ческой конструкции (*оплатить – заплатить за*) или сочетаемости (*надеть платье – одеть ребенка*).

В работе [Веракша 2013] перечислены основные причины ошибочных взаимозамен паронимов в речи иностранцев, изучающих русский язык. Часть из них относится к употреблению приставочных глагольных паронимов, а именно: внутриязыковая и межъязыковая (лексическая) интерференция, незначительность фонетических различий между словами, особенности лексической сочетаемости и стилистическая закреплённость или экспрессивно-стилистические особенности паронимов.

Представляется интересным проверить эти выводы на современном языковом материале. Чтобы выявить типы паронимических речевых ошибок иностранных учащихся, нами был проведен анализ ошибок при употреблении глагольных паронимов на материале Русского учебного корпуса (RLC). Корпус содержит фрагменты устных и письменных образцов речи изучающих русский язык как иностранный и эритажных говорящих. RLC предусматривает возможность поиска по различным лингвистическим параметрам; в рамках данной работы были отобраны примеры, содержащие паронимические ошибки в употреблении префиксальных глаголов. Поиск обнаруживает около 300 контекстов, содержащих ошибки в глагольных паронимах.

Рассмотрим основные причины паронимических ошибок и их типы.

1. Фонетическое сходство приставочных глаголов

Изучающие русский язык как иностранный смешивают в речи сходно звучащие приставки, при этом, в отличие от паронимических ошибок в речи носителей языка, смешиваться могут и приставки с достаточно далекими и даже противопоставляемыми значениями:

- (10) ... и *выключает* в себя особенности молодежного образования. (включает)
- (11) Если мы будем *врубать* леса, заполнять океаны мусорами то тогда думаю что человечество не сумеет дальше жить. (вырубать)
- (12) Я медленно *отпустила* глаза вниз, и была в ужасе. (опустила)

Заметим, что в речи иностранцев такого рода смешения могут быть вызваны не только неточным пониманием значений приставок или приставочных глаголов, но и фонетическими особенностями родного языка. Так, в испанском языке в начале слова невозможен звук [с], если за ним следует другой согласный, и в речи испаноговорящих студентов это приводит к замене *следовать* на

исследовать, а *списать* на *исписать*¹²; вьетнамский язык избегает скопления согласных, и поэтому возникают *остановка* на месте *обстановки*, *стал* на месте *встал* и др.¹³

2. Лексико-грамматические ошибки: выбор глагола несовершенного вида

В корпусе встречаются примеры лексико-грамматических ошибок особого типа, не отмеченных в [Веракса 2013] – ошибки при образовании «видовых пар», связанные в основном с употреблением глаголов несовершенного вида в так называемых видовых тройках: *чистить – очистить – очищать*, *идти – выйти – выходить (о паре)*, *делиться – разделиться – разделяться*, *ценить – оценить – оценивать*, *бросать(ся) – выбрасывать(ся)* и др.:

- (13) Как вы относитесь к аргументам за сокращение университетов? Моя гипотеза: образование в университете не *приготавливало* человека к трудностям настоящей жизни. (готовило)
- (14) Люди, сосланные в лагеря *разделялись* на две категории, политические и блатные криминалы и заключенные. (делились)
- (15) Эти токсические вещества *бросались* в воздух во время интенсивных пыльных бурей. (выбрасывались)
- (16) Честного человека редко можно встретить, но честность и порядочность человека всегда *оценивается* в людях. (ценится)
- (17) Обычно, без оказанной во время помощи такие дети влчат жалкое существование, становятся преступниками или *поканчивают* жизнь самоубийством. (кончают)

Такого рода ошибки нехарактерны для носителей языка, но встречаются как в речи тех, для кого русский является иностранным языком, так и в речи эритажных говорящих.

3. Межъязыковая (лексическая) интерференция

Этот тип ошибки связан с расхождением в смысловой структуре слов – переводных эквивалентов, в данном случае приставка, возможно, выбрана в соответствии с ее буквальным переводом на родной язык:

- (18) Тем не менее, российские и советские свидетельства о рождении обычно печатаются в формате книжке с двумя страницами, *выполненные* информациями о личности. (filled out?)

¹² Пример Е.Л. Бархударовой.

¹³ Пример Н.Г. Брагиной.

В данном примере англоговорящий учащийся, вероятно, калькировал на русский язык как «*вы-полнить*» английский фразовый глагол *to fill out* – в правильном переводе для этого контекста звучащий как *заполнить* (*анкету или форму*):

Please *fill out* your profile so people know who you are.

– Главное хорошо **заполнить** свой профиль, чтобы люди понимали, кого вы ищете¹⁴.

4. Внутриязыковая интерференция

Внутриязыковая интерференция связана с неточным пониманием значения префиксов, при этом звуковое сходство префиксов необязательно. Смешиваются, как правило, приставки с синонимичными в некоторых контекстах значениями – *в-/вз-*¹⁵, *вы-/у-* и др.:

- (19) Согласно статистическим данным, в период с 1990 по 2000 год из России *выехало* около 1 млн человек. (уехало)
- (20) Потом ты *вдыхаешь* этот чистый воздух и чувствуешь что лёгкие открылись. (вдыхаешь)
- (21) Как раз высшее образование знакомит человека с различными мнениями, и разными мировоззрениями, как уже *примечалось*. (отмечалось)
- (22) Хочу чтобы наше *вырастающее* поколение получало знание и клала свою частичку пользы в развитии науки и в той сфере, в которой учились. (подрастающее)

В некоторых случаях на основе имеющихся примеров невозможно определить, вызвано ли смешение только фонетическим сходством или ошибкой лексико-семантического характера – для уточнения этих факторов требуется больший объем данных:

- (23) И мне захотелось *посмотреть* всю школу. (осмотреть)
- (24) У них нету веры, поэтому они *отпускают* руки. (опускают)
- (25) Но это *представило* нам уникальную возможность провести день в вечернем Вистлере.

5. Ошибки в лексической сочетаемости глаголов

Паронимы могут отличаться не столько лексическим значением (представляя из себя, скорее, синонимы), сколько особенностями лексической сочетаемости. Как и предыдущий, этот тип ошибки ха-

¹⁴ Один из многих примеров перевода *fill out* как *заполнить* на ресурсе context.reverso.net.

¹⁵ О синонимии *в-/вз-* см., например, в [Якунина 2023б] (в печати).

рактен не только для иностранцев: ошибочное употребление *одеть* на месте *надеть*, *обладать* на месте *владеть* фиксируется и в пособиях по культуре речи, ориентированных на носителей русского языка.

- (26) Как отреагировало правительство на эти события? В такой ситуации правительство было вынуждено *уйти* на уступки. (пойти)
- (27) Затем я выбираю что *одеть*, я крашу и я чищу волосы. (надеть)
- (28) Современный культурных человек должен *обладать* каким-либо иностранным языком, быть способным работать с компьютером. (владеть)

6. Нарушение синтаксической конструкции

К данному типу относятся ошибки в глагольных моделях управления:

- (29) В статье, писатель объясняет что и как готовили крестьяне – то есть, какие продукты у них были, и как обычная еда *различалась* от праздничной (отличалась от + Род. п.).
- (30) И мне захотелось *посмотреть* всю школу (осмотреть + Вин. п. / посмотреть на + Вин. п.)

7. Стилистическая закреплённость паронимов

Некоторые ошибки, возможно, связаны с неверным определением стилистических особенностей конкретного слова или словосочетания и с его экспрессивно-стилистическими характеристиками:

- (31) Я *пойду* замуж за моего парня (выйду).

В речи носителей подобные словосочетания встречаются либо в повествованиях, описывающих исторические события, либо на форумах или в блогах в сети Интернет:

- (32) Кто о таком и подумать-то мог, что его дочь *пойдёт* замуж не за купца, не за боярина, а за самого великого князя. (Илья Куликов, Тёмные времена. Наследники Александра Невского, 2017)¹⁶
- (33) А меня прямо с души воротит от мысли, что вот так *замуж пойду*, по расчёту¹⁷.

¹⁶ Пример из интернет-ресурса КартаСлов.

¹⁷ Пример найден поисковой системой Яндекс: <https://astro7.ru/online-journal/luchshie-stati/idti-zamuzh-po-lyubvi-ili-po-raschetu.html>.

Согласно словарю Т.Ф. Ефремовой¹⁸, современная сочетаемость слова *замуж* ограничена лексемами *идти, выходить, выдать*; сочетаемость с глаголом *пойти* отмечена в гораздо более раннем словаре Д.Н. Ушакова¹⁹ и в настоящее время относится к устаревшим.

Рассмотрим еще один пример из Русского учебного корпуса:

- (34) В юности Конфуций служил мелким чиновником в царстве Лу, однако вскоре *вышел* в отставку (ушел).

Данный пример в RLC помечен как пример ошибочного употребления паронима, хотя неясно, следует ли его считать таковым. Действительно, согласно НКРЯ, более распространенным в текстах XX в. является словосочетание *уйти в отставку*, появившееся в конце XIX в. Тем не менее поиск по НКРЯ показывает, что *выйти в отставку* вполне свободно используется в текстах современных авторов, и прослеживается тенденция употреблять именно это сочетание (а не сочетание с глаголом *уйти*) при описании исторических событий, скорее чем при описании событий настоящего:

- (35) В 1906 году заслуженный археолог, географ и коллекционер *вышел в отставку*, покинул Тюмень и через год умер в С.-Петербурге (А.Г. Колмогоров. Мне доставшееся: Семейные хроники Надежды Лухмановой. 2012)²⁰.

Анализ примеров Русского учебного корпуса показал, что, помимо внутри- и межъязыковой лексической интерференции, особенностей лексической и синтаксической сочетаемости и стилистической закрепленности лексем, для глагольных лексем характерны смешения лексико-грамматического характера, а вопросы усвоения фонетических различий между ними связаны в том числе с особенностями звукового строя родного языка говорящего.

¹⁸ Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения 11 мая 2023).

¹⁹ Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. 1935–1940. URL: <https://ushakov.slovaronline.com/> (дата обращения 5 мая 2023).

²⁰ Пример из НКРЯ.

3. Паронимы в методике преподавания РКИ

В сфере преподавания русского языка как иностранного паронимы представлены в пособиях по обучению языку специальности для студентов филологического направления, в грамматиках и учебных материалах, рассматривающих вопросы словообразования, в учебниках для студентов-иностранцев на продвинутом уровне обучения, а также в статьях с методическими рекомендациями для преподавателей РКИ.

В учебнике Н.Н. Рогозной «Лингвистика» речь идет о паронимах как о лингвистическом понятии, так как учебник направлен на обучение языку специальности. Обращается внимание прежде всего на фонетическое сходство паронимов. Приведенные в книге примеры относятся к ядру префиксальных паронимов: *одеть – надеть, представить – предоставить*.

«Чистая грамматика» Е.Р. Ласкаревой, не используя термин «пароним», уделяет внимание словообразовательным моделям русского языка, в частности приставочному глагольному словообразованию: здесь перечислены основные значения префиксов и затем приведены упражнения на глаголы, для которых характерна наиболее широкая сочетаемость с приставками. Анализ ошибок, допускаемых иностранцами, показывает, что многие пары приставок могут смешиваться в их речи более свободно, чем в речи носителей. Например, в рядах таких глаголов, как *помыть – вымыть – отмыть, постирать – выстирать – отстирать* отличия в значениях приставок хорошо ощущаются носителями языка. При этом в одних контекстах эти глаголы могут употребляться синонимично, а в других – паронимично, если требуется подчеркнуть особенность действия, отличающую его от действия, обозначаемого другим префиксальным дериватом.

На паронимы обращают внимание студентов-иностранцев на продвинутом уровне обучения. Соответствующие разделы и упражнения можно найти, например, в учебниках Л.К. Гатауллиной и Р.Р. Сабитовой «Русский язык как иностранный: лексика (продвинутый уровень)» и Л.Ю. Скороходова и О.В. Хорохординой «Окно в Россию» (учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа).

В некоторых пособиях подчеркивается сходство корня в паронимах. Отмечено, что смысловая близость паронимов объясняется их словообразовательным родством: это слова однокоренные²¹.

²¹ Гатауллина Л.К., Сабитова Р.Р. Указ. соч.

В учебнике «Окно в Россию» приводится словообразовательное гнездо с корнем *-лат-* и объяснением особенностей употребления в разных контекстах приставочных глаголов с этим корнем. В [Борсук 2014] также считают необходимым обращать внимание на образование паронимов и на ряды паронимов с противопоставлением одних и тех же приставок или суффиксов.

Большинство методических рекомендаций по усвоению паронимических лексем включают объяснение значения каждого члена паронимической пары, указание его словообразовательных связей, примеры употребления паронимов в различных (и наиболее частотных) контекстах, отработку употребления в имитационных, подстановочных, трансформационных, репродуктивных и ситуативных речевых упражнениях [Иванова 2013]. Принципы коммуникативно-ориентированного обучения предполагают в первую очередь усвоение лексико-семантической сочетаемости паронимов [Семенчуков 2009].

Заметим, что в методических пособиях при рассмотрении паронимов редко встречаются рекомендации обратить особое внимание на значение отдельной морфемы – приставки или суффикса – внутри словообразовательного типа. Пример такой рекомендации относительно употребления паронимов-прилагательных можно найти в [Иванова 2013, с. 163]: рассматривая такие пары, как *удачный – удачливый* и *опасный – опасливый*, автор фокусирует внимание учащихся на том, что «образования с элементом *-н-* обозначают наличие того признака, который обозначен производящей основой, а паронимы с элементом *-лив-* определяют человека, образ его действия».

Учитывая богатство глагольного словообразования в русском языке, мы считаем, что следует изучать образование и использование в речи приставочных глаголов «вообще», вне зависимости от того, входят ли они в паронимические пары. В процессе изучения новых лексических единиц необходимо иметь в виду их возможное фонетическое сходство и вероятность смешения с другими словами в определенных контекстах. Кроме того, требуется отдельная работа с наиболее продуктивными словообразовательными гнездами. Лексические упражнения, как представляется, будут наиболее успешными при сочетании их с грамматическими упражнениями на употребление глагольных видовых пар и фонетическими упражнениями на отработку верного распознавания и воспроизведения речевых образцов.

Заключение

Исследование материалов Русского учебного корпуса выявило ряд причин смешения глагольных паронимов в речи иностранных учащихся. Некоторые типичные ошибки не упомянуты в других работах, посвященных исследованию паронимов. Основной причиной возникновения ошибок следует считать фонетическое сходство префиксальных лексем, в том числе смешения, вызванные межъязыковой фонетической интерференцией – влиянием фонетической структуры слова родного языка. Отдельной проблемой для употребления именно глаголов в речи иностранцев становится выбор глагола несовершенного вида при существовании видовых троек.

Дополнительно к известным приемам обучения, связанным с паронимией, для успешного употребления иностранными учащимися приставочных глаголов в речи необходимо усилить внимание к фонетике и межъязыковой интерференции, особенно в тех случаях, когда привычная фонетическая структура родного языка препятствует верной фонологической интерпретации морфемного состава русского слова. Обычные упражнения на отработку синтаксических конструкций и лексической сочетаемости полезно дополнить изучением значений отдельных приставок и анализом рядов глаголов с одним и тем же противопоставлением аффиксов.

Интернет-источники и поисковые системы

КартаСлов.ру – Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru>

НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <https://www.ruscorpora.ru>

Русский учебный корпус, RLC. URL: <http://web-corpora.net/RLC/>

Reverso Context – Поисковая система для переводов в контексте [Электронный ресурс] URL: <https://context.reverso.net>

Google – Поисковая система Google. URL: <https://www.google.com>

Yandex – Поисковая система Yandex. URL: <https://yandex.ru>

Литература

Борсук 2014 – *Борсук Н.Н.* Изучение паронимов в курсе РКИ // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе: Сб. науч. ст. / Брестский гос. ун-т им. А.С. Пушкина, Брестский гос. техн. ун-т; Редкол.: Л.А. Годуйко, Т.М. Лянцевич; Под общ. ред. О.Б. Переход. Брест: БрГУ, 2014. С. 11–16.

- Веракса 2000 – *Веракса Т.В.* Лингвистическая природа паронимов русского языка: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2000. 343 с.
- Веракса 2013 – *Веракса Т.В.* Паронимические смешения в практике преподавания русского языка как иностранного // Мир русского слова. 2013. № 4. С. 92–96.
- Иванова 2013 – *Иванова Д.А.* Особенности изучения паронимов русского языка в иностранной аудитории // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. Р.Р. Замалетдинова; Отв. ред. Т.Г. Бочина, А.Ш. Юсупова. Казань: Казан. (Приволжский) фед. ун-т, 2013. С. 159–164.
- Семенчуков 2009 – *Семенчуков В.В.* О работе с паронимами в курсе РКИ // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: Материалы III Междунар. конф., посв. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та. 30 октября 2009 г. / Редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. Минск: Тесей, 2009. С. 127–129.
- Шаронов 2011 – *Шаронов И.А.* О роли ортологии и о новой тенденции в изменении числительных // Вопросы культуры речи: Сб. ст. Т. 10. М., 2011. С. 251–256.
- Якунина 2022 – *Якунина Д.В.* Синонимия и паронимия префиксальных глаголов в русском языке // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология», 2022. № 5. С. 142–163. DOI: 10.28995/2686-7249-2022-5-142-163.
- Якунина 2023a – *Якунина Д.В.* Префиксальные глагольные паронимы в русском языке // Культура и текст. 2023. № 4 (55) (в печати).
- Якунина 2023b – *Якунина Д.В.* Однокоренные слова: между синонимией и паронимией // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2023. Т. 82. № 4. С. 70–81.

References

- Borsuk, N.N. (2014), “Learning paronyms in the course of Russian as a foreign language”, Perekhod, O.B. (ed.), *Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i drugim lingvisticheskim distsiplinam v vyshei shkole* [Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language and Other Linguistic Disciplines in Higher School, Collection of scientific articles], BrGU, Brest, Belarus, pp. 11–16.
- Ivanova, D.A. (2013), “Specifics of teaching Russian paronyms to foreign students”, Zamaletdinova, R.R. (ed.), *Yazyki rossii i stran blizhnego zarubezh'ya kak inostrannyye: prepodavanie i izuchenie materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Languages of Russia and Border Countries as Foreign Languages, Teaching and Learning, Proceedings of the International Scientific and Practical Conf.], Kazanskiy (Privolzhskii) federal'nyi universitet, Kazan', Russia, pp. 159–164.
- Semenchukov, V.V. (2009), “Working with paronyms in teaching Russian as a foreign language”, *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: Materialy III Mezhdunarodnoi konferentsii, posv.*

- vyashchennoi 88-letiyu obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, 30 oktyabrya 2009 g.* [Intercultural Communication and Professionally Oriented Foreign Language Teaching, Proceedings of the 3d International Conference on the 88th Anniversary of the Belarusian State University. October 30, 2009], Tesei, Minsk, Belarus, pp. 127–129.
- Sharonov, I.A. (2011), “On the Role of Orthology and New Tendency in Inflection of Numerals”, *Voprosy kul'tury rechi, Sb. st.* [Issues on Speech Culture], vol. 10, Moscow, Russia, pp. 251–256.
- Veraksha, T.V. (2000), *Linguistic Nature of Russian Paronyms*, D.Sc. Thesis, Saint Petersburg, Russia.
- Veraksha, T.V. (2013), “Paronymic confusions in teaching Russian as a foreign language”, *The World of Russian Word*, no. 4, pp. 92–96.
- Yakunina, D.V. (2022), “Synonymy and paronymy of Russian verbal prefixes”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies” Series*, no. 5, pp. 142–163, DOI: 10.28995/2686-7249-2022-5-142-163.
- Yakunina, D.V. (2023a), “Prefixal verbal paronyms in Russian”, *Kul'tura I tekst*, no. 4 (55).
- Yakunina, D.V. (2023b), “One-root words. Between synonymy and paronymy”, *Izvestiya Rossiyskoi Akademii nauk. “Literature and Language” Series*, vol. 82, no. 4, pp. 70–81.

Информация об авторе

Дарья В. Якунина, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; d-yakunina@yandex.ru

Information about the author

Daria V. Yakunina, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; d-yakunina@yandex.ru

УДК
DOI:

Концепция культурного интеллекта в практике обучения русскому языку как иностранному

Татьяна С. Веселовская

*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва, Россия, veselovskayats@gmail.com*

Аннотация. В контексте увеличения межкультурного взаимодействия в сфере образования особое значение приобретает знание особенностей других культур и умение использовать инструменты, позволяющие эффективнее выстраивать межкультурную коммуникацию в рамках учебного процесса. Концепция культурного интеллекта направлена на успешное межкультурное общение, но в настоящее время ее описание в сфере языкового обучения фрагментарно. Целью настоящей работы является анализ концепции культурного интеллекта и выделение характеристик, релевантных для сферы преподавания иностранного языка (на примере русского языка как иностранного). В работе описывается концепция культурного интеллекта, а также приводятся основные направления применения данной теории в образовательном контексте (с позиции преподавателя, с позиции студента и с позиции учебных материалов). Новизна настоящего исследования связана с анализом учебных материалов на предмет их потенциальной возможности оказывать значимое влияние на уровень культурного интеллекта студентов. Комплексное понимание указанной проблематики позволяет выделить ключевые направления эмпирических исследований, существующие в настоящее время, а также наметить перспективы дальнейшего исследования. В этой связи особый интерес представляют исследования культурного интеллекта и этнической идентичности студентов в контексте взаимовлияния этих параметров на организацию учебного процесса и академические результаты студентов.

Ключевые слова: культурный интеллект, межкультурная коммуникация, учебные материалы, русский язык как иностранный

Для цитирования: Веселовская Т.С. Концепция культурного интеллекта в практике обучения русскому языку как иностранному // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 91–107. DOI:

© Веселовская Т.С., 2023

Cultural intelligence in the practice of teaching Russian as a foreign language

Tat'yana S. Veselovskaya

*Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia,
veselovskayats@gmail.com*

Abstract. In the context of increasing intercultural interaction in education, the knowledge of specific features in other cultures and the ability to use the tools enabling more effective intercultural communication in the educational process is of particular importance. The concept of cultural intelligence is aimed at successful intercultural communication, but now its description in the field of language learning is fragmentary. The purpose of the article is to analyze the concept of cultural intelligence and to highlight characteristics relevant to teaching a foreign language (on the example of Russian as a foreign language). The paper describes the concept of cultural intelligence, as well as the main directions of the application of the theory in an educational context (from the teacher's perspective, from the student's perspective and from the teaching materials' perspective). The study's novelty is related to the analysis of learning materials for their potential to have a meaningful impact on the level of cultural intelligence of students. Comprehensive understanding of the above-mentioned issues allow highlighting the key areas of empirical research that exist now, as well as outlining the prospects for further research. Thereupon, of particular interest are the studies of cultural intelligence and ethnic identity of students in the context of the mutual influence of these parameters on the organization of the educational process and academic results of students.

Keywords: cultural intelligence, intercultural communication, educational materials, Russian as a foreign language

For citation: Veselovskaya, T.S. (2023), "Cultural intelligence in the practice of teaching Russian as a foreign language", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 91–107, DOI:

Введение

В результате академической мобильности процесс образования стал более открытым и доступным, значительно возросло количество студентов, участвующих в международных образовательных программах. В этих условиях крайне важно правильно интерпретировать поведение носителей других культур и исполь-

зывать конструктивные стратегии в ситуации межкультурного диалога. Причем важно понимать, что навыки межкультурной коммуникации необходимы не только для выстраивания взаимодействия с представителями других культур, но и внутри своей культуры. Особенно остро эти вопросы встают в ситуации интенсификации и усложнения взаимодействия с неблизкородственными культурами. В докладе ЮНЕСКО (2009) указывается на важность признания неодинаковости обучающихся, а также подчеркивается направленность на развитие активной личности, способной достигать значительных результатов в многонациональной среде¹. На первый план выходит овладение навыками (в том числе коммуникативными), обеспечивающими академические успехи при обучении в мультикультурной образовательной среде. В задачи обучения иностранному языку входит формирование социокультурной компетенции студентов, которая связана с понятием культурного интеллекта. Культурный интеллект понимается как способность адаптироваться к новым культурным контекстам. В исследованиях показано, что успешная адаптация к другой культуре является ключевым навыком, связанным с эффективной работой в мультикультурной среде [Banks 2002; Earley, Mosakowski 2004]. Высокий уровень культурного интеллекта является предиктором успешной реализации в профессиональной деятельности, что подтверждено в ряде исследований на базе международных компаний [Livermore 2009; Thomas, Inkson 2004]. Специалисты с развитым культурным интеллектом имеют более широкий набор стратегий поведения, который позволяет лучше ориентироваться в ситуациях столкновения с непривычными реакциями или обстоятельствами.

Несмотря на доказанный эффект влияния культурного интеллекта на успешность межкультурной коммуникации, а также быстро развивающуюся концепцию мультикультурного образования, роль культурного интеллекта в рамках образовательного контекста, при коммуникации преподавателей и студентов, а также при создании учебных программ и материалов в научной литературе освещена недостаточно полно. Понимание роли культурного интеллекта в учебном процессе возможно при анализе ситуаций учебной коммуникации, а также при анализе учебников и учебных пособий с точки зрения представленности культурного компонента. С одной стороны, создание учебных материалов требует

¹UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. 2009. 428 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202> (дата обращения 3 июня 2023).

глубоких знаний в области межкультурной коммуникации и лингвокультурологии. С другой стороны, сами учебные материалы могут быть разработаны таким образом, что будут способствовать развитию культурного интеллекта. Особое внимание при таком анализе уделяется не столько представленности сведений об особенностях, традициях, обычаях и другой информации о культуре, сколько заданиям, которые направлены на взаимодействие с представителями другой культуры, обмен разным культурным опытом. Наиболее полно данная концепция может быть реализована в рамках языкового обучения, так как общение на любом языке подразумевает учет культурных особенностей коммуникантов и корректное понимание коммуникативной ситуации в целом. На занятиях по иностранному языку студенты учатся кодировать и декодировать информацию исходя из норм другой культуры, овладевают коммуникативной компетенцией, которая включает умение взаимодействовать с представителями другой культуры. Проблема формирования навыков межкультурной коммуникации особенно актуальна для обучения русскому языку как иностранному, которое зачастую проходит в негетерогенных группах.

Целью настоящей статьи является описание основных векторов применения концепции культурного интеллекта в образовании на примере обучения русскому языку как иностранному.

Концепция культурного интеллекта

Концепция культурного интеллекта (cultural intelligence quotient – CQ) впервые была разработана в работах К. Эрли и С. Анг, которые определили культурный интеллект как способность личности эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, эффективно распознавать незнакомые и многозначно трактуемые сигналы (жесты, мимику, манеру общения и пр.) так, как это сделал бы представитель данной культуры [Earley, Ang 2003]. Иными словами, чем выше у человека уровень CQ, тем успешнее он будет решать задачи, связанные с взаимодействием внутри межкультурного контекста. Данное понимание тесно связано со следующими терминами, разрабатываемыми в разных научных подходах применительно к преподаванию иностранных языков (в том числе русского языка как иностранного): социокультурная компетенция [Щукин 2019], межкультурная компетенция и межкультурная чувствительность [Садохин 2008]. В настоящей работе теория культурного интеллекта выбрана за основу, так как в ней согласованы и структурно представлены основные характери-

ки, связанные с межкультурной компетентностью. Это позволяет представить культурный интеллект как измеряемый конструкт с многоуровневой структурой, а также выработать пошаговый алгоритм увеличения уровня CQ в процессе обучения.

Теория культурного интеллекта в настоящее время активно разрабатывается и концептуально дополняется. Например, уровень культурного интеллекта является надежным предиктором успешности сотрудника в трудовой деятельности [Sri Ramalu et al. 2012; Groves, Feyerherm 2011]. Исследователи показывают значимые корреляции уровня CQ и социокультурной адаптации иностранных студентов, а также указывают на связь CQ и положительных эмоциональных реакций [Сунгурова, Пеич 2019]. Кроме этого, CQ способствует распознаванию эмоций у представителей России и стран Азии [Карабущенко и др. 2020]. Все эти исследования показывают морфологическую близость конструкта эмоционального интеллекта и культурного интеллекта. Отдельно в работах показана связь CQ и самореализации преподавателя [Максимова 2014]. В работе Эрли и Мосаковски показано, что культурный интеллект является динамически развивающейся системой, то есть высокий уровень CQ можно достигнуть, если следовать алгоритму, разработанному исследователями [Earley, Ang 2003]. Работы, в которых описано влияние культурного интеллекта на педагогическую коммуникацию и благоприятную образовательную среду, в настоящее время начинают появляться и предлагают многообещающие концепции практического применения идей межкультурной коммуникации [Таратухина 2017, Соловьёва 2022].

Основным преимуществом культурного интеллекта как конструкта по сравнению с другими концепциями, связанными с исследованием межкультурной компетентности, является возможность количественной фиксации набора навыков и уровня их сформированности, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия. Развитие культурного интеллекта является особенно важной и актуальной задачей в рамках мультикультурного и полилингвального образования, которое потенциально содержит конфликтогены разного рода. Культурный интеллект можно рассматривать как условие успешного обучения в рамках мультикультурного образования, так как студент с развитым культурным интеллектом и положительным отношением к собственной этнической идентичности нацелен на решение конфликтов и самореализацию внутри группы.

В настоящее время ведутся исследования по измерению уровня культурного интеллекта и выявлению наиболее эффективных способов его развития как для преподавателей, так и для

студентов². Обычно данные практики связаны с необходимостью прохождения дополнительных тренингов по межкультурной коммуникации. Несмотря на проведенные исследования, измерения уровня культурного интеллекта в соотнесении с использованием конкретного набора стратегий коммуникации еще не нашли широкого применения в образовательном контексте как существенного фактора, оказывающего влияние не только на социокультурную адаптацию, но и непосредственно на учебную деятельность. При этом представляется, что у концепции культурного интеллекта большой методический потенциал в области организации учебного процесса в рамках мультикультурного образования, основной целью которого является практическое овладение межкультурной компетентностью.

Измерение культурного интеллекта

Культурный интеллект является измеряемым конструктом, что позволяет именно эту концепцию положить в основу овладения межкультурной компетентностью в рамках языкового обучения, так как есть возможность устанавливать контрольные точки и количественно отслеживать изменения в уровне культурного интеллекта во время учебного процесса. «Шкала культурного интеллекта» (CQS) К. Эрли и С. Анг разработана для измерения общего показателя культурного интеллекта на основе суммы показателей его парциальных компонентов: метакогнитивного, когнитивного, мотивационного и поведенческого [Earley, Ang 2003]. Метакогнитивный компонент связан со стратегиями: планирование действий на основе известного знания, контроль и коррекция совершенных действий в меняющихся культурных условиях. Когнитивный компонент непосредственно связан со знаниями традиций, обычаев, норм и ценностей другой культуры. Поведенческий компонент связан со способностью индивида осуществлять вербальное и невербальное речевое поведение, с отбором конкретных речевых формул, а также с пониманием контекстной уместности отобранных формул. Мотивационный компонент связан с внутренней и внешней мотивацией. Все компоненты объединяются в четырехфакторную модель и находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. На русский язык данная шкала была адаптирована командой исследователей из РУДН [Беловол и др. 2012], валидность и

²Таратухина Ю.В. Теория и практика кросс-культурной дидактики: Учеб. и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 194 с.

надежность данного метода как четырехфакторного измерения культурного интеллекта были подтверждены исследователями. В настоящее время эта шкала является примером валидизированного и надежного инструмента измерения сложного конструкта в рамках межкультурной коммуникации.

Теория культурного интеллекта активно разрабатывается в современных международных и отечественных исследованиях, шкала измерения дополняется новыми структурными элементами. Исследователи С.В. Чигарькова и Г.У. Солдатова зафиксировали в своей обзорной статье значительный рост публикаций по указанной тематике за последние 10 лет [Чигарькова, Солдатова 2018]. Концепция культурного интеллекта была апробирована в ряде эмпирических исследований, направленных на подтверждение самостоятельности конструкта. Исследователи обнаружили, что уровень CQ положительно коррелирует с производительностью трудовой деятельности в международных коллективах, а также является значимым предиктором успешной адаптации в новой культурной среде, поэтому этот инструмент можно внедрять в международных компаниях для отслеживания навыков сотрудников в динамике [Чигарькова, Солдатова 2018]. Также в ряде работ выявлена связь между CQ и эмоциональным доверием, которое расширило измерение метакогнитивного компонента [Moon 2010]. Несмотря на работы, в которых уровень CQ студентов был проанализирован как предиктор успешной социокультурной адаптации к учебе в другой стране, этот компонент не выделен в отдельный параметр измерения. Концепция культурного интеллекта как инструмента измерения не разработана в образовательном контексте достаточно полно. В частности, поведенческий компонент CQ, в который входит речевое и невербальное поведение, может рассматриваться не только как фактор, способствующий адаптации студентов, но и как фактор, влияющий на успешность педагогической коммуникации в целом. При этом в контексте бизнес-коммуникации концепция культурного интеллекта получила широкое распространение не только в научном, но и в прикладном ключе, предлагая алгоритм пошагового развития всех структурных компонентов культурного интеллекта индивида на основе решения различных кейсов [Dignen 2011].

Необходимость развития культурного интеллекта для участия в межкультурном общении для студентов профильных специальностей (международное право, менеджмент, MBA) также изучена достаточно подробно благодаря направленности на деловую коммуникацию. Однако рекомендации по внедрению эффективных способов формирования культурного интеллекта в поликультур-

ной образовательной среде представлены в виде разрозненных единичных исследований, которые нуждаются в репликации на более широкой выборке респондентов. Ряд работ можно выделить и в области преподавания иностранных языков. Так, исследователи из Курского государственного университета К.Ю. Гусева и Д.В. Фёдорова разработали и внедрили серию занятий по мультипликационному фильму «Зверополис», чтобы экспериментально подтвердить положительную динамику в формировании СQ на основе претестов и посттестов [Гусева, Фёдорова 2021]. Формирование культурного интеллекта в области РКИ во многом связано с формированием социокультурной компетенции. Пример целенаправленной работы показан в статье Чирковой [Чиркова 2022], где она представляет свое методическое решение в рамках темы «Спорт». Несмотря на то, что в настоящее время понимание культурного интеллекта не оформилось в отдельное направление в РКИ и предлагаемые задания в большей степени соответствуют традиционному подходу в рамках лингвострановедения, сама тенденция примечательна.

Представляется весьма перспективной работа в исследовании связи культурных особенностей и этнической идентичности с академической успешностью студентов, обучающихся в мультикультурной группе (межкультурная дидактика). В настоящее время работы, описывающие связи кросс-культурного профиля, обучающегося и его парциальных частей с набором стратегий коммуникации, основанные на эмпирических данных, не получили широкого распространения.

Концепция культурного интеллекта в методике русского языка как иностранного

Преподавание русского языка как иностранного является перспективной областью практического применения и дальнейших научных разработок концепции культурного интеллекта. С одной стороны, процесс изучения связан с освоением иностранного языка, а с другой стороны, обучение происходит в межкультурном контексте (преподаватели и студенты являются носителями разных культур, а зачастую обучение происходит в негомогенных группах, усиливая разнообразие культурных связей). В процессе обучения знания не поступают в готовом виде к студентам, но можно создать соответствующую среду на занятиях, которая будет способствовать успешному саморазвитию субъекта обучения. На основе проведенного анализа концепции культурного интеллекта

можно выделить несколько ключевых векторов развития данной концепции, релевантных для русского языка как иностранного:

- 1) взаимодействие преподавателя и студента;
- 2) организация учебного процесса;
- 3) создание учебных материалов.

Взаимодействие преподавателя и студента

На процесс коммуникации влияет разное понимание статуса собеседников, общение между которыми в формальных и неформальных ситуациях зачастую строго регламентировано нормами речевого этикета. Нарушение таких норм ведет к недопониманию, конфликтам, а в некоторых случаях может приводить к ухудшению результатов обучения. В учебной коммуникации также существует ряд норм и правил, которые могут быть неоднозначно распознаны преподавателями и студентами из разных культур.

Культурный интеллект влияет на специфику взаимодействия преподавателя и студента, так как зависит от культурного бэкграунда, который есть у обоих участников общения. При анализе ситуаций общения можно выделить основные характеристики, которые будут иметь разную степень проявления в разных культурах:

- учет мнения друг друга;
- принятие решения;
- ответственность за работу всей группы/ за свою часть работы;
- стиль общения (контрольно-оценочный, поддерживающий).

Например, преподаватель и студент могут соблюдать большую дистанцию в общении или такая дистанция может практически отсутствовать. Несоответствие представлений о вежливом и невежливом поведении влияет на весь учебный процесс. Проведенное глубинное интервью среди студентов магистратуры Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (N = 7) выявило, что основные коммуникативные сбои в учебной коммуникации происходят при проявлении инициативы со стороны студентов. Например, они получают ответ от преподавателя на свое письмо с вопросом или на вопрос на занятии. Также студенты отмечают, что значимо большее количество коммуникативных неудач было при взаимодействии с преподавателями, а не с одноклассниками. Это может быть связано как со статусом преподавателя (распределением ролей), так и сложностями при необходимости соответствовать нормам общения в рамках формальной ситуации.

Более подробное и последовательное исследование общения между преподавателями и студентами из разных стран, а также выработка рекомендаций по выстраиванию корректной межкультурной коммуникации потенциально может повлиять на улучшение академических результатов студентов за счет большей включенности и мотивации.

Организация учебного процесса

Организация всего учебного процесса на основе концепции культурного интеллекта предполагает учет особенностей организации обучения в разных культурах. Под учетом особенностей понимается не изменение российской системы, но выделение компонентов, в которых могут возникнуть сложности у студентов из разных культур. Приведем несколько направлений, которые должны быть проверены экспериментально, чтобы выработать систему рекомендаций по организации учебного процесса для разных целевых аудиторий.

В занятия необходимо включать знания о межкультурном взаимодействии (лингвокультурный комментарий), который будет помогать налаживать контакт с представителями других культур благодаря осведомленности об их культуре. В этой связи большое значение приобретает мотивационный компонент культурного интеллекта: желание получить знания о новых культурах. Реализация возможна через активности на занятии, которые напрямую предлагают сравнение культурного опыта студентов. Также внутренняя мотивация связана с принципиальным отказом от фундаментальной оппозиции с представителями других культур. Овладение данным компонентом по итогам тестирований среди студентов и преподавателей показывает сложность из-за стремления разделять собеседников на «своих» и «чужих». Таким образом, именно работа над данным компонентом должна стать основой для организации учебного процесса, формирующего культурный интеллект.

Необходимо четко формулировать рекомендации по обучению в межкультурной среде для эффективного результата. В разных культурах приняты разные стили организации всего процесса обучения (например, разница может быть в соотношении роли деканата и собственной роли студента, распределении учебного времени и времени на самостоятельную работу студентов). Корректировка траектории обучения должна осуществляться в зависимости от культурных особенностей конкретных студентов.

Поведенческий компонент культурного интеллекта (демонстрация адаптивных образцов поведения) также может быть усовершенствован. Реализация возможна через активное включенное наблюдение студентов и практику ведения дневника самонаблюдения, в котором отмечается необычное, вызывающее удивление поведение как преподавателей, так и других студентов учебной группы. Обратная связь в рамках такой практики может быть осуществлена индивидуально или в рамках общего тренинга по межкультурному взаимодействию.

Создание учебных материалов

В рамках преподавания русского языка как иностранного при создании образовательного контента должна учитываться специфика структурирования учебного контента. В разных культурах систематизация и логика представления материала может отличаться в связи с отличиями в подходах к образованию, в связи с устоявшейся традицией предъявления учебного материала, а также в связи с новыми теориями в области когнитивистики и нейронаук.

Учебные материалы оформляются с помощью метаязыка, который отражает национальные дискурсивные модели, стиль общения и допустимые и недопустимые обращения к студенту. Например, обращения на «ты» и неформальный стиль изложения материала не типичен в учебниках по русскому языку, созданных российскими авторами.

В учебниках и учебных пособиях могут быть предложены специфичные формы работы, которые зависят от культуры. Например, наличие большего количества упражнений на чтение и письмо (тренировка рецептивных видов речевой деятельности в большей степени свойственна учебникам, разработанным для азиатского контингента обучающихся) или ориентация на продуктивные виды речевой деятельности и наличие значимого количества коммуникативных заданий в большей степени свойственно учебникам для западноевропейского контингента.

Перспективным направлением является предоставление заданий, в которых сведения о чужой культуре помогают решить коммуникативную задачу. Проведенный анализ учебников и учебных пособий показал, что в настоящее время в учебных пособиях количество подобных заданий исчезающе мало. В национально-ориентированные линейки включаются задания на сравнение опыта межкультурного взаимодействия (например, предлагается сравнить традиции и обычаи, сравнить пословицы и фразеоло-

гизмы). В таком ключе задания направлены на развитие только когнитивного компонента культурного интеллекта, связанного с приобретением знаний, расширением кругозора. Особое значение имеют задания, оформленные в виде тестов на принятие решения в определенных стандартизированных ситуациях (кейс-задания или задания сценарного типа). Такие задания расширяют контекст коммуникативной ситуации, мотивируя производить анализ ролей коммуникантов и выбирать наилучшую стратегию в заданной ситуации общения. Включение заданий сценарного типа само по себе будет помогать увеличивать уровень культурного интеллекта.

Особенности предъявления материала также могут обладать национальной специфичностью:

- визуальный компонент (количество иллюстраций, расположение их на странице или развороте учебника, функция, с которой иллюстрации включены в учебное пособие);
- вербальный компонент (предъявление теоретического материала, количество примеров, а также собственно текстовый материал);
- верстка (последовательность расположения материала, особенности компоновки, шрифт и насыщенность цвета).

При анализе учебников по русскому языку как иностранному по выделенным параметрам можно выявить учебники, созданные в России для разных целевых групп, и учебники, созданные за пределами России носителями другой культуры. Например, учебники японских авторов включают в качестве иллюстративного материала привычные японской аудитории иллюстрации в виде национальных комиксов (манга).

Также специфика структурирования материала может проявляться на уровне цифровой платформы, культурно специфичной может быть логика расположения материала на платформе в рамках обучающего курса, а также набор механик для упражнений. В таком случае при дистанционном формате обучения также следует учитывать кросс-культурные особенности участников учебного процесса.

Вопросы развития культурного интеллекта обычно связаны с включением разного рода тренингов по межкультурной коммуникации в процесс обучения. Но сами по себе учебные материалы обладают потенциалом решать подобные задачи. При этом такое точечное (дозированное) включение не требует больших затрат при разработке, а также временных затрат для прохождения отдельного тренинга. Также положительный эффект связан с постоянным включением таких заданий в курс, а не эпизодичное прохождение одного тренинга.

Разработка курса по русскому языку с учетом концепции культурного интеллекта не увеличивает количество академических часов, но за счет более осознанного использования культурного бэкграунда студентов способна увеличить эффективность процесса обучения. Изложенные в работе направления по формированию культурного интеллекта нуждаются в дальнейшем теоретическом осмыслении, а также в сборе эмпирического материала для установления статистически значимых корреляций.

Заключение

Проведенное исследование обозначило основные векторы исследования культурного интеллекта в сфере образования: культурный интеллект профессорско-преподавательского состава, культурный интеллект обучающихся и культурный интеллект в его связи с созданием учебных материалов. Каждое из выделенных направлений позволяет создавать комфортную образовательную среду для всех участников учебного процесса, что способствует получению высоких академических результатов. Такое прагматическое понимание задач по налаживанию взаимодействия с представителями разных культур в рамках образовательного контекста может привести к методическим изменениям как в практике преподавания русского языка как иностранного, так и в создании учебных материалов. Полученные данные представляют собой ценный материал для создания учебников нового образца, включающих блоки заданий для формирования культурного интеллекта.

Постановка проблемы культурного интеллекта, его измерения и формирования в рамках преподавания русского языка как иностранного – важная задача. Дальнейшие исследования позволяют сфокусироваться на специфике взаимодействия преподавателя и ученика (выявление конкретных коммуникативных стратегий); измерении культурного интеллекта у опытных (успешных) и неопытных коммуникантов. Это будет способствовать развитию не только научной теории культурного интеллекта, но и практическому применению навыков корректного взаимодействия с представителями разных культур в рамках учебного контекста.

Отдельной задачей является разработка учебных материалов, включающих тексты, иллюстрации и задания, направленные на развитие культурного интеллекта. В этом направлении необходимо проведение эмпирических исследований, показывающих корреляцию между разработанными заданиями и уровнем культурного интеллекта.

Благодарности

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2020-0005 «Трансформация когнитивной и коммуникативной деятельности человека в условиях современной цифровой среды».

Acknowledgements

The work was financially supported in framework of the State Assignment, project FZNM-2020-0005 “Transformation of human cognitive and communicative activity in the conditions of modern digital environment”.

Литература

- Беловол и др. 2012 – *Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М.* Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2012. № 4. С. 5–14.
- Гусева, Фёдорова 2021 – *Гусева К.Ю., Фёдорова Д.В.* Формирование кросс-культурного интеллекта обучающихся через использование мультипликационных фильмов на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2021. № 13.
- Карабущенко и др. 2020 – *Карабущенко Н.Б., Пилишвили Т.С., Чхиквадзе Т.В., Сунгурова Н.Л.* Особенности социального, эмоционального и культурного интеллекта и распознавания эмоций у представителей России и стран Азии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 2. С. 394–404. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-2-394-404.
- Максимова 2014 – *Максимова Л.А.* Развитие культурного интеллекта у педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 36–40.
- Садохин 2008 – *Садохин А.П.* Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. 2008. № 3. С. 156–166.
- Соловьёва 2022 – *Соловьёва С.В.* Прикладной потенциал исследований культурного интеллекта в практике преподавания иностранного языка // Международные отношения: история, теория, практика: Материалы XII Науч.-практ. конф. молодых ученых фак. междунар. отношений Белорус. гос. ун-та. Минск: БГУ, 2022. С. 505–510. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/278729> (дата обращения 2 июня 2023).
- Сунгурова, Пеич 2019 – *Сунгурова Н.Л., Пеич И.* Культурный интеллект и стратегии когнитивной регуляции эмоций как предикторы социокультурной адап-

- тации иностранных студентов в процессе обучения в международном вузе // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 448. С. 193–198.
- Чигарькова, Солдатова 2018 – *Чигарькова С.В., Солдатова Г.У.* Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 27–38. DOI: 10.11621/prj.2018.0403.
- Чиркова 2022 – *Чиркова В.М.* Повышение уровня культурного интеллекта учащихся, изучающих русский язык как иностранный, в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. Т. 11. № 2 (39). С. 45–48.
- Щукин 2019 – *Щукин А.Н.* Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2019. № 1 (272). С. 72–75.
- Banks 2002 – *Banks J.A.* An Introduction to Multicultural Education. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon, 2002.
- Dignen 2011 – *Dignen B.* Communicating across cultures. Cambridge University Press, 2011. 96 p.
- Earley, Ang 2003 – *Earley P.C., Ang S.* Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003. 379 p.
- Earley, Mosakowski 2004 – *Earley C., Mosakowski E.* Cultural Intelligence // Harvard Business Review. October 2004. URL: <https://hbr.org/2004/10/cultural-intelligence> (дата обращения 2 июня 2023).
- Groves and Feyerherm 2011 – *Groves K., Feyerherm A.* Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance // Group and Organization Management. 2011. 36. P. 535–566. DOI: 10.1177/1059601111415664.
- Livermore 2009 – *Livermore D.* Leading with Cultural Intelligence. New York: AMACOM, 2009. 272 p.
- Moon 2010 – *Moon T.* Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence // Journal of Managerial Psychology. 2010. № 25. P. 876–898. DOI:10.1108/02683941011089134.
- Sri Ramalu et al. 2012 – *Sri Ramalu S., Shamsudin F., Subramaniam C.* The mediating effect of cultural intelligence on the relationship between openness personality and job performance among expatriates on international assignments // International Business Management. 2012. № 6. P. 601–610. DOI:10.3923/ibm.2012.601.610.
- Thomas, Inkson 2004 – *Thomas D.C., Inkson K.* Cultural intelligence: People skills for global business. San Francisco, 2004.

References

- Banks, J.A. (2002) *An Introduction to Multicultural Education*, 3rd ed., Allyn & Bacon, Boston, USA.

- Belovol, E.V., Shkvarilo, K.A. and Khvorova, E.M. (2012), "Russian-language verification of P.C. Earley and S. Ang's questionnaire on 'cultural intelligence scale' ", *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, no. 4, pp. 5–14.
- Chigar'kova, S.V., Soldatova, G.U. (2018), "Cultural intelligence as a socio-psychological phenomenon: a review of the conception", *National Psychological Journal*, no. 4 (32), pp. 27–38.
- Chirkova, V.M. (2022) "Increasing the level of cultural intelligence of students learning Russian as a foreign language in the conditions of distance learning", *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 11, no. 2 (39), pp. 45–48.
- Dignen, B. (2011), *Communicating across cultures*, Cambridge University Press, USA.
- Earley, P.C. and Ang, S. (2003), *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*, Stanford University Press, Palo Alto, CA, USA.
- Earley, C. and Mosakowski, E. (2004), "Cultural Intelligence", *Harvard Business Review*, October, available at: <https://hbr.org/2004/10/cultural-intelligence> (Accessed 2 June 2023).
- Groves, K. and Feyerherm, A. (2011), "Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance", *Group and Organization Management*, no. 36 (5), pp. 535–566.
- Guseva, K.Yu. and Fedorova, D.V. (2021), " 'Developing students' cross-cultural intelligence through animated films in foreign language classes", *Aktual'nye problemy sovremennoyo inoyazychnogo obrazovaniya*, no. 13.
- Karabushchenko, N.B., Pilishvili, T.S., Chkhikvadze, T.V. and Sungurova, N.L. (2020), "Features of social, emotional, and cultural intelligence and recognition of emotions by Russian and Asian students", *RUDN Journal of Sociology*, vol. 20, no. 2, pp. 394–404.
- Livermore, D. (2009), *Leading with Cultural Intelligence*, AMACOM, New York, USA.
- Maksimova, L.A. (2014), "Development of cultural intelligence of a teacher as a condition of effective professional work in policultural educational environment", *Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 36–40.
- Moon, T. (2010), "Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence", *Journal of Managerial Psychology*, no. 25, pp. 876–898.
- Sadokhin, A.P. (2008), "Intercultural competence and competency in modern communication (Experience of system analysis)", *Social Sciences and Contemporary World*, no. 3, pp. 156–166.
- Shchukin, A.N. (2019), "Socio-cultural competence in the system of teaching Russian as a foreign language", *Russian Language Abroad*, no. 1 (272), pp. 72–75.
- Solov'eva, S.V. (2022), "The applicative potential of cultural intelligence research for the practice of foreign language teaching", *Mezhdunarodnye otnosheniya: istoriya, teoriya, praktika: Materialy XII Nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh fak. mezhdunar. otnoshenii Belorus. gos. un-ta* [International Relations. History, Theory, Practice. Proceedings of the 12th Scientific and Practical Conference of Young

- Scientists of the International Relations Department of the Belorussian State University], BGU, Minsk, Belarus, pp. 505–510, available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/278729> (Accessed 2 June 2023).
- Sri Ramalu, S., Shamsudin, F. and Subramaniam, C. (2012), “The mediating effect of cultural intelligence on the relationship between openness personality and job performance among expatriates on international assignments”, *International Business Management*, no. 6, pp. 601–610.
- Sungurova, N.L. and Peich, I. (2019) “Cultural intelligence and strategies in cognitive regulation of emotions as factors of foreign students’ sociocultural adaptation while studying in an international university”, *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta / Tomsk State University Journal*, no. 448, pp. 193–198.
- Thomas, D.C. and Inkson, K. (2004) *Cultural intelligence: People skills for global business*, San Francisco, USA.

Информация об авторе

Татьяна С. Веселовская, кандидат филологических наук, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, Россия; 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6; veselovskayats@gmail.com

Information about the author

Tat'yana S. Veselovskaya, Cand. of Sci. (Philology), Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia; bld. 6, Ac. Volgin Street, Moscow, Russia, 117485; veselovskayats@gmail.com

УДК
DOI:

Смешанный формат
обучения русскому языку как иностранному
в постковидную эпоху:
ведущие тенденции и новые вызовы

Ольга Б. Ермакова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, yermakova@hotmai.com*

Любовь П. Клобукова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, klobukov@list.ru*

Елена А. Чернышенко

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, lena.podshivalova@gmail.com*

Аннотация. В статье на материале преподавания русского языка как иностранного анализируется влияние, которое оказал дистанционный формат обучения на очный учебный процесс и на его участников – преподавателей и учащихся. С одной стороны, отмечается значительно возросшая роль информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют моделировать аутентичную языковую среду, оснащать учебные курсы интерактивными материалами, увеличивать долю самостоятельной работы учащихся, повышать их мотивацию и эмоциональную вовлеченность в процесс обучения. С другой стороны, фиксируется существенное изменение учебного опыта и навыков работы в аудитории нового поколения учащихся. Детально рассматриваются возникшие в постковидную эпоху трудности в обучении чтению, аудированию, письму и говорению. Авторы приходят к выводу, что период дистанционного языкового обучения оказал значительное воздействие на его очную форму, что, в свою очередь, не может не отразиться на методике преподавания русского языка как иностранного. В частности, на данном этапе актуальные задачи методистов и преподавателей-практиков заключаются в том, чтобы научиться максимально эффективно применять в очном и смешанном обучении полученный за годы пандемии опыт и найти разумный баланс в использовании электронных средств обучения, который позволил бы успешно преодолеть педагогические трудности, возникшие вследствие недавнего возвращения учебного процесса в очный формат.

© Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А., 2023

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), смешанный формат обучения, очный формат обучения, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), виды речевой деятельности

Для цитирования: Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А. Смешанный формат обучения русскому языку как иностранному в постковидную эпоху: ведущие тенденции и новые вызовы. Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 108–122. DOI:

Combined mode of teaching Russian as a foreign language in the post-pandemic era. Leading trends and new challenges

Ol'ga B. Ermakova

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
yermakovao@hotmail.com*

Lyubov' P. Klobukova

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
klobukov@list.ru*

Elena A. Chernyshenko

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
lena.podshivalova@gmail.com*

Abstract. By the example of teaching Russian as a foreign language the article analyzes how distance learning methods applied during the COVID-19 pandemic impacted the face to face learning approaches and influenced both students and teachers after the return to the classroom environment. On the one hand, there is a significantly increased role of information and communication technologies, which make it possible to model authentic language environment, to equip training courses with interactive materials, to increase the share of independent work of students, to increase their motivation and emotional involvement in the learning process. On the other hand, a significant change in the learning experiences and classroom skills of a new generation of students is being documented. The authors investigate the challenges encountered by learners of Russian as a foreign language during the pandemic era in their reading, listening, writing, and speaking practices. The authors conclude that the period of distance language learning impacted significantly

on its face-to-face form, which, in turn, cannot but affect the methodology of teaching Russian as a foreign language. The most pressing task at present for instructors and teaching professionals is understanding how to use the experience acquired during the pandemic period for improving both face to face and combined learning practices in the most effective manner. As well as to find a reasonable balance in the use of e-learning tools that would allow to successfully overcome the pedagogical challenges posed by the recent return to face-to-face learning.

Keywords: methodology, Russian as a foreign language, blended learning, face to face learning, information and communication technologies, speaking skills

For citation: Ermakova, O.B., Klobukova, L.P. and Chernyshenko, E.A. (2023), “Combined mode of teaching Russian as a foreign language in the post-pandemic era. Leading trends and new challenges”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies” Series*, no. 8, pp. 108–122, DOI:

Введение

2022 год ознаменовался всеобщим возвращением из дистанционного формата обучения к аудиторной форме работы. В течение последних двух-трех лет методистами и преподавателями-практиками не раз высказывалась надежда на скорейшее возвращение к аудиторному обучению. В то же время неоднократно звучали мысли о том, что годы дистанта не пройдут бесследно и, бесспорно, повлияют на будущее очное обучение. Цель данной статьи – осмыслить опыт обратного перехода из онлайн-обучения в офлайн на примере преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Поставленная цель предполагает решение следующих задач: выявить изменения, которые претерпели теория и практика преподавания РКИ за годы дистанционного обучения; определить, как изменились роли студента и преподавателя; проанализировать и обобщить учебный опыт, который приобрели преподаватели и учащиеся за годы пандемии; выявить проблемы, с которыми столкнулись преподаватели после возвращения в очный формат обучения; определить задачи, которые должны быть решены методистами и преподавателями-практиками для организации успешного учебного процесса в условиях повсеместной цифровизации образования.

Изменения в области теории и практики преподавания РКИ

Годы дистанционного образования в эпоху ковидных ограничений навсегда изменили теорию и практику преподавания русского языка как иностранного: начался процесс цифровой социализации [Гревцева 2022], которая требует глубинной перестройки и реорганизации всего образовательного процесса. В частности, актуальным и весьма востребованным становится смешанное обучение, при котором очный учебный процесс во многом опирается на ресурсы дистанционного преподавания РКИ. Это, в свою очередь, предполагает кардинальные изменения роли студента и преподавателя. Именно поэтому возвращение в очный формат обучения следует признать не просто очередным этапом в развитии теории и практики преподавания РКИ, а важной вехой, характеризующейся трансформацией методического мышления. Мы наблюдаем переход от парадигмы передачи знаний к парадигме соорганизации обучающей среды.

Новый учебный опыт преподавателей и учащихся как позитивное наследие эпохи дистанта

Прежде всего следует отметить, что два года дистанционного обучения кардинальным образом изменили учебный опыт как преподавателей, так и учащихся. Для преподавателей этот опыт стал в основном положительным. Первое и, наверное, самое важное приобретение для педагогического сообщества, работающего в цифровую эпоху, заключается в том, что все преподаватели вынуждены были принять дистанционный формат работы и освоить огромное количество цифровых ресурсов, которые, безусловно, повышают эффективность и результативность процесса обучения. Так, в языковом обучении, в том числе и в обучении РКИ, для создания онлайн-курсов и организации дистанционного учебного процесса стали повсеместно использоваться такие цифровые ресурсы, как Moodle, Google Класс, Online Test Pad и многие другие, см., например, [Ермакова 2021; Ермакова, Клобукова, Чернышенко 2021; Кузнецов 2021; Рублева 2021; Савченко 2021; Спиридонова и др. 2022]. Начали более активно применяться и другие электронные средства обучения, позволяющие разрабатывать интерактивные учебные материалы различного характера для решения частных

методических задач. К наиболее известным и востребованным из них относятся Google Формы и Learning Apps.

Нельзя, на наш взгляд, игнорировать и тот факт, что за годы всеобщего дистанта использование электронных средств обучения в лингводидактике, в том числе в преподавании РКИ, из методического новшества превратилось в общепринятую практику, во многом благодаря повсеместному внедрению систем дистанционного обучения (СДО) типа Moodle на уровне университетов, а также созданию соответствующих служб технической поддержки. Это придало данной форме языкового обучения необходимую системность и структурированность, облегчило взаимодействие с цифровыми образовательными ресурсами как для преподавателей, так и для учащихся. Учебные платформы, которые были жизненно необходимы в эпоху дистанционного обучения, успешно применяются и сейчас, в условиях очного обучения. Подобные цифровые образовательные ресурсы предоставляют возможность преподавателям разрабатывать свои открытые или закрытые курсы, регистрировать учащихся, следить за их успеваемостью, осуществлять текущий/промежуточный контроль и др.

Еще одним позитивным наследием эпохи дистанта стала сформировавшаяся за последние годы техническая оснащенность как преподавателей, так и учащихся. Сейчас практически невозможно встретить студента без какого-либо устройства, приспособленного для осуществления разноплановой учебной деятельности: обеспечивающего оперативный выход в интернет, воспроизведение различных типов файлов, графическую работу с ними и т. д. Возросли также технические возможности и вузовских учебных аудиторий.

Кратко охарактеризуем методический и дидактический потенциал различных типов популярных онлайн-ресурсов, актуальный для обучения РКИ в постковидную эпоху.

1. Безусловно, ведущую роль в организации смешанного обучения в эпоху цифровой социализации играют *цифровые площадки* для создания онлайн-курсов, или СДО. В годы пандемии практически все иностранные учащиеся, осваивающие русский язык, оказались вне языковой среды, поэтому одной из основных целей преподавателей РКИ в этот период стал поиск возможностей компенсировать ее отсутствие. Многократно возросшая востребованность СДО в эпоху пандемии была обусловлена именно тем, что с их помощью можно было достоверно моделировать аутентичную языковую среду, что особенно актуально для профессионально ориентированного обучения РКИ, одной из задач которого является подготовка учащихся к реальной коммуникации в профессиональной сфере деятельности [Ермакова, Клобукова, Чернышенко

2021; Богомолов, Дунаева 2018]. В частности, отсутствие языковой среды успешно восполняется возможностью размещения разноплановых мультимедийных материалов и ссылок на внешние аутентичные ресурсы.

Другое важное качество СДО – интерактивность, которая, во-первых, обеспечивает непрерывность взаимодействия преподавателей и учащихся, а во-вторых, позволяет увеличивать объем учебной работы, выполняемой инофоном самостоятельно, что делает языковое обучение более эффективным и результативным.

Еще одним существенным свойством СДО является гипертекстовость, обеспечивающая модульную систему организации учебных материалов [Ермакова, Клобукова, Чернышенко 2020], их доступность и адаптивность, которая позволяет преподавателю наполнять курс иллюстративным материалом, актуальным именно для его контингента учащихся. Отметим, что подобное структурирование учебного материала в силу своей эффективности продолжает активно использоваться в процессе преподавания РКИ и сегодня – после возвращения к аудиторной форме работы.

2. В процессе учебного взаимодействия в рамках обучения РКИ онлайн важно было обеспечить инофонам тот же уровень наглядности, который традиционно был представлен в условиях аудиторного формата учебной работы. В дистанционном обучении эту функцию взяли на себя многочисленные *онлайн-доски*, как встроенные в программы, использующиеся для очного общения учащихся с преподавателем (типа Zoom), так и самостоятельные ресурсы, например доска Migo, инструмент Google – Jamboard или отечественный программный продукт ELDOSKA.

На первый взгляд может показаться, что с возвращением в очную форму обучения необходимость в подобных средствах наглядности должна исчезнуть, однако следует учитывать, что сегодня многие университетские аудитории оборудованы проекторами, а учащиеся, как уже отмечалось выше, приходят на занятия со своими гаджетами, которые нередко заменяют им традиционные тетради. Интерактивные доски не только обладают большей наглядностью, чем обычная доска, но и позволяют организовать в классе групповую и проектную работу, столь эффективную для языкового обучения.

Необходимо особо подчеркнуть, что наглядность весьма важна в процессе профессионально ориентированного обучения РКИ. Так, например, успешное овладение языком специальности в группах учащихся-экономистов предполагает их постоянное обращение к экономическим показателям, цифрам, инфографике и др. Использование онлайн-досок в очном обучении позволяет

уйти от бумажных носителей информации: преподавателю больше не нужно ксерокопировать иллюстрации, которые при печати нередко становились черно-белыми, теряя свою привлекательность и информативность, или при демонстрации их в большой аудитории переставали выполнять свою основную функцию – функцию наглядности. Онлайн-доски позволяют учащимся в комфортных условиях работать с подобным учебным контентом, а преподавателям – оперативно создавать его, демонстрировать в ходе урока и по мере необходимости соответствующим образом обновлять.

3. Отдельно следует остановиться на *ресурсах для разработки интерактивных учебных материалов*, объем которых настолько возрос за пандемийные годы, что навыки их создания входят теперь в профессиограмму преподавателя РКИ. Продемонстрируем, для достижения каких учебных целей методически целесообразно использовать интерактивные учебные материалы в условиях очного обучения после возвращения к аудиторному формату работы.

Прежде всего посредством интерактивных упражнений эффективно осуществляется формирование языкового компонента коммуникативной компетенции иностранных учащихся – освоение ими актуального лексико-грамматического материала. В форме автоматически проверяемых тестов могут предъявляться предтекстовые и притекстовые задания. Кроме того, в тестовой форме традиционно проводится текущий, промежуточный и итоговый контроль знаний, навыков и умений учащихся. Конечно, сами интерактивные упражнения, созданные на базе СДО Moodle, Google Форм, Learning Apps и других ресурсов, не являются чем-то новым в теории и практике преподавания РКИ. Их методическая целесообразность отмечалась и раньше, до всеобщего перехода на дистанционное обучение. Однако в ходе обязательной дистанционной работы интерактивные упражнения и задания стали использоваться повсеместно: они получили новое методическое осмысление, полноценное техническое воплощение и оказались более органично включенными в единый учебный процесс. С возвращением к очному формату преподавания РКИ данный элемент дистанционного обучения не потерял своей актуальности, поскольку он в значительной степени облегчает и оптимизирует работу преподавателя. Так, интерактивные упражнения:

- а) позволяют сократить количество проверяемых преподавателем вручную домашних заданий и контрольных материалов;
- б) дают возможность преподавателю выбирать необходимую степень сложности тестовых материалов, так как в

большинстве подобных ресурсов представлена определенная база заданий, и методист может остановиться на тех, которые соответствуют текущим учебным задачам и уровню сформированности коммуникативной компетенции его учащихся;

- в) увеличивают объем самостоятельной работы инофонов, что соответствует тенденциям современного языкового обучения, поскольку это позволяет преподавателям уделять больше времени формированию и развитию у учащихся коммуникативных продуктивных навыков и умений при очном взаимодействии с ними в ходе аудиторных занятий.

Повышение степени интерактивности учебного процесса является весьма привлекательным и для учащихся, поскольку они получают учебный контент в такой форме, с которой им легче и привычнее работать: ведь «цифровое» поколение уже практически отвыкло выполнять задания на бумаге. Это, в свою очередь, способствует большей эффективности освоения программного материала инофонами, а следовательно – интенсификации процесса обучения в целом.

4. Вспомогательную, но, безусловно, важную для обучения роль играют *платформы* Kahoot, Quizlet, Wordwall и многие другие, которые рекомендуются методистами и успешно используются преподавателями-практиками в целях *геймификации*. В этой связи заметим, что тенденция к геймификации процесса преподавания РКИ – это также одно из наследий дистанционного обучения в период пандемии. В условиях отсутствия физического и ослабления эмоционального контактов между учащимися и преподавателями геймификация способствовала активизации и концентрации внимания инофонов при решении учебных задач, повышению уровня их мотивации и вовлеченности в учебный процесс [Титова, Чикризова 2019, с. 136–137]. Подчеркнем, что подобные методические задачи, конечно, актуальны и для очного учебного взаимодействия, поэтому данный опыт с полной уверенностью можно отнести к положительным последствиям дистанта.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что эпоха тотального дистанционного обучения, отступив, оставила в наследство теории и практике преподавания РКИ богатый методический инструментарий и новые профессиональные компетенции, благодаря которым стало возможным более успешно и эффективно обучать инофонов русскому языку.

*Негативные последствия
цифровизации образования
и дистанционного обучения
в эпоху пандемии*

Возвращение к аудиторному формату преподавания РКИ показало, что сегодня в организации учебного процесса обнаруживаются не только приобретения, но и определенные потери, которые так или иначе затронули обучение всем видам речевой деятельности. Самой очевидной проблемой, на наш взгляд, является то, что в результате длительного онлайн-обучения многие иностранные учащиеся утратили навыки очного языкового взаимодействия.

Как показывает наш опыт, за годы пандемии инофоны отвыкли от синхронной коммуникации на изучаемом языке или не развили этот навык, если дистанционное обучение пришлось на период начала освоения ими РКИ, чему в немалой степени способствовали и дистанционный формат обучения, и возросшая цифровизация образования. Так, дистанционный формат, в котором всегда присутствует определенная временная задержка, вызванная разными техническими нюансами, давал инофону возможность распознавать и переводить звучащую речь преподавателя с помощью технических устройств, а не воспринимать ее синхронно. В результате многие учащиеся испытывают сегодня проблемы с формированием и развитием аудитивных навыков и умений, поскольку продолжают использовать технические возможности распознавания и перевода речи преподавателя в аудитории. К примеру, эта функция может быть реализована в параллельном окне на планшете, который инофон приносит на урок, или на втором компьютерном устройстве (помимо основного, служащего для учебной работы), которое транслирует речь преподавателя: распознает, переводит и демонстрирует звучащий текст в письменном формате.

Отметим также, что дистанционное обучение в значительной степени строится по принципу «учитель–ученик», так как преподаватель при всем желании не может реально контролировать, чем занимаются по другую сторону экрана все члены его учебной группы. Как следствие, дистанционное обучение и вызванная им недостаточная контактность с преподавателем способствовали развитию высокой степени автономности учащихся. Что же касается очного учебного взаимодействия, то оно, как правило, весьма динамично и обладает более высокой степенью совместности, чем дистанционное: оно требует от учащихся большей коммуникативной активности и скорости реакции. Так, в аудитории переключение с одного ученика на другого происходит гораздо быстрее и

более непредсказуемо, к чему до сих пор, к сожалению, не могут привыкнуть после дистанционного формата обучения некоторые инофоны.

Рассмотрим еще один аспект, связанный с возросшей автономностью учащихся, который отрицательно сказывается на процессе обучения в целом. Многие преподаватели столкнулись с тем, что организовать полноценную групповую работу, основанную на общении учащихся между собой (и, что не менее важно, контролировать эффективность такого общения), в дистанционном формате довольно сложно. Как ни стремились педагоги в период дистанционного обучения расширять совместную проектную деятельность учащихся (в частности, с использованием различных Wiki-инструментов), онлайн-образование предоставляло пользователям максимум технологических и психолого-педагогических условий для обеспечения именно автономности в обучении [Спиридонова и др. 2022, с. 268–269]. В результате вернувшиеся в аудиторию учащиеся оказываются сегодня не готовы к коллективной работе и предпочитают выполнять задания индивидуально, из-за чего, в частности, страдает такой вид речевой деятельности, как говорение в его диалогической и полилогической формах.

Следует отметить, что определенные сложности, вызванные информатизацией современной жизни, наблюдаются и при формировании навыков письменной речи. В отсутствие (или, скорее, в силу невозможности) контроля со стороны преподавателя учащиеся стали весьма активно пользоваться электронными переводчиками, которые выдают готовый текст на русском языке. При этом современный машинный перевод отличается довольно высоким качеством, лексической и грамматической правильностью – это понимают и наши учащиеся, вследствие чего получить от иностранного учащегося самостоятельно созданный письменный текст стало практически невозможно. Добавим, что эта проблема усугубляется еще и тем, что многие учащиеся, овладев навыками поиска информации в русскоязычном Интернете, даже не пытаются продуцировать собственное высказывание. Поэтому традиционные задания на письменную речевую продукцию, когда учащийся должен, например, сформулировать предложение или продолжить высказывание, используя изученную лексику, утратили свою методическую ценность. Подчеркнем, что эта проблема не только новая, но и крайне острая для методистов и преподавателей-практиков, поскольку возможность использования текстов русскоязычного Интернета создает у инофона иллюзию свободного владения языком, а преподавателю становится все труднее определить истинный уровень владения РКИ его учащимися.

Еще одним видом речевой деятельности, который существенно «пострадал» в результате дистанционного обучения и повсеместного использования ИКТ, является чтение. С одной стороны, отсутствие бумажного носителя привело к тому, что инофоны перестали подписывать незнакомые слова в тексте, выделять в нем те или иные фрагменты информации, из-за чего у учащихся не развиваются умения работы с письменным текстом и не формируются навыки, связанные с овладением разными видами чтения¹. С другой стороны, новые технологии позволяют учащимся переводить текст с иностранного языка, вообще не читая его: они наводят камеру смартфона на страницу учебника и получают на экране ментальный перевод на родной язык. Абсолютно очевидно, что при таком подходе методическая значимость чтения как вида речевой деятельности полностью обесценивается.

Заключение

Подводя итоги, необходимо признать, что сегодня, находясь уже в аудитории, учащиеся зачастую продолжают существовать в реалиях цифрового пространства, сохраняя сформировавшиеся у них в эпоху дистанта модели учебного поведения: активно пользуются техническими возможностями «пакетного» перевода текста и распознавания речи учителя, с трудом вступают в учебную коммуникацию как с преподавателем, так и с группой, стремятся к автономной деятельности и дома, и в аудитории. Работая с новым поколением учащихся, преподаватели будут вынуждены заново формировать у них навыки группового взаимодействия и развивать умение сообща решать различные коммуникативные задачи как в рамках общего владения РКИ, так и в рамках профессионального общения.

Таким образом, в настоящее время методическое сообщество столкнулось с новой учебной реальностью (смешанным обучением особого типа), которая, с одной стороны, предоставляет преподавателям широчайшие методические возможности, а с другой – ставит перед теорией и методикой обучения РКИ новые профессиональные задачи. К числу первоочередных проблем можно отнести установление баланса между автономностью и совместностью учебного процесса в смешанном формате, а также

¹См., напр.: Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2014. С. 338, 341.

преодоление своего рода замкнутого круга, когда методисты активно рекомендуют включать гаджеты и эффективные цифровые технологии в очное обучение, однако преподаватели пока не располагают возможностями полностью контролировать, как именно учащиеся их используют.

В завершение подчеркнем, что пользу от приобретенных преподавателями за годы пандемии навыков владения цифровыми технологиями и многократно возросшую дидактическую осмысленность целей и способов их применения переоценить поистине невозможно. На данном же этапе актуальные задачи методистов и преподавателей-практиков заключаются в том, чтобы научиться максимально эффективно применять в очном и смешанном обучении полученный опыт и найти разумный баланс в использовании ИКТ, который позволил бы успешно преодолеть педагогические трудности, возникшие вследствие недавнего возвращения учебного процесса в очный формат.

Литература

- Богомолов, Дунаева 2018 – *Богомолов А.Н., Дунаева Л.А.* Аутентичный текст и аутентичная языковая среда в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2018. № 5. С. 94–100.
- Гревцева 2022 – *Гревцева Г.Я.* Цифровая социализация личности в образовательной среде // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14. № 1. С. 40–49.
- Ермакова 2021 – *Ермакова О.Б.* Цифровое сопровождение процесса обучения РКИ (на примере виртуального класса Google) // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа: Сб. трудов Междунар. научно-практич. конф., посв. 145-летию Белгородского государственного национального исследовательского университета. Белгород, 2021. С. 100–106.
- Ермакова, Клобукова, Чернышенко 2020 – *Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А.* Из опыта цифровизации обучения русскому языку иностранных учащихся экономического профиля // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху: монография / Под общ. ред. Е.А. Хамраевой. М.: Сам Полиграфист, 2020. С. 14–23.
- Ермакова, Клобукова, Чернышенко 2021 – *Ермакова О.Б., Клобукова Л.П., Чернышенко Е.А.* К вопросу о методической целесообразности использования информационно-коммуникационных технологий в целях обучения иностранных учащихся гуманитарного профиля профессионально ориентированному общению на русском языке // Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность: Материалы Междунар. научно-практич. конф. Пятигорск, 2021. С. 65–71.

- Кузнецов 2021 – *Кузнецов А.А.* Электронная образовательная среда нового типа на базе кросс-платформенной модели обучения: методика и апробация // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2021. № 1. С. 57–76.
- Рублева 2021 – *Рублева Е.В.* Современные средства обучения в практике преподавания русского языка как иностранного как элемент модернизации педагогического процесса // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: Сб. материалов Междунар. науч. конгресса: В 3 ч. Ч. 2 / М.Н. Русецкая (гл. ред.), М.А. Осадчий (отв. ред.). М., 2021. С. 471–473.
- Савченко 2021 – *Савченко Е.В.* Интеграция сервисов Google в языковой класс // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 99–107.
- Спиридонова и др. 2022 – *Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Козюлина Е.О.* Психолого-педагогические принципы построения онлайн-курсов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2022. № 205. С. 266–276.
- Титова, Чикризова 2019 – *Титова С.В., Чикризова К.В.* Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.

References

- Bogomolov, A.N. and Dunaeva, L.A. (2018), “Authentic text and authentic language learning environment in the teaching Russian as a foreign language”, *Russian Language Abroad*, no. 5, pp. 94–100.
- Ermakova, O.B. (2021), “Digital maintenance of the process of learning Russian as a foreign language (on the example of Google Virtual Classroom)”, *RKI: Lingvometodicheskaya obrazovatel'naya platforma: Sbornik trudov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Russian as a foreign language. Linguo-methodological educational platform. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference], Belgorod, Russia, pp. 100–106.
- Ermakova, O.B., Klobukova, L.P. and Chernyshenko, E.A. (2020), “The experience in digitalization of process of teaching Russian to foreign students in economics”, Khamraeva, E.A. (ed.), *Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v tsifrovuyu epokhu* [Theory and Practice of Russian as a Foreign Language Education in the Digital Era], Moscow, Russia, pp. 14–23.
- Ermakova, O.B., Klobukova, L.P. and Chernyshenko, E.A. (2021), “On the question of the methodological advisability of using information and communication technologies for teaching foreign students of humanities to professionally oriented communication in the Russian language”, *Russkoe slovo v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: istoriya i sovremennost': Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Russian word in the international educational

- space. History and modern times. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference], Pyatigorsk, Russia, pp. 65–71.
- Grevtseva, G.Ya. (2022), “Digital socialization of a person in educational environment”, *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, vol. 14, no. 1, pp. 40–49.
- Kuznetsov, A.A. (2021), “New type of e-learning environment based on a cross-platform learning model: methodology and testing”, *Moscow University Pedagogical Education Bulletin*, no. 1, pp. 57–76.
- Rubleva, E.V. (2021), “Modern teaching tools in the practice of teaching Russian as a foreign language as an element of modernization of the pedagogical process”, *Russkii yazyk v global'nom nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa* [Russian language in the global scientific and educational space. Proceedings of the International Scientific Congress], in 3 parts, part 2, Moscow, Russia, pp. 471–473.
- Savchenko, E.V. (2021), “Using Google services in the language classroom”, *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 199, pp. 99–107.
- Spiridonova, S.B., Karpushova, O.A. and Kozyulina, E.O. (2022), “Psychological and pedagogical principles of online course development”, *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 205, pp. 266–276.
- Titova, S.V. and Chikrizova, K.V. (2019), “Psychological and didactic potential of gamification integration in foreign language teaching”, *Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. 135–152.

Информация об авторах

Ольга Б. Ермакова, кандидат филологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 51; yermakova@hot-mail.com

Любовь П. Клобукова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 51; klobukov@list.ru

Елена А. Чернышенко, кандидат филологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 51; lena.podshivalova@gmail.com

Information about the authors

Ol'ga B. Ermakova, Cand. of Sci. (Philology), Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 1-51, Leninskie Gory, Moscow, Russia, 119991; yermakovao@hotmail.com

Lyubov' P. Klobukova, Dr. of Sci. (Pedagogy), professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 1-51, Leninskie Gory, Moscow, Russia, 119991; klobukov@list.ru

Elena A. Chernyshenko, Cand. of Sci. (Philology), Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 1-51, Leninskie Gory, Moscow, Russia, 119991; lena.podshivalova@gmail.com

УДК
DOI:

Медиаформаты на современном этапе преподавания РКИ

Кристина-Дениса Маляр

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия, malyarcristina@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования медиаформатов в преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ). В настоящее время новые цифровые медиа стали неотъемлемой частью нашей жизни, в том числе они активно проникают в сферу образования. При работе с новыми цифровыми форматами активизируются как рецептивные, так и продуктивные виды речевой деятельности в комплексе. Это позволяет исследовать наиболее эффективные методические приемы работы с новыми форматами при обучении инофонов, а также особенности этих форматов. Этим обусловлена актуальность и перспективность настоящей работы. В статье предпринимается попытка представить основные медиаформаты, которые используются в преподавании РКИ в зависимости от тех информационных каналов, которые они задействуют: обучающие подкасты, инфографика и видеоролики. Также в работе приводятся данные проведенного среди иностранных студентов опроса по использованию обучающих видеоматериалов. Опрос выявил повышенный интерес студентов к внедрению новых медиаформатов в традиционные занятия. Особое внимание в работе уделяется формату видеоскрайбинга, в котором наиболее оптимально сочетаются разные модальности передачи информации. Полученные результаты свидетельствуют о большом методическом потенциале медиаформатов в РКИ.

Ключевые слова: цифровые медиа, цифровые форматы, русский язык как иностранный, видеоскрайбинг

Для цитирования: Маляр К.-Д. Медиаформаты на современном этапе преподавания РКИ // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 123–134. DOI:

© Маляр К.-Д.

Media formats at the present stage of RFL teaching

Cristina-Denisa Malyar

*Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia,
malyarcristina@gmail.com*

Abstract. The article is about using media formats in the teaching of Russian as a foreign language (hereinafter RFL). New digital media have now become an integral part of our lives, including actively penetrating the field of education. Working with new digital formats both receptive and productive types of speech are activated in the complex.

It allows studying the most effective methodological techniques for working with new formats in teaching foreign speakers, as well as those formats specifics. That makes the present work relevant and promising. The article attempts to show the main media formats used in teaching RFL, depending on the selected information channels: training podcasts, infographics and videos. The paper also contains data from a survey among foreign students on the use of educational video materials. The survey revealed increased student's interest in incorporating new media formats into traditional classes. Special attention is paid to the video scribe format, which best combines different modes of information transmission. The results indicate the great methodological potential of media formats in RFL.

Keywords: digital media, digital formats, learning Russian as a foreign language, video scribe

For citation: Malyar, C.-D. (2023), "Media formats at the present stage of RFL teaching", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 123–134, DOI:

Введение

В последнее время цифровые технологии стали неотъемлемым образовательным инструментом, который значительно повлиял на организацию учебного процесса как для учащихся, так и для преподавателей. Сегодня невозможно представить обучение без них: почти все учебные материалы представлены в цифровом формате, наряду с бумажной версией учебника доступна также электронная версия, зачастую материалы сразу распространяются в более востребованном цифровом формате, а старые (редкие) учебно-методические материалы оцифровываются. Многочисленные цифровые ресурсы и сервисы (активно развивающиеся на фоне ограничений передвижений) представляют доступ к бесконечному количеству

новых материалов, которые можно использовать для разных целевых аудиторий. При этом под воздействием изменений в коммуникации меняется не только собственно набор учебных материалов, но и организация учебного процесса в онлайн-среде [Лебедева, Кусаева 2020].

Новые цифровые медиа стали частью нашей повседневной жизни и закономерно вызвали большой исследовательский интерес в качестве учебных материалов при освоении иностранных языков (в том числе РКИ). Цифровые медиа обозначают все медиа, связанные с интернетом, с персональными компьютерами и мобильными устройствами. Термин «цифровая технология» связан с разнообразными областями цифровых медиа, которые включают в себя технологии на основе интернета, компьютера и мобильные технологии. Понимание устройства разных цифровых технологий и их взаимодействия с разными сферами нашей жизни позволяет формулировать принципы отбора их для включения в процесс обучения общению на иностранном языке.

Л. Манович, ученый по теории цифровой культуры и новых медиа, считает необходимым изучить влияние компьютерной революции на визуальную культуру в целом. В его книге «Язык новых медиа» представлена краткая хронология развития новых медиа. Л. Манович отмечает, что 1995 год можно считать переломным, так как именно в этом году компьютер, который с начала 1960-х гг. считался «всего лишь» инструментом, стал универсальной медиамашинной, позволяющей не только «создавать», но и сохранять и передавать информацию. В то время уже начали активно развиваться технологии World Wide Web, компьютерные игры, гипермедиа и интерактивные инсталляции [Manovich 2002].

В работе «Воздействие глобализации на коммуникацию» Н.Н. Понарина проводит связь между различными проявлениями глобализации и тем, как это отражается на развитии существующих общественных отношений и социальных институтов, в том числе на развитии коммуникации. С XIX до примерно середины XX в. основными средствами коммуникации выступали печатные издания либо же телефон, радио и, позднее, телевидение. Развитие технологий начиная с середины XX в. породило множество коммуникационных средств: технологии спутниковой связи, банковские манипуляции, межконтинентальные подводные кабели, которые не только расширили масштаб коммуникации, но и очень ускорили и удешевили ее [Понарина 2011]. Все это привело к изменению формата общения, которое стало более кратким, концентрированным и насыщенным визуальными элементами.

В.А. Никитенко сравнивает понятия «новые медиа» и «социальные медиа». Слово «медиа» в информационном дискурсе обозначает средство передачи информации, лишь включая в себя средства массовой информации. Исходя из этого автор определяет «новые медиа» как способ передачи информации при помощи относительно инновационных электронных источников [Никитенко 2017]. Таким образом, новые медиаформаты влияют на восприятие информации не за счет собственно лингвистических средств оформления текста (например, наличия дискурсивных слов, прямых обращений к читателю), а за счет другого формата (например, новостная статья сопровождается аудио- и видеоматериалами, часть текста представлена «под катом» (скрытая часть текста, которая раскрывается при нажатии на специальную кнопку), иллюстрации не украшают текст, а являются полноценными носителями дополнительной информации).

Традиционно в методике преподавания РКИ основной целью обучения является общение на русском языке, которое подразумевает освоение основных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. Для того чтобы коммуникация с носителями русского языка прошла успешно, иностранным студентам нужно хорошо владеть всеми видами речевой деятельности, они ведь зачастую представлены все сразу во время коммуникативного акта, а также еще необходимо учитывать особенности собеседников и понимать параметры коммуникативной ситуации в целом. В этой связи работа с новыми цифровыми форматами является наиболее эффективной, так как при этом активизируются все виды речевой деятельности в комплексе. Иными словами, в современной методике РКИ одновременная работа по формированию навыков аудирования, устной речи, чтения и письма кажется наиболее оптимальной и эффективной.

На данном этапе развития методики преподавания РКИ активно используется в обучении ряд форматов, которые нам представляются наиболее перспективными: обучающие подкасты (для улучшения навыка аудирования), инфографика (для улучшения навыка чтения) и видеоролики (которые можно использовать для улучшения всех навыков синхронно благодаря мультимодальности предъявляемой информации). Остановимся на каждом формате более подробно.

Подкаст

В России подкасты начали набирать известность только в 2017 г., после того как российское новостное интернет-издание “Meduza” переняло опыт зарубежных изданий. На начальном этапе

подкасты занимали только новостную нишу. Со временем, благодаря широкому распространению независимых интернет-изданий, они развивались как «социальный голос» населения. К 2020 г. подкастинг стали рассматривать шире, чем только как медиа-средство – ему нашли употребление в образовании и науке.

На данный момент можно говорить о выделении трех функциональных типов подкастов, которые продолжают развиваться в России: образовательные, «лайфхак»-подкасты; разговорные, развлекательные подкасты; информационные, аналитические подкасты.

Однако в российском образовании подкаст не приобрел статус полноценного методического средства из-за нехватки технического оборудования в образовательных организациях высшего и среднего образования, где до сих пор главная модель обучения остается классической [Волкова, Евтюгина 2020].

Несмотря на то что данный формат достаточно новый в методике РКИ, он уже активно применяется на занятиях преподавателями-практиками и описан в научно-методической литературе. В 2004 г. термин использовался впервые британским журналистом Беном Хаммерсли в попытке дать название «новому явлению любительского радио» (ориг. “a new boom in amateur radio”)¹. Тем не менее не существует единой классификации. В нашей работе деление П.В. Сысоева представляется наиболее точным. Исследователь разделил подкасты на аутентичные, т. е. созданные носителями языка для носителей языка, и учебные, созданные в учебных целях для носителей или не носителей языка [Сысоев 2014]. Подкасты позволяют тренировать навыки аудирования, так как зачастую разговоры героев записаны с дополнительными шумовыми эффектами, что позволяет адаптироваться к аутентичному звучанию иностранной речи. Это особенно важно, так как речь при естественной коммуникации не протекает изолированно от посторонних звуков. Преподаватели используют подкасты не только на занятиях, но и для самостоятельной работы студентов.

Инфографика

Инфографика – это медиаформат, в котором информация представлена двумя модальностями: в виде иллюстраций (картинок, схем) и связанного текста. В инфографику могут входить и другие

¹См. подробнее: *Hammersley B.* Audible revolution. URL: <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia> (дата обращения 15 марта 2023).

элементы (стрелки, диаграммы, блоки и выделения), однако ключевую роль играют именно изображения. Инфографика предназначена для быстрой, наглядной и яркой подачи материала. Можно выделить несколько плюсов данного медиаформата:

- позволяет показать большой объем информации;
- изображения привлекают внимание аудитории;
- компактная подача материала позволяет запомнить и понять больше информации;
- воздействует на эмоции (в основу положена ассоциация);
- повышает мотивацию;
- способствует осознанному, полному усвоению учебного материала.

Инфографика может использоваться на разных этапах процесса обучения. С ее помощью преподаватель может заменить традиционный письменный текст на картинки и инфографический текст, которые усваиваются лучше и позволяют развивать самый сложный вид речевой деятельности – говорение. Имея перед собой опоры в виде цифр, кратких фактов, схем или диаграмм, обучающиеся могут легко построить развернутое речевое высказывание [Купрещенко 2018].

В случае письменного общения значение сообщения складывается из вербальных и невербальных знаков (изображения, шрифт и пр.) [Лебедева, Кусаева 2020]. Инфографика является самостоятельным способом передачи информации, поэтому не нуждается в дополнительном текстовом сообщении. В рамках преподавания РКИ использование инфографики является не только способом в сжатом виде представить ключевую информацию, но и форматом, который положительно влияет на интерес и удовлетворенность студентов.

Видеоролик

Однако, по нашему мнению, одним из самых эффективных и многообещающих в сложившихся обстоятельствах образовательных форматов на основе современных медиа являются короткие учебные видеоролики на разные темы. Они способны тренировать синхронно все навыки студентов за счет включения разных модальностей передачи информации.

Форматы обучающих роликов могут быть разными: классическое видео, в котором преподаватель снимает себя и ведет урок, интерактивные видео, с которыми студент взаимодействует, видеоскрайбинг (видео с рисованными изображениями, которое сопровождается закадровым голосом).

В целях проверки нашей гипотезы о влиянии использования новых медиаформатов во время учебного процесса на мотивацию иностранных студентов и их вовлеченность в учебу мы провели устное полуструктурированное интервью с вопросами открытого типа. Студентам предлагалось давать ответы любой степени подробности. Выборку составили 6 студентов с разным культурным бэкграундом и опытом изучения русского языка как иностранного. Подробнее результаты опроса об учебных видеороликах представлены в работе [Маляр 2022]. Для целей настоящей работы кратко приведем основные результаты опроса.

Студенты активно использовали в своей практике учебные видео на платформе Ютуб, отмечая интерактивность как ключевой фактор просмотра данных видео. Кроме того, несколько студентов отметили, что выбранные видео позволяли расширить их представления и знания о русском языке и русской культуре, а также русской истории. Данная причина связана с тем, что на занятиях по РКИ фокус обучения зачастую ограничивается основным лексико-грамматическим материалом. Однако часть студентов в интервью положительно охарактеризовали просмотренные ролики благодаря их наглядности, а также представлению информации с помощью разных каналов передачи информации (иллюстрации, аудио, видео). Кроме этого, респонденты в качестве преимущества отметили возможность наблюдать за поведением русских в естественной среде, так как на занятии носитель языка (преподаватель) выступает в конкретной роли, что накладывает отпечаток на лексический репертуар, а также тематику возможных дискуссий. В качестве отдельного преимущества студентами было отмечено, что формат видео на открытой платформе позволяет возвращаться к информации, останавливать воспроизведение ролика при необходимости, пересматривать несколько раз. Эта часть связана с удобством формата, а также необходимостью для усвоения сложного (и даже интересного) материала несколько раз возвращаться к нему для лучшего понимания и запоминания, что представляется особенно актуальным при обучении инофонов. При конструировании учебных материалов важно, чтобы к ним можно было возвращаться: эпизодично, с паузами, перерывами, в разное время. Данный фактор способствует увеличению мотивации, так как студент может самостоятельно оценить свой прогресс. При первом просмотре материал может быть понят частично, а при повторном просмотре объем понятного на слух материала увеличивается. Особенно это заметно, если студенты делают значительную паузу (например, несколько дней).

Отметим негативные моменты, которые были выделены респондентами. В целом респонденты отметили, что минусы Интер-

нета и бесплатного контента иногда заключаются в перерывах в обучении и потере внимания из-за нежелательной или чрезмерной рекламы. Некоторые респонденты отмечали в качестве отвлекающего фактора отсутствие четкой структуры и логики при подаче материала, а также не связанные с основной темой видео примеры. Однако данное ограничение можно использовать как упражнение по выделению ключевой идеи видео, а также отделение мнений и фактов для тренировки навыков критического мышления. Также ролик может быть приостановлен в любой момент, когда студент начинает чувствовать, что содержание уже является неинформативным или его внимание снижается. Кроме этого, один студент отметил, что в некоторых роликах может быть представлен неприемлемый контент, поэтому необходимо серьезно относиться не только к выбору платформы, но и конкретных авторов.

Несмотря на указанные ограничения, опрошенные студенты хотели бы, чтобы подобный контент был включен в учебный процесс, так как сам по себе такой материал является ценным источником разной информации (в том числе экстралингвистической). Однако ответ о том, что Ютуб может полностью заменить традиционную последовательную языковую программу, дал только один респондент. Это показывает необходимость усовершенствования системы подбора учебного материала, расширение контента за счет включения разных медиаформатов, в том числе аутентичных. Но при этом методической базой остается структурированное и системное обучение.

Проведенное нами исследование новых медиаформатов, используемых в преподавании РКИ, выявило преимущества видеороликов по сравнению с другими форматами. Информация в них подается концентрированно, их можно использовать для улучшения всех навыков (включая собственно коммуникативные навыки – для этого вида деятельности существуют видео TPRS (Total Physical Response Storytelling), где студентам дается время на ответ, а также их полностью можно пересмотреть дома. Интерактивность таких видео значительно выше по сравнению с классическими учебными видео.

Скрайбинг (видеоскрайбинг)

Отдельно остановимся на особом подвиде учебных видеороликов – скрайбинге (видеоскрайбинге). Данный тип учебных видеороликов представляется наиболее перспективным для использования на занятиях по РКИ.

В настоящей работе используется следующее определение: «Скрайбинг – это визуализация основного смысла с помощью знаков и образов, при котором обрисовка элементов происходит прямо в процессе рассказа. Это процесс объяснения смысла с помощью простых рисунков» [Петровский и др. 2016]. Скрайбинг является внешне привлекательным учебным материалом, что отмечают студенты и преподаватели, при этом существует ряд заблуждений, которые не позволяют преподавателям активно внедрять данный формат в свои занятия. Перечислим некоторые из них и попробуем дать собственные комментарии, которые помогут преодолеть указанные сложности.

1. Навыки рисования. Заблуждение связано с тем, что для создания скрайбинга необходимо уметь рисовать. Однако формат видео предполагает схематичные простые рисунки. Кроме того, существует несколько платформ, которые предлагают готовые шаблоны рисунков, которые необходимо вставлять в видео в нужный момент.

2. Представление концептов в формате скрайбинга доступно только профессионалам. Каждый профессионал был новичком, а представление сложных концептов в виде схем, диаграмм, таблиц и предъявление удачных примеров является ежедневной рутинной преподавателей-русистов. Первые видеоскрайбинги могут занять больше времени, но с опытом приходит мастерство, а коллекция готовых материалов для конкретной темы будет постепенно пополняться.

3. Работу могут плохо оценить. Конструктивная критика помогает улучшать учебные материалы, совершенствовать собственные приемы и тактики. Видеоскрайбинги могут быть дополнены или изменены в зависимости от обратной связи учащихся.

4. Развлекательный формат, а образование – серьезное дело. В этом есть только плюсы: рисунки для детей, значит, они просты и понятны; также понятны они будут для взрослых студентов, которые учатся по ним. Кроме того, фокус на эдьютеймент уже достаточно долгое время является одним из основных подходов в методике обучения взрослых студентов.

Также отметим, что в процессе скрайбинга автор активно задействует оба полушария мозга: пока правое отвечает за визуальное и эстетическое восприятие, левое определяет наше логическое мышление.

В помощь преподавателям, которые желают использовать данный метод в своем учебном процессе, существуют руководства по созданию скрайбингов, а также несколько приложений и сайтов, где можно по шаблонам, выбирая из серии уже созданных рисунков, создать свое видео. Приведем несколько примеров: goanimate.com, powtoon.com, wideo.co, moovly.com, xplainto.me и др.

Заключение

Наше исследование проведено для того, чтобы сделать срез мнений иностранных студентов, изучающих русский как иностранный, и таким образом проанализировать нынешнюю ситуацию, сложившуюся в сфере языкового образования, а также выявить те возможности, которые открываются благодаря новым медиаформатам. Результаты показали, что студенты пока не готовы перейти полностью на обучение на платформах в формате коротких учебных видеороликов на Ютуб, а все-таки нуждаются в поддержке преподавателя, что, конечно, вполне логично и не должно оспариваться. Мы считаем, что материалы, о которых подробнее рассказали выше, подходят как дополнительные к объяснениям преподавателя. Учебные видеоролики на определенную тематику, выложенные на интернет-платформах, могут быть мотивирующими и увеличивающими учебный интерес, и, как показало наше исследование, в современном мире не надо их оставлять в стороне при преподавании в рамках очного и дистанционного форматов обучения. Способ предъявления информации и визуальная сторона оформления видеоролика могут оказаться полезными и могут мотивировать студентов учить язык и продолжать интересоваться культурой.

Дальнейшее наше исследование проблематики внедрения новых медиаформатов в преподавание РКИ будет продолжено проведением эксперимента. Мы разработаем стимульный материал в формате видеоскрайбинга и предложим студентам обучение по разработанной системе. Такое исследование позволит сделать объективные выводы о влиянии медиаформата на образовательные результаты студентов. Экспериментально подтвержденные данные позволят сформулировать рекомендации для преподавателей РКИ по использованию новых форматов в учебном процессе.

Литература

- Волкова, Евтюгина 2020 – Волкова Л.Е., Евтюгина А.А. Особенности создания образовательных подкастов в методике преподавания языка // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2020. № 9. С. 32–38.
- Купрещенко 2018 – Купрещенко О.Ф. Инфографика как жанр дисплейной коммуникации и ее роль в обучении РКИ // Язык и речь в интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сб. ст. II Международной научно-практической конференции: В 2 т. / Под общ. ред. А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. Т. 1. М.: РУДН, 2018. С. 475–480.

- Лебедева, Куваева 2020 – *Лебедева М.Ю., Куваева А.С.* Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. 2020. № 2 (279). С. 27–33.
- Маляр 2022 – *Маляр К.-Д.* Обучающие видео в качестве обучающего средства РКИ // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Москва, 2022. М., 2022. С. 722–726.
- Никитенко 2017 – *Никитенко В.А.* Сравнительный анализ понятий «Новые медиа» и «Социальные медиа» // Огарёв-Online. 2017. № 12 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-novye-media-i-sotsialnye-media> (дата обращения 1 мая 2023).
- Петровский и др. 2016 – *Петровский П., Любецкий Н., Кутузова М.* Скрайбинг. Объяснить просто. Омск: Э, 2016. 208 с.
- Понарина 2011 – *Понарина Н.Н.* Воздействие глобализации на коммуникации // Теория и практика общественного развития. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-globalizatsii-na-kommunikatsii-1> (дата обращения 1 мая 2023).
- Сысоев 2014 – *Сысоев П.В.* Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 1 мая 2023).
- Manovich 2002 – *Manovich L.* The Language of New Media. Massachusetts: MIT Press, 2002.

References

- Kupreshenko, O.F. (2018), “Infographics as a genre of display communication and its role in teaching Russian as a foreign language”, *Yazyk i rech' v internete: lichnost', obshchestvo, kommunikatsiya, kul'tura: Sb. st. II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Language and speech on the Internet. Personality, society, communication, culture. Collection of articles. The 2nd International Scientific and Practical Conference], vol. 1, RUDN, Moscow, Russia, pp. 475–480.
- Lebedeva, M.Yu. and Kuvaeva, A.S. (2020), “Synchronous online RSL lesson as a specific teaching and learning form in the digital educational environment”, *Russian Language Abroad*, no. 2 (279), pp. 27–33.
- Malyar, C.D. (2022), “Educational videos as a learning tool for Russian as a foreign language”, *Slavyanskaya kul'tura: istoki, traditsii, vzaimodeistvie. XXIII Kirillo-Mefodievskie chteniya* [Slavic culture. Origins, Traditions, Interaction. Twenty-third Cyril and Methodius Conference], Moscow, Russia, pp. 722–726.
- Manovich, L. (2002), *The Language of New Media*, MIT Press, Massachusetts, USA.
- Nikitenko, V.A. (2017), “A comparative analysis of the terms ‘new media’ and ‘social media’”, *Organyov-online*, no 12 (101), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-novye-media-i-sotsialnye-media> (Accessed 1 May 2023).

- Petrovskii, P., Lyubetskii, N. and Kutuzova, M. (2016), *Skraibing. Ob"yasnit' prosto.* [Scribing. Explained simply], E, Omsk, Russia.
- Ponarina, N.N. (2011), "Impact of globalization on communications", *Theory and Practice of Social Development*, no. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-globalizatsii-na-kommunikatsii-1> (Accessed 1 May 2023).
- Sysoev, P.V. (2014), "Podcasts in learning a foreign language", *Language and culture*, no. 2 (26), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Accessed 1 May 2023).
- Volkova, L.E. and Evtyugina, A.A. (2020), "Specifics of creating educational podcasts in the method of language teaching", *Sociocultural space of Russia and abroad. Society, education, language*, no. 9, pp. 32–38.

Информация об авторе

Кристина-Дениса Маляр, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва, Россия; 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6; malyarcristina@gmail.com

Information about the author

Cristina-Denisa Malyar, postgraduate student, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia; bld. 6, Ac. Volgin Street, Moscow, Russia, 117485; malyarcristina@gmail.com

УДК
DOI:

Особенности
лингводидактического подхода к работе с текстом
при обучении русскому языку инофонов –
будущих юристов-международников

Анастасия Б. Недосугова
*Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия, ab.nedosugova@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлена функционально-коммуникативная модель работы с профессиональным текстом в процессе усвоения и продуцирования языкового тезауруса международно-правовой тематики на русском языке в иностранной аудитории на продвинутом этапе обучения. Цель исследования заключается в разработке комплексного методически обоснованного подхода к процессу обучения языку специальности, в нашем случае – языку будущего специалиста в области международного права и международных отношений. В основу исследования положен междисциплинарный подход к изучаемой проблематике, так как формирование профессиональных компетенций у иностранных учащихся происходит на русском языке, являющемся средством получения специальности. К общенаучным методам познания, применявшимся в данном исследовании, относятся наблюдение и анализ текстового и языкового материала, эксперимент в целях апробации разработанной методики, а также анализ полученных результатов. В статье обоснован комплексный подход к изучению профессионально ориентированного текста, описаны грамматические, лексические и понятийные трудности, характерные для профессиональных неадаптированных текстов и препятствующие их продуцированию инофонами. Отобранный лексический материал, на базе которого был проведен анализ комплексного подхода, ранее не включался в подобные исследования. В заключении статьи приведены результаты экспериментального итогового тестирования учащихся, свидетельствующие о продуктивности описанной комплексной методической модели обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактика, язык специальности, профессионально ориентированное обучение, международное право, международные отношения

© Недосугова А.Б., 2023

Для цитирования: Недосугова А.Б. Особенности лингводидактического подхода к работе с текстом при обучении русскому языку инофонов – будущих юристов-международников // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 135–149. DOI:

Features of the linguodidactical approach to working with text when learning the Russian language of inophones – future international lawyers

Anastasiya B. Nedosugova

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
ab.nedosugova@yandex.ru*

Abstract. The article presents a functional and communicative model of working with professional text in the process of assimilating and producing a language thesaurus of international legal topics in Russian in a foreign audience at an advanced stage of training. The purpose of the study is to develop an integrated methodically grounded approach to the process of teaching the language of a specialty, in our case – the language of a future specialist in the field of international law and international relations.

The research is based on an interdisciplinary approach to the studied problematics, since the formation of professional competencies among foreigners occurs in Russian, which is a means of obtaining a specialty. The general scientific methods of cognition used in this study include observation and analysis of the text and linguistic material, an experiment to test the developed methodology, and analysis of the results obtained. The article substantiates an integrated approach to the study of professionally oriented text, describes the grammatical, lexical and conceptual difficulties characteristic of professional non-adapted texts and hindering their production by foreign students.

The selected lexical material, on the basis of which the analysis of the integrated approach was carried out, was not previously included in such studies. In the conclusion of the article, the results of the experimental final testing of students are given, indicating the productivity of the described complex methodological training model.

Keywords: Russian as a foreign language, linguodidactics, language of a specialization, professional oriented teaching, International Law, International Relations

For citation: Nedosugova, A.B. (2023) “Features of the linguodidactical approach to working with text when learning the Russian language of inophones – future international lawyers”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies” Series*, no. 8, pp. 135–149, DOI:

Введение

Язык специалиста-международника характеризуется четкостью и корректностью словоупотребления, в связи с чем особое внимание на продвинутом этапе обучения уделяется изучению взаимодействия единиц разных уровней на синтаксической основе, многообразным парадигматическим связям, в которые вступают языковые единицы.

Одной из коммуникативных задач иностранного учащегося, будущего юриста-международника, является не только обобщение и систематизация ранее изученного грамматического материала, но и усвоение значительного объема новой лексики и лексико-грамматических речевых конструкций, которые обеспечивают успешную речевую деятельность в процессе профессионально ориентированного общения на русском языке. При обучении профессионально ориентированному русскому языку как иностранному (далее РКИ) на продвинутом этапе аутентичный текст по профильным дисциплинам служит основным материалом для наблюдения за употреблением трудных для понимания языковых единиц в специальных текстах и изучения лексико-грамматического материала.

Следует отметить, что текст является объектом многочисленных исследований научно-методического характера ([Клобукова 1995; Всеволодова 2007; Гальперин 2005; Пассов 2010; Щукин 2013; Тёрёчик 2012]¹). Исследованию и описанию методов работы с текстом по специальности в целях формирования профессиональной компетенции в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся посвящено немало работ. В данном аспекте текст рассматривается не только как объект лингводидактики при обучении инофонон чтению научных текстов по специальности либо аудитивному восприятию ([Мотина 1988; Гапочка 1989; Сокол, Пахомова 2015; Авдеева 2017]² и др.), но и как дидактический объект для развития коммуникативных навыков и умений в письменной и устной формах речи на русском языке как иностранном ([Марков 2002; Василишина, Пугачев 2012; Ларионова 2012; Балыхина 2017; Клобукова 2018]).

¹Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Уч.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012.

²Гапочка И.К. Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение. [Для студентов-иностранцев]: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1989.

Две системы обучения русскому языку как иностранному – обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству делового общения, которые сложились в методике преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) [Клобукова 2018, с. 82–83] в последнее время, требуют от методистов и преподавателей-практиков особого подхода к методике работы над специальными текстами для будущих юристов-международников.

Основными профильными курсами при обучении специальности «Международное право» и «Международные отношения» являются такие отрасли международного публичного права, как «Право международных договоров», «Международное морское право», «Международное экономическое право», «Международное воздушное право», «Международное космическое право», «Международное частное право», а в некоторых российских юридических вузах преподаются и такие дисциплины, как «Европейское право», «Международное право и информационные технологии» и др. Все это свидетельствует о том, что понимание сущности международного права требует от специалиста в этой области точных знаний языка специальности, чтобы грамотно применять международное право в практике международных отношений.

Цель работы – презентовать модель комплексного методического подхода к изучению профессиональных текстов по специальности «Международное право» и «Международные отношения» в группах иностранных учащихся, получающих квалификацию в бакалавриате или магистратуре (при поступлении и обучении со стартовым уровнем В1 – I сертификационным уровнем).

Основными методами и приемами исследования послужили описательно-аналитический метод, метод контекстологического анализа, метод компонентного анализа, педагогический эксперимент, контроль и измерение (тестирование), а также прием сплошной и частичной выборки из словарей русского языка. К ним относятся «Толковый словарь русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко (1999), «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова (1998, 2014), Национальный корпус русского языка <https://ruscorpora.ru/new/>.

Методология исследования и материалы

Обучая будущих специалистов в области международного права и международных отношений русскому языку, особое внимание следует уделять работе над специальной лексикой, лексической

сочетаемостью, устойчивыми словосочетаниями, употребляющимися в текстах учебной и научной литературы по международному праву, терминам и понятиям, ибо все эти знания необходимы учащимся, чтобы изучать тексты по специальности, которые способствуют развитию навыков профессионального общения на русском языке, а также овладению языком специальности.

Изучение каждого текста международно-правового характера должно быть организовано по следующей схеме: во-первых, предтекстовые задания лексико-грамматического характера, направленные на понимание содержания текста и овладение нормами научной профессиональной речи; во-вторых, чтение специального текста, в-третьих, послетекстовые задания, которые предусматривают работу по осмыслению содержания текста, по активизации его лексики, комментирование отдельных положений текста, составление разных видов плана, аннотирование, тезирование и другие виды работы. Важную роль в послетекстовых заданиях играют упражнения, помогающие формированию навыков монологической речи: задания, направленные на выработку умения восстановить содержание прочитанного текста на основе логического умозаключения; задания, помогающие выработать навыки выделения основных смысловых частей текста; задания, способствующие формированию навыков комментирования текста, а также задания, направленные на закрепление лексико-грамматического материала.

После того как скомпонован учебный текст для учащихся – будущих специалистов в области международного права и международных отношений, а для обучения этой категории учащихся на продвинутом этапе обучения следует подбирать только оригинальные, неадаптированные научные и учебные тексты по профильным дисциплинам, необходимо отобрать активную лексику текста по изучаемой теме, ибо профессиональный подъязык международного права отличается спецификой и многогранностью использования лексем и словосочетаний. Лексику следует отбирать, предлагать для изучения и закрепления как в форме отдельных единиц, так и в форме глагольных словосочетаний. В ходе эксперимента для опробования методики работы с профильными текстами, о чем говорилось выше, мы подобрали в качестве обучающих два текста: «Содержание международного частного права»³ и «Гражданско-правовое положение иностранных граждан в России»⁴ из изучаемого курса «Международное частное право». Так, например, при

³Богуславский М.М. Международное частное право: Учеб. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Юрист, 2005. С. 19–29.

⁴Там же. С. 126–135.

изучении текста «Содержание международного частного права» в первом задании учащимся предлагается 26 слов и словосочетаний, которые нужно перевести на родной язык и выучить, при переводе – обратить внимание на сочетаемость слов, среди которых, например, следующие:

унифицировать нормы (путем чего?) путем заключения международных соглашений;

выходить – выйти за пределы (чего?) одного государства;

выступать субъектом имущественных отношений;

относить – отнести вопросы к международному частному праву;

исходить из чего-либо – исходить из подхода к решению чего-либо;

порождать процессуальные последствия; разрешить вопрос;

подлежать применению

и др.

Поскольку основная цель *предтекстовых заданий* – это снятие трудностей, связанных с пониманием содержания, то необходимо предложить обучающимся систему упражнений, связанную со значением терминов и их употреблением, поэтому одно из первых предтекстовых заданий состоит из трех частей: нужно, во-первых, прочесть информацию о значении слов, например, ‘*коллизия*’, ‘*имущество*’, ‘*коллизионные нормы*’, ‘*коллизионное право*’ и др., запомнить данные глаголы, с которыми употребляются эти понятия, и, в-третьих, в тренировочной части задания в предложениях вставить вместо точек подходящие по смыслу глаголы в нужной форме. Например, с понятиями ‘*коллизия*’ и ‘*имущество*’ предлагается запомнить следующие словосочетания, которые употребляются в специальной литературе:

владеть – завладеть имуществом;

иметь имущество, наследовать – унаследовать имущество;

приобретать – приобрести имущество, коллизия возникает (существует).

Чтобы закрепить активную лексику, необходимы упражнения на сочетаемость слов, например, дается задание подобрать прилагательные, которые сочетаются с существительными, при этом все правильные словосочетания даны в разделе «Активная лексика текста», к которому адресуются учащиеся при выполнении этого упражнения.

Практика преподавания РКИ в иностранной аудитории показывает, что одной из наиболее трудных тем в русском языке является тема

сочетаемости глагола и правильное употребление форм его распространителей – так называемое управление глагола, которое является актуальным для всех категорий учащихся на разных этапах изучения русского языка. Безусловно, в предтекстовых заданиях должна быть система упражнений, в которую включены отобранные глаголы или 'блок' глаголов по изучаемой теме, и разработаны задания, закрепляющие правильное употребление этих глаголов в устной и письменной профессиональной речи. Например, в предтекстовом задании по теме «Гражданско-правовое положение иностранных граждан в России» отобраны следующие глаголы и их распространители (дополнение, объекты), управление которых нужно выучить, например:

подчиняться – подчиниться (чему?) двум правопорядкам;
определяться (чем?) Конституцией РФ, законом, Гражданским кодексом РФ;

пользоваться (чем?) правами и свободами; быть равным (перед чем?) перед законом; приравниваться (к кому?) к российским гражданам; наносить – нанести ущерб (чему?) интересам (кого?); распространяться (на кого? на что?) на иностранных граждан;

предоставлять – предоставить (что? кому?) равные права иностранным гражданам и др.

Затем следует задание, в предложениях которого нужно употребить подходящие по смыслу глаголы из предыдущего первого задания в нужной форме, а слова, данные в скобках (распространители), поставить в нужном падеже. И наконец, в третьей части этой системы заданий нужно ответить на вопросы, используя выученные глагольные словосочетания первого задания.

Полезными будут упражнения, предотвращающие ошибки на употребление одних и тех же глаголов с частицей *-ся*, имеющих возвратное значение и пассивную форму, и без частицы *-ся*:

признавать (что?) решение суда – признаваться (чем?) законом, Конституцией – признаваться (в чём?) в совершении преступления; использовать (что?) документы, дипломатическую переписку – пользоваться (чем?) правами.

Необходимо также обращать внимание учащихся на глаголы, которые управляют несколькими падежами, и составлять тренировочные упражнения с такими глаголами:

выступать – выступить (за что?) за развитие отношений, против (чего?) против дискриминации, (с чем?) с новыми важными иници-

ативами, (кем-чем?) субъектом международного права, (в качестве кого-чего?) в качестве субъекта международного права и др.

Как показывает практика преподавания РКИ, очень полезными являются задания на отработку правильного использования лексической единицы с высокой частотностью употребления в сочетании с различными глаголами, употребляющимися в разных формах. В качестве примера можно привести существительное *'права'*:

иметь права; пользоваться правами;
 использовать права, использование прав;
 обладать правами;
 рассматривать – рассмотреть права (кого?), права рассматриваются, рассмотрены (кем? где?), рассмотрение прав;
 приобретать – приобрести права, права приобретаются (кем? где?), приобретение прав;
 защищать – защитить права (кого? чьи?), права защищаются, защищены (кем? где?), защита прав; реализовать права, права реализуются (через что?), реализация прав;
 ограничивать – ограничить права, права ограничиваются, ограничены (кем?), ограничение прав; предоставлять – предоставить права, права предоставляются, предоставлены (кому? кем?), предоставление прав;
 нарушать – нарушить права, права нарушаются, нарушены (кем?), нарушение прав.

В качестве закрепления учащимся можно предложить тренировочное упражнение с заданием выбрать и вставить пропущенные в предложении слова, которые даны для справки.

И наконец, работа с лексико-синтаксическими конструкциями, которая нам кажется очень важной, так как синтаксическая конструкция как простого, так и сложного предложения представляет собой разветвленную структуру организации языкового материала, дающую обучающимся ориентировочную основу для правильного употребления синтаксических единиц, предлогов, видов и залогов глагола, лексических групп слов, выражающих определенную смысловую функцию. В качестве примера:

Задание. Слова, данные в скобках, поставьте в нужной форме, используя следующие конструкции.

Что понимается под чем (определение понятия)

Что характерно для чего (характеристика внутренней сущности предмета)

1. Следует остановиться на том, что понимается (иностранный элемент) в имущественных отношениях.
2. Наличие иностранного элемента характерно ... (три основные группы имущественных отношений).

Необходимо отметить, что такую систему предтекстовых заданий можно использовать при разработке МООК или при проведении занятий в дистанционном режиме для иностранных учащихся, не имеющих возможности прибыть на очную учебу. Выполнение таких заданий дает позитивный результат, если они будут выполнены учащимися в качестве самостоятельной работы.

Послетекстовые задания, как известно, закрепляют лексико-грамматический материал, формируют репродуктивную деятельность речевого высказывания, способствуют развитию навыков профессионального общения, овладению языком специальности и усвоению особенностей языка международного права. Такие послетекстовые задания, как ответы на вопросы по содержанию текста, составление плана в назывной и вопросной форме, формулирование предложений для аннотирования текста с использованием данных лексико-грамматических конструкций, которые обычно употребляются в текстах-аннотациях, реферативное изложение прочитанного текста, его пересказ и др. должны присутствовать в каждом специальном изучаемом тексте. Кроме этого, особое внимание следует уделять упражнениям, помогающим формированию навыков монологической речи: заданиям, направленным на выработку умения восстановить содержание прочитанного текста на основе логического умозаключения, заданиям, помогающим выработать навыки выделения основных смысловых частей текста, заданиям, способствующим формированию навыков комментирования положений текста и др. Например, в тексте «Гражданско-правовое положение иностранных граждан в России» говорится о принципе национального режима в российском законодательстве и дается объяснение этого понятия, а также о правовом положении иностранных граждан в России. В послетекстовом задании предлагается конкретизировать следующие положения текста:

1. При определении прав и обязанностей иностранных граждан в России исходным является принцип национального режима, это означает, что...
2. При определении правового положения иностранных граждан российское законодательство исходит из принципа равенства всех рас и национальностей. Это значит, что...

Такие упражнения формируют у учащихся логику в изложении содержания, помогают правильно использовать связующие средства при высказывании, такие как: *во-первых, во-вторых, а именно; это означает, что...; с одной стороны, с другой стороны* и др.

Нелишними будут упражнения, где подобран микротекст, дополняющий и конкретизирующий одно из положений основного текста, а в задании предлагается прочитать этот текст и ответить на вопрос о том, какое положение основного текста он дополняет. Полезны также упражнения, формирующие высказывания, которые можно условно назвать «логическим умозаключением». Например, в одном из послетекстовых заданий предлагается прочитать два первых предложения и, используя содержание изучаемого текста, закончить третье предложение, употребив словосочетания: *иметь права, обладать правами, пользоваться правами*.

1. Каждый гражданин РФ имеет право на образование.
2. Иностранцы граждане тоже имеют право обучаться и повышать свою квалификацию в образовательных учреждениях.
3. Следовательно, в области образования иностранные граждане...

В последнее время в связи со сложившейся ситуацией актуальным стало дистанционное обучение, которое будет более эффективным, если применять вышеописанную методику в процессе обучения профессиональной речи. Эти методы работы были опробованы в группах иностранных учащихся бакалавриата (и магистратуры) продвинутого этапа обучения в Юридическом институте РУДН. Активная лексика в качестве домашнего задания прорабатывалась студентами самостоятельно: перевод на родной язык незнакомых слов, лексико-грамматический анализ словосочетаний, тренинг на их запоминание и употребление, предтекстовые задания выполнялись в виртуальной аудитории под контролем преподавателя. Основной текст и контрольные вопросы по его содержанию студенты тоже прорабатывали самостоятельно в рамках домашнего задания, а послетекстовые упражнения и задания, направленные на продуцирование изученного материала, выполнялись также в виртуальной аудитории и контролировались преподавателем.

В заключительной части работы над текстом с использованием вышеописанной системы подачи и изучения материала желательно провести дискуссию по темам, которые изучались. Такое заключительное занятие можно организовать и после изучения нескольких текстов, охватывающих часть изучаемого специального профильного курса. Подобные практические семинары-занятия можно про-

водить как в аудитории, так и в режиме дистанционного обучения, используя веб-квест как одну из форм обучения с активизацией новых технологий и привлечением интернет-ресурса.

Учащимся предлагается выступить в ходе дискуссии по одной из тем, которые даются в форме изречений видных деятелей науки, культуры и искусства, политики, а также в форме спорных высказываний по актуальным проблемам как международной, так и внутренней жизни общества. Цель задания сводится к тому, чтобы согласиться или опровергнуть одно из предложенных утверждений, например:

1. Понимание сущности и значения международного права необходимо в наше время все более широкому кругу лиц, поскольку международное право оказывает воздействие практически на все сферы современной жизни⁵.

2. Геополитика развитых стран влияет на динамику международных отношений в большей мере, нежели нормы международного права [Джейлан, Эдасеваль 2020].

Другие коммуниканты участвуют в дискуссии, поддерживая или опровергая позицию выступающего. Дискуссия проходит с соблюдением правил речевого этикета [Недосугова 2016, с. 30–35].

Результаты исследования

В качестве контроля за тем, как учащиеся усвоили изученную тему, был проведен тест множественного выбора, при выполнении которого ответ выбирается из нескольких предложенных вариантов, например, выбрать правильный подходящий по смыслу глагол совершенного или несовершенного вида, выбрать правильную форму дополнения к глаголу (глагольное управление), вставить подходящий глагол из трех однокоренных приставочных глаголов и др. В этот тест были включены также вопросы и задания, которые проверяют навыки и умения письменной речи в сфере международной деятельности – составление текста профессионального, делового и научного характера, написание аннотации предложенного небольшого по объему текста, дополняющего изученную тему, а также творческий текст – форма теста, требующая свободного самостоятельного изложения предложенной темы, близкой к той,

⁵Международное право: Учеб. / Под ред. С.А. Егорова. М.: Статут, 2016. С. 12.

которая изучалась на занятиях. В тест были включены такие вопросы, которые проверяли умение пользоваться спектром лексико-грамматических структур, например из нескольких простых предложений составить одно сложное:

- а) Российское законодательство определяет правовое положение иностранных граждан;
- б) Российское законодательство исходит из принципа равенства всех рас и национальностей;
- в) в Российской Федерации не могут быть признаны всякого рода ограничения прав замужних иностранных женщин.

Респондентами этого контрольного теста являлись 37 учащихся II курса бакалавриата Юридического института РУДН (RUDN University), обучающиеся по профилям «Юриспруденция», «Юриспруденция. Международное право» из Туркменистана, Узбекистана, Азербайджана, Республики Корея, КНДР, КНР, СРВ, Грузии и др.

Результаты таковы: 17 студентов отлично справились со всеми заданиями теста, 9 студентов показали хороший результат, 8 человек показали удовлетворительные знания, и лишь трое учащихся, которые систематически пропускали занятия по разным причинам, но изъявили желание участвовать в контрольном тестировании, получили неудовлетворительную оценку.

Заключение

Из всего вышеописанного можно сделать следующие выводы:

- правильно подобранный и методически рационально разработанный текст по специальности для получающих образование в сфере международного права и международных отношений является образцом определенного функционального смыслового типа речи, а также служит источником информации для профессионально ориентированного общения на определенную тему;
- разработанная нами и опробованная система работы над текстом по вышеуказанной специальности помогает взаимосвязанному обучению РКИ четырем видам речевой деятельности: аудированию, правильному говорению, чтению и грамотному письму.

Литература

- Авдеева 2017 – *Авдеева И.Б.* Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 67–78.
- Балыхина и др. 2017 – *Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А.* Лингводидактическое исследование содержания концептов в когнитивном пространстве текстов конкретной языковой личности // Вестник славянских культур. 2017. Т. 43. С. 196–207.
- Василишина, Пугачев 2012 – *Василишина Т.И., Пугачев И.А.* Обучение иностранных учащихся семантико-грамматической структуре научного текста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 4. С. 53–58.
- Всеволодова 2007 – *Всеволодова М.В.* О ключевых проблемах категоризации текста // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2007. № 2. С. 7–31.
- Гальперин 2005 – *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования: Монография. 3-е изд., стер. М.: УРСС, 2005.
- Джейлан, Эдасеваль 2020 – *Эдасеваль Джейлан.* Нарушение принципа невмешательства // Молодой ученый. 2020. № 32 (322). С. 116–118. URL: <https://moluch.ru/archive/322/73063/> (дата обращения 9 мая 2023).
- Клобукова 2018 – *Клобукова Л.П.* Профессионально ориентированное обучение и тестирование по русскому языку как иностранному: вчера, сегодня, завтра // Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: Колл. монография / Е.Л. Бархударова, Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков. М.: МАКС Пресс, 2018. С. 75–94.
- Клобукова 1995 – *Клобукова Л.П.* Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995.
- Ларионова 2012 – *Ларионова А.А.* Текст как единица обучения иностранных студентов русскому языку // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 11. С. 344–348.
- Марков 2002 – *Марков В.Т.* Лингводидактическое описание учебного текста и технология обучения речевому общению иностранных студентов гуманитарного профиля в основных видах и актах речи: Монография. М.: МАКС-Пресс, 2002.
- Мотина 1988 – *Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988.
- Недосугова 2016 – *Недосугова А.Б.* Прагматический подход к формированию русской языковой личности в новой социокультурной реальности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2016. № 3. С. 30–35.

- Пассов 2010 – *Пассов Е.И.* Методика как теория и технология иноязычного образования. Книга 1. Елец, 2010. 543 с.
- Сокол, Пахомова 2015 – *Сокол М.А., Пахомова Н.Е.* Слово и текст: читаем тексты по специальности на уроках русского языка как иностранного // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2015. № 4. С. 58–62.
- Тёрёчик 2012 – *Тёрёчик Л.Б.* Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход: начальный этап обучения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
- Щукин 2013 – *Щукин А.Н.* Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика) // Обучение иностранным языкам. 2013. Т. 40. № 1. С. 107–111.

References

- Avdeeva, I.B. (2017), “Learning strategies applied to teaching foreign engineering students to read authentic scientific texts”, *The World of Russian Word (Mir russkogo slova)*, no. 2, pp. 67–78.
- Balykhina, T.M., Netesina, M.S. and Yurmanova, S.A. (2017), “Linguo-didactic research of concept subject matter within textual area of a concrete linguistic personality”, *Vestnik slavyanskih kul'tur*, vol. 43, pp. 196–207.
- Vasilishina, T.I. and Pugachev, I.A. (2012), “Teaching semantical grammatical structure of the scientific text to foreign students”, *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Problems of education: languages and speciality*, no. 4, pp. 53–58.
- Vsevolodova, M.V. (2007), “On key problems of text categorization”, *Moscow State University Journal. Series 9. Philology*, no. 2, pp. 7–31.
- Gal'perin, I.R. (2005), *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research], Monograph, 3rd ed., URSS, Moscow, Russia.
- Dzheilan, Edaseval' (2020), “Violation of the principle of non-interference”, *Molodoi uchenyi*, no. 32 (322), pp. 116–118, available at: <https://moluch.ru/archive/322/73063/> (Accessed 9 May 2023).
- Klobukova, L.P. (2018), “Vocational training and testing in Russian as a foreign language. Yesterday, today, tomorrow”, Barhudarova, E.L., Gudkov, D.B., Klobukova, L.P., Krasil'nikova, L.V., Odincova, I.V. and Pankov, F.I., *Aktual'nye problemy teorii i praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v sovremennoi obrazovatel'noi paradigme: kollektivnaya monografiya* [Current issues of theory and practice of teaching Russian as a foreign language in the modern educational paradigm. Coll. monograph], MAKS Press, Moscow, Russia, pp. 75–94.
- Klobukova, L.P. (1995), *Linguo-methodological bases for teaching speech communication on professional topics to foreign non-philology students of humanities faculties*, D. Sc. Thesis, Moscow, Russia.

- Larionova, A.A. (2012), "Text as a unit of teaching Russian to foreign students", *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, vol. 15, no. 11, pp. 344–348.
- Markov, V.T. (2002), *Lingvodidakticheskoe opisaniye uchebnogo teksta i tekhnologiya obucheniya rechevomu obshcheniyu inostrannykh studentov gumanitarnogo profilya v osnovnykh vidakh i aktakh rechi* [Linguodidactic description of the educational text and the technology of teaching speech communication of foreign students of humanitarian profile in the main types and acts of speech], Monograph, MAKS-Press, Moscow, Russia.
- Motina, E.I. (1988). *Yazyk i special'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov* [Language and specialty. Linguometodic foundations of teaching Russian to non-philological students], Russkii yazyk, Moscow, Russia.
- Nedosugova, A.B. (2016), "The pragmatic approach to a formation of the Russian language personality in a new sociocultural reality", *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: "Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika"*, no. 3, pp. 30–35.
- Passov, E.I. (2010), *Metodika kak teoriya i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Kniga pervaya* [Technique as a theory and technology of foreign language education. Book One], Elets, Russia.
- Sokol, M.A. and Pahomova, N.E. (2015), "Word and text. Reading texts on specialty in Russian language lessons as a foreign language", *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya "Upravlenie v social'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii"*, no. 4, pp. 58–62.
- Terechik, L.B. (2012), *Text as a means of teaching Russian as a foreign language. Frame approach. Initial stage of training*, Ph.D. Thesis, Moscow, Russia.
- Shchukin, A.N. (2013), "Teaching methods in the history of teaching Russian as a foreign language (theory and practice)", *Obuchenie inostrannym yazykam*, vol. 40, no. 1, pp. 107–118.

Информация об авторе

Анастасия Б. Недосугова, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; ab.nedosugova@yandex.ru

Information about the author

Anastasiya B. Nedosugova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; ab.nedosugova@yandex.ru

УДК
DOI:

Дидактический и лингвистический компоненты педагогической стратегии фасилитации на онлайн-уроках по РКИ

Ксения Е. Родионова

*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва, Россия, ksurodiks@gmail.com*

Аннотация. В рамках ведущего коммуникативного метода обучения языку центром урока является общение. Однако исследователи и преподаватели-практики отмечают особенности и ограничения дистанционной формы, в частности формата синхронных онлайн-уроков, которые проявляются в недостаточном объеме речи учащихся. В статье аргументируется положение о необходимости применения специальных педагогических стратегий как ключевого способа реализации коммуникативного подхода на онлайн-занятиях по РКИ. Описаны основные характеристики компетенции фасилитатора в аспекте обучения РКИ. Вводится понятие педагогической стратегии фасилитации как способа преодоления трудностей в онлайн-коммуникации и создания продуктивной коммуникативной среды на онлайн-уроке. Описываются ее основные компоненты: дидактический и лингвистический, а также представлен функциональный язык коммуникативной стратегии взаимодействия, который должен быть усвоен учащимися. Дидактический компонент проиллюстрирован конкретными педагогическими приемами в рамках данной стратегии, способствующими формированию коммуникативной среды. Кроме того, приводится список речевых действий и соответствующих им речевых формул, обучение которым необходимо для успешного взаимодействия в учебной синхронной онлайн-коммуникации. Показаны первые результаты, полученные в ходе качественного исследования, направленного на повышение эффективности онлайн-коммуникации на занятиях по РКИ. Исследование призвано внести вклад в цифровую лингводидактику РКИ и повысить успешность проектирования продуктивной образовательной среды в онлайн-обучении.

Ключевые слова: РКИ, коммуникативный подход, фасилитация, фасилитатор, студентоцентричное обучение, онлайн-обучение, синхронный онлайн-урок

© Родионова К.Е., 2023

Для цитирования: Родионова К.Е. Дидактический и лингвистический компоненты педагогической стратегии фасилитации на онлайн-уроках РКИ // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2023. № 8. С. 150–167. DOI:

Didactic and linguistic components of the pedagogical strategy of facilitation in online RFL learning

Kseniya E. Rodionova

*Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia,
ksurodiks@gmail.com*

Abstract. Within the framework of the leading communicative method of language teaching, the center of the lesson is communication. However, researchers and practical teachers note the specific properties and limitations of the distance form of language teaching, in particular, the format of synchronous online lessons, such as insufficient volume of students' speech. The article argues for the need to use special pedagogical strategies as a key way to implement a communicative approach in online RFL classes. It describes the main characteristics of the facilitator's competence in the aspect of RFL training. The concept of pedagogical facilitation strategy is introduced as a way to overcome difficulties in online communication and create a productive communicative environment in an online lesson. Its main components are described: didactic and linguistic, as well as the functional language of the communicative strategy of interaction, which should be learned by students, is presented. The didactic component is illustrated by specific pedagogical techniques within the framework of that strategy, contributing to the formation of a communicative environment. In addition, a list of learners' language functions and their corresponding language is provided, the teaching of which is necessary for successful interaction in educational synchronous online communication. The article shows first results of a qualitative study aimed at improving the effectiveness of online communication in RFL classes. The research aims to contribute to the digital linguodidactics of RFL and to increase the success of designing a productive educational environment in RFL online learning.

Keywords: RFL, communicative approach, facilitation, facilitator, student-centered learning, online learning, synchronous online lesson

For citation: Rodionova, K.E. (2023), "Didactic and linguistic components of the pedagogical strategy of facilitation in online RFL learning", *RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series*, no. 8, pp. 150–167, DOI:

Введение

Анализ корпуса синхронных онлайн-уроков RuTOS [Лебедева и др. 2022] по РКИ¹, который является авторитетным источником для анализа коммуникативных дефицитов в языковой среде и был собран за время пандемии коронавируса, позволил выявить ряд проблем, связанных со слабой интерактивностью и низким показателем времени говорения учащихся (не более 30%). Эти данные свидетельствуют о неэффективности обучения в онлайн-формате в рамках ведущего коммуникативного подхода. Кроме того, преподаватели-практики выявили еще ряд методических, психологических и организационных проблем [Родионова 2022, с. 82]. Ввиду того, что переход на дистанционное обучение был проведен в экстренных условиях, данные негативные показатели часто интерпретировались учеными как результат внештатной ситуации. Однако исследования показывают, что и уроки, проведенные в 2021–2022 гг., спустя год после начала пандемии, обладают такими же характеристиками, т. е. сниженной активностью учащихся и слабым взаимодействием. Следовательно, ограничение не связано с неподготовленностью к переходу на онлайн-формат, а также наблюдается противоречие мнению исследователей о виртуальной образовательной среде как «сложной самонастраивающейся и самосовершенствующейся коммуникативной системе» [Полевая, Ситникова 2021, с. 45]. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогические стратегии, эффективно работающие в аудитории, могут не давать такого же результата на синхронных онлайн-уроках, что требует действий от преподавателя по адаптации к новым условиям работы.

Научное сообщество также подтверждает данную проблему. Исследователи выделяют отличия синхронной онлайн-среды от традиционной аудиторной среды, такие как «мультиmodalность, высокодистракторность, интерактивность» [Лебедева, Куваева 2020, с. 29–31] и опосредованность [Лебедева, Родионова 2023]. Кроме того, отмечаются и различия в осуществлении коммуникации, связанные с техническими ограничениями: замедленная скорость реакции, длинные паузы [Алкнит и др. 2023], сторонний шум каждого участника учебного процесса, отсутствие зрительного контакта, слияние звука при одновременном ответе нескольких человек [Лебедева 2020]. Все это ограничивает возможности реакции и затрудняет невербальную коммуникацию. В результате

¹На момент написания статьи проанализированная часть корпуса включает 40 уроков по РКИ с учащимися разных уровней образования.

учащиеся чаще принимают пассивную роль слушателя, откликаясь лишь в случае конкретного обращения преподавателя к ним. Таким образом, данные факты указывают на необходимость адаптации педагогических стратегий к особенностям синхронного онлайн-обучения и разработки новых подходов, способствующих активному взаимодействию учащихся.

В контексте коммуникативного обучения, являющегося в настоящее время ведущим подходом в преподавании языков, основной акцент делается на развитии навыков общения. Важно отметить, что ограничения коммуникативной среды, особенно присущие синхронным онлайн-урокам, оказывают негативное влияние на процесс обучения языку. В свете этих ограничений стратегии обучения языку требуют дополнительных уточнений, учета и адаптации к особенностям синхронного онлайн-взаимодействия на уроках.

Цель исследования – обосновать стратегию фасилитации как способ преодоления трудностей в онлайн-коммуникации и создания продуктивной коммуникативной среды на онлайн-уроке, а также описать ее содержание.

Стратегии фасилитации

В основе любой коммуникации лежит взаимодействие между участниками. В дистанционном формате обучение взаимодействию приобретает первостепенное значение ввиду ограничений синхронной образовательной онлайн-среды: опосредованного и высокодистракторного характера. Говоря о взаимодействии участников учебного процесса, М. Мур выделяет три вида взаимодействия: учащийся–преподаватель, учащийся–учащийся и учащийся–контент [Moore 2013]. Очевидно, что взаимодействие между учащимися и преподавателем является ключевым, так как, с одной стороны, преподаватель создает условия для осуществления взаимодействия внутри группы, с другой стороны, он обучает учащихся этому взаимодействию.

Термин «фасилитация» происходит от англ. глагола “facilitate”, что означает облегчать, помогать, способствовать. В мировой лингводидактике подчеркивается важность фасилитации учения как элемента эффективного онлайн-обучения. Многочисленные исследования в области цифровой дидактики [Garrison, Anderson 2003; Rovai 2007], а также лингводидактики [Сумина 2006; Фаркова, Барановская 2014] свидетельствуют о том, что преподаватель, применяющий фасилитацию на уроках, играет стимулирующую

роль, способствуя самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Данное понятие используется и в методике преподавания РКИ. В словаре методических терминов и понятий А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова «фасилитатор» определяется как «сетевой преподаватель в условиях дистанционного обучения, организующий и стимулирующий самостоятельную познавательную деятельность виртуальных обучающихся и их взаимодействие друг с другом внутри виртуальной учебной группы». Отметим, что в настоящее время фасилитатором называют и специалиста, работающего офлайн. Как мы видим, А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов выделяют специальную роль преподавателя, преподаватель-фасилитатор, которая распространяется не только на конкретные методические приемы, а на весь процесс обучения². В табл. 1 представлены основные различия между традиционной ролью преподавателя и преподавателем-фасилитатором.

Таблица 1

Сравнение ролей преподавателя

	Традиционный преподаватель	Преподаватель-фасилитатор
Подход	Преподавателецентричный (традиционный подход) ²	Студентоцентричный (центрированный на ученике подход) ²
Фокус	На языке	На умениях
Формы работы	В основном фронтальная работа, преподаватель в центре	В основном парная, групповая работа, учащиеся в центре
Источник знаний	Преподаватель – источник знаний	Разные источники знаний (в том числе личный опыт учащихся)
Коммуникация	В центре преподаватель: преобладание времени говорения преподавателя, часто вопросно-ответная форма (преподаватель – учащийся)	В центре учащиеся: коммуникация внутри группы, преподаватель дает инструкции и обратную связь
Автономия	Несет ответственность за обучение	Учащиеся берут ответственность за обучение

²Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык: Курсы, 2019. 496 с.

Очевидно, что данная роль требует от преподавателя совершенно нового набора тактик обучения. *Фасилитацию* в рамках дистанционного обучения мы определяем как стратегию преподавания, базирующуюся на определенных лингвистических, психологических и дидактических принципах, которая заключается в организации и стимулировании самостоятельной познавательной деятельности учащихся и их взаимодействия друг с другом внутри виртуальной учебной группы (на основе определения понятия *фасилитатор* у А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова).

Содержательно стратегия фасилитации включает, с одной стороны, дидактический компонент, т. е. использование определенных технологий управления взаимодействием в группе, с другой стороны, лингвистический компонент, а именно особый педагогический дискурс, способствующий продуктивной учебной коммуникации. Коммуникативные стратегии взаимодействия (*interaction*) (наравне с коммуникативными стратегиями рецепции, продукции и медиации) входят в систему компонентов речевой деятельности, описывающую формирование иноязычной коммуникативной компетенции (CEFR).

Дидактический компонент стратегии фасилитации

Рассмотрим подробнее содержание стратегии фасилитации. Дидактический компонент включает следующие задачи: предоставить множество возможностей для различных форм взаимодействия с разными собеседниками как в письменной, так и в устной форме, обеспечить продуктивное взаимодействие в соответствии с целями обучения, предоставить четкие инструкции и техническую поддержку, своевременно предоставлять качественную обратную связь, осуществлять взаимодействие с помощью различных средств коммуникации [Compton 2009, p. 85]. Для решения поставленных задач следует использовать педагогические приемы коммуникативного метода, которые предполагают парную или групповую работу. Перечислим основные приемы активизации учащихся.

1. Прием «Пила» (*jigsaw*) предполагает разделение учащихся на группы и предоставление каждой группе разной информации. Это могут быть разные тексты (аудио) или разные части одного текста (аудио). В каждой группе дается только один текст или фрагмент; на этом этапе учащиеся не знают, что именно читает или слушает другая группа. Затем преподаватель перемешивает группы так,

чтобы в каждой группе были учащиеся, работавшие с разными фрагментами и, следовательно, имеющие разную информацию. После этого дается задание, требующее обмена информацией между всему участниками мини-группы для его выполнения.

2. Прием «Найти общее» подразумевает задания на поиск совпадающей информации. Например, его можно использовать при выполнении учащимися послетекстового упражнения с ответами на вопросы. Тогда учащиеся сначала самостоятельно отвечают на вопросы, а затем обсуждают свои ответы с целью найти информацию, которая совпадает. Данные задания могут быть дополнены визуально диаграммой Венна (см. рис. 1), которая помогает учащимся наглядно отследить цель задания и схематично оформить ответ.

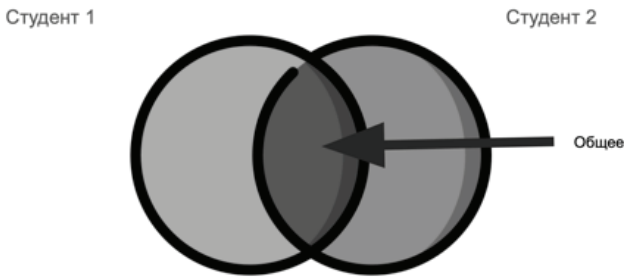


Рис. 1

3. Обсуждение «Паутина» включает использование приемов визуализации во время обсуждения/дискуссии, например с помощью доски сообщений Zoom, с целью мотивирования учащихся принимать активное участие. Во время обсуждения преподаватель выступает в роли наблюдателя и фиксирует активность учащихся на онлайн-доске (или с помощью стикеров при занятиях в аудитории): стрелочками отмечается количество взаимодействий между учащимися, а иконками – вид активности, например иконка вопроса – учащийся задал вопрос, галочка – согласился с кем-то, крестик – не согласился, сердечко – выразил мнение (см. рис. 2). Цель – отстоять свое мнение и набрать наибольшее количество иконок активности.

4. Дискуссия «Пирамида». Учащимся дается задание самостоятельно придумать 3... (например, три аргумента за/против к тезису, или список из трех вещей), затем они обсуждают свои варианты в парах, аргументируют свои предложения с целью выбрать только

30 минут



Рис. 2

две лучшие идеи (из их общих шести). Далее происходит обсуждение всей группой для выбора одного итогового варианта. В больших группах можно добавить промежуточные этапы. Таким образом, создаются условия для большего взаимодействия учащихся друг с другом с конкретной целью.

5. Прием «Подумать – обсудить в паре – обсудить в группе» также предполагает сначала работу над вопросом индивидуально, затем в паре и в группе. В отличие от предыдущего приема, здесь учащиеся не выбирают между своими идеями, а обмениваются мнениями. Этот прием также позволит учащимся несколько раз соприкоснуться с материалом с естественным стимулом обмена информацией, а также значительно увеличит время говорения учащихся.

Таким образом, предложенные приемы направлены на создание условий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие между учащимися и формирование коммуникативной учебной среды.

Лингвистический компонент стратегии фасилитации

Лингвистическое содержание стратегии фасилитации включает в себя использование речевого материала, характерного для педагогического дискурса преподавателя-фасилитатора. Главная роль фасилитатора состоит в создании условий для продуктивного взаимодействия учащихся, предоставлении четких инструкций,

своевременной обратной связи и стимулировании самостоятельной познавательной деятельности. Реализация стратегии осуществляется через применение следующих тактик:

Доступный инпут. Речь преподавателя должна быть понятной и представлять собой уровень $i + 1$, где i соответствует текущим компетенциям учащихся (в рамках гипотезы доступного инпута [Krashen 1992]). Это позволит исключить язык-посредник из учебного процесса и обеспечить более эффективное обучение.

Четкие инструкции. Успешность педагогических приемов (в том числе входящих в содержание дидактического компонента) зависит от качества инструкций. Основные критерии успешной инструкции включают краткость, четкость (использование глаголов действия из Таксономии Блума для формулировки задачи), этапность (если инструкция длинная, следует озвучивать ее частями, чтобы избежать путаницы или забывания), наглядность (продемонстрировать то, что нужно сделать).

Вопросы на проверку понимания инструкции (instruction checking questions [Sowell 2017]). Чтобы убедиться, что учащиеся правильно поняли инструкцию, после ее озвучивания следует задать учащимся вопросы о том, что они должны сделать. Например, для задания: «Индивидуально найдите на карте России Москву, Казань и Санкт-Петербург. У вас есть 3 минуты» – вопросы на проверку понимания инструкции могут быть сформулированы так: «Вы работаете в паре или индивидуально?», «Сколько минут у вас есть?», «Сколько городов нужно найти?». Вопросы должны быть короткими и включать основные детали задания, такие как длительность, тема и ожидаемый результат. Рекомендуется задавать не более 2–3 вопросов на каждое задание, чтобы не запутать учащихся.

Персонализация. Важную роль играет обращение преподавателя к учащимся по имени и обучение учащихся обращаться друг к другу по имени, а также обмен личной информацией с целью сплочения коллектива. Данный прием способствует уменьшению коммуникативных дефицитов онлайн-среды, связанных с ощущением недостатка личного внимания и чувства разобщенности среди студентов.

Вопросы на проверку понимания концептов (concept checking questions). Дополнительным аспектом стратегии фасилитации являются вопросы, которые помогают преподавателю определить, насколько учащиеся поняли суть лексической или грамматической единицы на уроке. При формулировке таких вопросов рекомендуется использовать простые фразы. Для студентов с низким уровнем владения языком достаточно задавать общие вопросы «да/нет», в то время как для продвинутых учащихся можно использовать спе-

циальные вопросы, чтобы получить более развернутые ответы. При использовании данного приема следует избегать использования новой грамматики или лексики в самих вопросах. Например, с целью проверки понимания значений совершенного вида (СВ) глагола к предложенным учащимся примерам: «Он написал письмо вчера» – могут быть заданы следующие вопросы: «Он закончил писать?», или «Письмо готово?». Данные вопросы помогут понять, усвоили ли учащиеся значение завершенности действия у глаголов СВ.

Обратная связь. Исследования Дж. Хэтти определяют ее как один из самых значимых факторов успешности обучения (размер эффекта – 0,73)³. Одной из эффективных техник предоставления обратной связи является использование «правила сэндвича». Эта структура конструктивной обратной связи включает три уровня: мотивационный язык, зона роста и мотивационный язык. Таким образом, обратная связь начинается с приятных фраз, которые помогают создать положительную атмосферу и сделать получателя более открытым к информации. Затем в середине обращения преподаватель указывает на области, над которыми нужно еще поработать. Наконец, обращение завершается мотивирующими фразами для создания позитивной ноты. Этот прием помогает обеспечить баланс между конструктивной критикой и поддержкой.

Функциональный язык коммуникативной стратегии взаимодействия

Представление о стратегии фасилитации не ограничивается описанием лингвистического и дидактического компонентов, обуславливающих создание продуктивной среды. Осуществление взаимодействия в онлайн-среде невозможно без знаний функционального языка, а именно набора речевых действий и речевых формул. Под речевыми действиями имеются в виду коммуникативные операции, отражающие определенную интенцию, направленную на достижение коммуникативной цели. А речевые формулы являются примерами конкретных высказываний, соответствующих речевым действиям. Важно отметить, что обучение использованию речевых формул является необходимым с начального уровня владения язы-

³Список факторов, влияющих на успехи учащихся, Дж. Хэтти. URL: <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/2018-updated-hattie-ranking-hatties-list-of-influences-effect-sizes-achievement-rangliste.png> (дата обращения 5 сентября 2023).

ком. Успешность их освоения и использования в коммуникативной практике была подтверждена нашим исследованием в действии. Такой результат объясняется тем, что знание данных фраз является неотъемлемой частью коммуникативных потребностей учащихся в рамках учебного процесса. Уточним, что в монологической группе, возможно, потребуется больше контроля со стороны преподавателя или даже введение санкций, чтобы учащиеся не переходили на свой родной язык.

Приведем некоторые примеры речевых действий и соответствующих речевых формул для начального этапа, которые необходимы для эффективного взаимодействия (табл. 2). Стоит отметить, что речевые формулы даны в неформальной форме обращения «ты», так как предполагается, что учащиеся общаются друг с другом на близком уровне.

Таблица 2

Языковое содержание
коммуникативной стратегии взаимодействия

Речевые действия	Примеры речевых формул для начального уровня
Сообщение о проблеме + запрос на решение	Я не слышал. Повтори, пожалуйста. Я не понял, что значит... Я не знаю, что такое.../как по-русски.
Сообщение о технической проблеме	Интернет/зум/микрофон не работает.
Сообщение о возможной проблеме	Вы меня слышите? Вы видите?
Выражение согласия/несогласия	Я (полностью, частично) (не) согласен с..., что... Я (тоже) так думаю. / Я так не думаю.
Запрос согласия	Ты согласен? Ты тоже так думаешь?
Запрос подтверждения/реакции	Верно? Правильно? Да?
Выражение мнения	Я (не) думаю, что... Я хочу (еще) сказать, что...
Запрос мнения	Как ты думаешь? Что ты думаешь о...?

Окончание табл. 2

Речевые действия	Примеры речевых формул для начального уровня
Запрос помощи	Помоги(те) мне, пожалуйста.
Запрос объяснения	Почему ты так думаешь? Можешь привести пример?
Запрос повторения	Повтори, пожалуйста. Можно еще раз? Еще раз, пожалуйста.
Выражение понимания	Хорошо. Понятно.
Выражение отношения	Отлично! Здорово! Жаль! Это плохо!
Заполнение пауз	Это хороший вопрос! Надо подумать. Трудно объяснить.
Запрос ожидания	Минутку! Подождите.

Важно уточнить, что данные речевые формулы не даются единым списком для заучивания. Более эффективным подходом к обучению речевым действиям является их отработка в коммуникативных упражнениях, таких как, например, сценарные ролевые игры. В рамках таких упражнений учащиеся могут применять определенные речевые действия для удовлетворения своих коммуникативных потребностей.

Методы исследования

Для того чтобы апробировать стратегию фасилитации на практике, мы провели исследование в действии (action research), которое представляет собой систематический процесс наблюдения за учебным процессом и внесение в него изменений, направленных на улучшение показателей [Лебедева 2022]. В данном исследовании осуществлялась совместная работа наставнического характера с преподавателем подготовительного факультета с целью внедрения стратегии фасилитации в учебный процесс. Перед началом работы было проведено наблюдение и анализ урока до интервенции с целью выявления зон развития, то есть аспектов, требующих улучшения.

С помощью метода «ЗХУ» (знаю, хочу узнать, узнал) наставником была получена обратная связь от преподавателя с целью определения, как он видит план работы с выявленными слабыми зонами уроками. Затем преподаватель был ознакомлен со стратегией фасилитации и ее компонентами. В течение следующих полутора месяцев проводились еженедельные консультации с преподавателем по планированию уроков и внедрению в них новых приемов. Были выполнены промежуточные записи уроков с целью отслеживания изменений и внесения корректировок в учебный процесс в реальном времени.

Участники. Преподаватель, работающий в университете в Минске, и одна из его групп, учащиеся подготовительного факультета уровня А1+ в количестве 6 человек, начавшие изучать русский язык в сентябре 2022 г.

Результаты исследования

Первичная диагностика показала, что не все учащиеся вовлечены в работу (один отвечает, остальные ничем не заняты), на уроках преобладает фронтальная форма работы, учащимся часто используется китайский язык, и наблюдается незначительное время говорения у учащихся. Таким образом, были определены следующие аспекты, на которые будет направлена работа: увеличение времени говорения учащихся на русском языке, повышение качества и уровня взаимодействия между учащимися, внедрение парных и групповых форм работы.

Спустя полтора месяца совместной работы на уроках были отмечены положительные изменения. Прежде всего наблюдалось значительное сокращение использования родного языка у учащихся и увеличение взаимодействия между ними. Эти изменения свидетельствуют о прогрессе в развитии коммуникативных навыков и активного участия каждого учащегося в учебном процессе. Также было установлено, что низкий уровень языковой подготовки не оказал негативного влияния на активность и взаимодействие учащихся. Знание речевых действий позволяет учащимся активно и продуктивно взаимодействовать друг с другом без прямого участия преподавателя. Рассмотрим один фрагмент записи урока, чтобы продемонстрировать изменения в результате применения стратегии фасилитации со стороны учителя (1). После выполнения грамматического задания на раскрытие скобок преподаватель предложил учащимся составить предложения, используя фразы из учебника, а затем задавать друг другу вопросы, чтобы учащиеся могли обменяться своими результатами. Важно отметить, что пре-

подаватель не вмешивался в диалоги, позволяя учащимся свободно и независимо коммуницировать друг с другом.

(1) Учащийся 1: Мне надо заниматься спортом.

Учащийся 2: Почему?

*Учащийся 1: *что-то неразборчиво говорит по-русски*
(пауза 5 секунд, преподаватель не вмешивается)*

Учащийся 2: Еще раз, пожалуйста.

Учащийся 1: потому что я люблю...я люблю спорт.

В этом фрагменте видно, что хотя у учащихся возникли проблемы в понимании друг друга, они смогли справиться с ними самостоятельно без преподавателя с помощью речевого действия запроса повторения. Хотя этот эпизод был коротким по времени, он является заметным прогрессом за такой короткий срок, особенно для учащихся начального уровня.

Заключение

Как было показано, синхронное онлайн-обучение языку реализуется в специфической среде, которая обладает коммуникативными дефицитами. Ввиду этого требуется особый подход к организации учебной коммуникации и взаимодействия между субъектами учебного процесса. Нами представлена педагогическая стратегия фасилитации как способ митигации этих ограничений. Результаты нашего исследования в действии подтверждают, что данная стратегия способствует созданию благоприятных условий для организации и стимулирования взаимодействия между участниками учебного процесса и поддержанию эффективной коммуникативной образовательной среды. В статье подробно изложены дидактический и лингвистический компоненты стратегии фасилитации. Кроме того, представлен сопутствующий этой стратегии функциональный язык коммуникативной стратегии взаимодействия учащихся, который должен быть освоен учащимися для продуктивной коммуникации. Его содержание представляет собой список речевых действий и соответствующих им речевых формул.

Данное исследование вносит вклад в развитие цифровой лингводидактики РКИ, создавая практикоориентированную доказательную основу для описания методических приемов и технологий проектирования продуктивной учебной среды в онлайн-обучении русскому как иностранному. Однако необходимы дальнейшие исследования для более полного понимания и оптимизации данной педагогической стратегии.

Благодарности

Выражается благодарность М.Ю. Лебедевой, научному руководителю, заведующей лабораторией когнитивных и лингвистических исследований Института Пушкина, и Е.С. Стремовой, наставнику, создателю наставнического проекта «Менти», за оказание экспертной консультации. А также О.В. Кесаревой за согласие принять участие в исследовании в действии.

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2020-0005 «Трансформация когнитивной и коммуникативной деятельности человека в условиях современной цифровой среды».

Acknowledgements

Gratitude is expressed to M.Yu. Lebedeva, a scientific supervisor, a Head of the Laboratory of cognitive and linguistic researches at the Pushkin Institute, and E.S. Stremova, a mentor, a creator of the mentoring project “Menti”, for providing expert advice. And also to O.V. Kesareva for agreeing to participate in action research.

The work was carried out with the financial support of the State Assignment, project FZNM-2020-0005 “Transformation of human cognitive and communicative activity in the conditions of modern digital environment”.

Литература

- Алкснит и др. 2023 – Алкснит Н.А., Ляшенко Т.В., Лебедева М.Ю. Синхронный онлайн-урок как коммуникативное событие: анализ учебного дискурса корпуса Rutos // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: Сб. науч. статей по мат-м Междунар. науч.-практич. конф., Санкт-Петербург, 9–29 марта 2023 года / РГПУ им. А.И. Герцена, Институт информационных технологий и технолог. образ. СПб.: Центр науч.-информ. технологий «Астерион», 2023. С. 23–29.
- Лебедева 2020 – Лебедева М.Ю. Опыт экстренного дистанционного обучения с позиций учебной коммуникации // Цифровое образование. XXI век: Сб. ст. и тезисов по итогам III Междунар. науч.-практич. конф. Санкт-Петербург, 20–21 октября 2020 г. / Под ред. Р.Д. Гимранова, Г.В. Егорова. СПб.: Свое издательство, 2020. С. 6–8.
- Лебедева и др. 2022 – Лебедева М.Ю., Лапошина А.Н., Алкснит Н.А., Ляшенко Т.В. RuTOS: корпус онлайн-уроков по русскому языку как иностранному // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 19–29.
- Лебедева 2022 – Лебедева М.Ю. Доказательный поворот в лингводидактике русского языка // Русский язык за рубежом. 2022. № 5. С. 4–9.

- Лебедева, Куваева 2020 – *Лебедева М.Ю., Куваева А.С.* Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. 2020. № 2. С. 27–33.
- Лебедева, Родионова 2023 – *Лебедева М.Ю., Родионова К.Е.* Сплотить онлайн-группу: социально-коммуникативные факторы эффективности дистанционного обучения // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: Сб. науч. статей по мат-м Междунар. науч.-практич. конф. Санкт-Петербург, 9–29 марта 2023 г. / РГПУ им. А.И. Герцена, Институт информационных технологий и технолог. образ. СПб.: Центр науч.-информ. технологий «Астерион», 2023. С. 59–64.
- Полевая, Ситникова 2021 – *Полевая Н.М., Ситникова В.В.* Онлайн-коммуникации в условиях виртуальной образовательной среды вуза // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. Ч. 1. С. 43–54.
- Родионова 2022 – *Родионова К.Е.* Онлайн-уроки РКИ, которые нравятся студентам: количественное исследование факторов удовлетворенности синхронным онлайн-обучением // Русский язык за рубежом. 2022. № 5. С. 81–89.
- Сумина 2006 – *Сумина В.Е.* Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 189 с.
- Фаркова, Барановская 2014 – *Фаркова Т.В., Барановская Ю.Л.* Фасилитация как средство активизации учебной работы студентов при обучении иностранным языкам // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 9. С. 347–351.
- Compton 2009 – *Compton L.K. L.* Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities // Computer Assisted Language Learning. 2009. Vol. 22. № 1. P. 73–99.
- Garrison D.R. 2016 – *Garrison D.R.* E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice. Taylor & Francis, 2016. 201 p.
- Krashen 1992 – *Krashen S.D.* The input hypothesis: An update // Linguistics and language pedagogy: The state of the art. 1992. P. 409–431.
- Moore 2013 – *Moore M.* The theory of transactional distance // Handbook of distance education. 3rd ed. Routledge. 2013. P. 84–103.
- Rovai 2007 – *Rovai A.P.* Facilitating online discussions effectively // The Internet and Higher Education. 2007. № 10 (1). P. 77–88.
- Sowell 2017 – *Sowell J.* Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom // English Teaching Forum. 2017. T. 55. № 3. P. 10–19.

References

Alksnit, N.A., Lyashenko, T.V. and Lebedeva, M.Yu. (2023), “Synchronous online lesson as a communicative event. Analysis of the educational discourse of the RUTOC corpus”, *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve*

- тве: Сб. науч. статей по мат-м Междунар. науч.-практич. конф. Санкт-Петербург, 9–29 марта 2023 г.*
- [New educational strategies in the modern information space. A collection of scientific articles based on the international scientific-practical conference, St. Petersburg, 9–29 March 2023], Asterion, Saint Petersburg, Russia, pp. 23–29.
- Compton, L.K. L. (2009), “Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities”, *Computer Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 1, pp. 73–99.
- Fal’kova, T. and Baranovskaya, Yu. (2014), “Facilitation as a means of student’s activity intensification in teaching foreign languages”, *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, no. 9, pp. 347–351.
- Garrison, D.R. and Anderson, T. (2003), *E-Learning in the 21st century: a framework for research and practice*, Routledge, Falmer, London, UK.
- Krashen, S. (1992), “The input hypothesis: An update”, *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, Georgetown University Press, Washington DC, USA, pp. 409–431.
- Lebedeva, M.Yu., (2020), “Experience of Emergency Distance Learning from the Perspective of Educational Communication”, *Tsifrovoe obrazovanie. XXI vek: Sb. st. i tezisov po itogam III Mezhdunar. науч.-практич. конф. Санкт-Петербург, 20–21 oktyabrya 2020 g.* [Digital Education. 21st Century. Collection of Articles and Abstracts based on the 3d International Scientific and Practical Conference], Svoe izdatel’stvo, Saint Petersburg, Russia, pp. 6–8.
- Lebedeva, M.Yu. (2022), “The Evidential Turn in Russian Language Didactics”, *Russian Language Abroad*, no. 5, pp. 4–9.
- Lebedeva, M.Yu., Laposhina, A.N., Alksnit, N.A. and Lyashenko, T.V. (2022), “RuTOC: A corpus of online lessons in Russian as a foreign language”, *Philological Class*, vol. 27, no. 2, pp. 19–29.
- Lebedeva, M.Yu. and Kuvaeva, A.S. (2020), “Synchronous online RSL lesson as a specific teaching and learning form in the digital educational environment”, *Russian Language Abroad*, no. 2, pp. 27–33.
- Lebedeva, M.Yu. and Rodionova, K.E. (2023), “Bonding the online group. The socio-communicative factors of effectiveness of distance learning”, *Novye obrazovatel’nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve: Сб. науч. статей по мат-м междунар. науч.-практич. конф. Санкт-Петербург, 9–29 марта 2023 г.* [New educational strategies in the modern information space. A collection of scientific articles based on the international scientific-practical conference, St. Petersburg, 9–29 March 2023], Asterion, Saint Petersburg, Russia, pp. 59–64.
- Moore, M.G. (2013), “The theory of transactional distance”, *Handbook of distance education*, Routledge, London, UK.
- Polevaya, N.M. and Sitnikova, V.V. (2021), “Online communication in the virtual educational environment of a University”, *Prepodavatel’ XXI vek, Russian Journal of Education*, no. 3, part 1, pp. 43–54.

- Rodionova, K.E. (2022), "Online lessons in teaching Russian as a foreign language that students like: A quantitative study of satisfaction factors in Synchronous online learning", *Russian Language Abroad*, no. 5, pp. 81–89.
- Rovai, A.P. (2007), "Facilitating online discussions effectively", *The Internet and Higher Education*, 10 (1), pp. 77–88.
- Sowell, J. (2017). "Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom", *English Teaching Forum*, vol. 55, no. 3, pp. 10–19.
- Sumina, V.E. (2006), *Development of communication facilitation skills among students in the process of mastering foreign language speech*, PhD Thesis, Rostov/Don, Russia.

Информация об авторе

Ксения Е. Родионова, магистр, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия; 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6; ksurodiks@gmail.com

Information about the author

Kseniya E. Rodionova, Master of Pedagogy, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia; bld. 6, Akademiika Volgina Street, Moscow, Russia, 1174856; ksurodiks@gmail.com

Научный журнал
Вестник РГГУ
Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология»
№ 8
2023

Дизайн обложки
Е.В. Амосова

Корректор
А.А. Леонтьева

Компьютерная верстка
Н.В. Москвина

Учредитель и издатель
Российский государственный гуманитарный университет
125047, Москва, Миусская пл., 6

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ ФС77-74270 от 09.11.2018 г.
Периодичность 10 раз в год

Подписано в печать
Выход в свет
Формат 60×90^{1/16}.
Уч.-изд. л. Усл. печ. л.
Тираж 1050 экз. Свободная цена
Заказ № 1804

Отпечатано в типографии Издательского центра
Российского государственного гуманитарного университета
125047, Москва, Миусская пл., 6
www.rsuh.ru