

# ЯЗЫК СОЗНАНИЕ КОММУНИКАЦИЯ

Сборник научных статей,  
посвященный памяти  
Галины Ивановны Рожковой

Выпуск 6



Москва  
1998

ББК 81  
Я410

Электронная версия сборника, изданного в 1998 году.

В электронной версии исправлены замеченные опечатки. Расположение текста на некоторых страницах электронной версии по техническим причинам может не совпадать с расположением того же текста на страницах книжного издания.

При цитировании ссылки на книжное издание обязательны.

**Язык, сознание, коммуникация:** Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Отв. ред. Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с.

ISBN 5-89209-357-3

Сборник содержит статьи, рассматривающие различные проблемы коммуникации как в свете лингвокогнитивного подхода, так и в сопоставительном аспекте, а также наиболее актуальные проблемы лингводидактики. Особое внимание уделяется национальной специфике общения, проявляющейся в особенностях ассоциативных рядов, коннотативного потенциала и восприятия художественных текстов.

Сборник предназначен для филологов – студентов, преподавателей, научных сотрудников.

Выпуски 1 и 2 опубликованы в 1997 г., выпуски 3, 4, 5 – в 1998 г.

ББК 81  
Я410

ISBN 5-89209-357-3

© Авторы статей, 1998

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Клобуков Е. В.</i> Сознание, язык, коммуникация ... (Последняя встреча с Г. И. Рожковой) .....	5
<i>Каверина В. В.</i> Памяти Галины Ивановны Рожковой .....	8
<i>Клобукова Л. П., Михалкина И. В.</i> Лингвометодические проблемы обучения на начальном этапе русскому языку как средству делового общения .....	14
<i>Рябокоть А. В.</i> Отражение специальности учащихся в самоучителе русского языка для общезыковой довузовской самоподготовки зарубежных деловых людей .....	20
<i>Ястребова Г. Х., Супрун И. В.</i> Коммуникативные потребности, речевые ситуации и коммуникативные намерения как факторы, определяющие содержание обучения учебно-профессиональному общению иностранных военных специалистов .....	27
<i>Караванов А. А.</i> К проблеме интерференции при обучении иностранных учащихся употреблению видов русского глагола .....	32
<i>Ли Вон Бок, Петрухина Е. В.</i> К вопросу об изучении русского глагольного вида в корейской аудитории .....	38
<i>Баско Н. В.</i> Словообразовательная антонимия в русском языке (лингвистический и методический аспекты) .....	51
<i>Ткаченко Н. Г.</i> К вопросу о русской фразеологии (лингвистический и методический аспекты) .....	60

<i>Яценко И. И.</i> Художественный текст: от проблемности текста – к его проблемному анализу.....	70
<i>Каверина В. В.</i> Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем).....	78
<i>Базылев В. Н.</i> Формирование «вторичной языковой личности» (исторический экскурс в русскую культуру иноязычного образования).....	93

## **Сознание, язык, коммуникация ... (Последняя встреча с Г. И. Рожковой)**

*© доктор филологических наук Е. В. Клобуков, 1998*

У меня такое впечатление, что чем дальше будет отделять нас неумолимое время от возможности, как это бывало раньше, просто беседовать с Галиной Ивановной, о науке, об университетском преподавании, о жизни, тем отчетливее мы будем понимать, какой это был человек, и что Галина Ивановна значила для обширной и увлекательной сферы научно-практической деятельности, имя которой зашифровано в виде профессиональной аббревиатуры РКИ («русский язык как иностранный»).

Каждый найдет свои слова, чтобы добром (только так!) вспомнить о Галине Ивановне. Если говорить о ее роли в развитии самих основ теории и практики преподавания РКИ как особой отрасли лингвистики и методической науки, то нелишне подчеркнуть, что Галина Ивановна была одним из первых специалистов в области РКИ, эксплицировавших применительно к лингводидактике основные положения функциональной грамматики – того направления грамматических исследований, лингвометодические аспекты которого плодотворно разрабатывались Галиной Ивановной Рожковой в течение последних десятилетий ее жизни. Можно теперь лишь с благодарностью и некоторым даже удивлением вспомнить о том, что ряд важнейших выводов о «характерных чертах функционального подхода к учебному процессу в преподавании русского языка как иностранного» Г. И. Рожкова сделала еще в конце 70-х годов [Рожкова 1978: 13-21], а обобщающий систематический курс функциональной морфологии русского языка [Рожкова 1986; см. также: Рожкова 1987] был буквально первой ласточкой в этом весьма перспективном направлении русистики, и лишь потом были опубликованы написанные другими авторами функционально ориентированные практические грамматики русского языка и обобщающие теоретические исследования.

Мне довелось много общаться с Галиной Ивановной, поэтому можно было бы долго рассказывать о ее самоотверженности и обаянии, о человеческом и гражданском бесстрашии бывшего фронтовика и о ее постоянной готовности прийти на помощь.

Но сейчас я хочу поделиться своими воспоминаниями только об одной – последней – своей беседе с Галиной Ивановной по поводу одной – и, как мне кажется, последней – из прочитанных ею лингвистических публикаций.

Эта встреча с Галиной Ивановной Рожковой состоялась примерно за неделю до ее кончины. Был ясный морозный день поздней осени, у меня было «окно» между практическим занятием и спецсеминаром (следовательно, как я теперь могу восстановить, это был вторник 11 ноября 1997 года, между двумя и тремя часами дня). Вот тогда я и встретил в последний раз Галину Ивановну, которая шла по направлению от студенческой поликлиники к нашему первому гуманитарному корпусу. Встретились мы на том месте, где тротуар пересекается автомобильной дорогой, ведущей к гаражам МГУ, и Галина Ивановна была в некотором затруднении, не решаясь самостоятельно спуститься с бровки тротуара на проезжую часть. Предложив ей помощь, я спросил, как дела, как самочувствие («Очень неважное... Постоянно кружится голова, и сердечко дает себя знать,» – тихо сказала она).

Но стоило завести речь о науке, задать вопрос, над чем она работает, что читает, и Галина Ивановна заметно оживилась.

– Только что прочла сборник «Язык, сознание, коммуникация», – начала Галина Ивановна. – Интересно, много нового и свежего. И я очень рада, что так ярко выступает наша молодежь.

Нужно сказать, что публикующаяся в выпусках названной серии «молодежь» (молодые преподаватели отделения по преподаванию русского языка как иностранного МГУ) – это, как правило, ученики Галины Ивановны, в разные годы посещавшие ее семинар по основам преподавания русского языка как иностранного. Если мне не изменяет память, и в тот день Галина Ивановна шла на встречу с «молодежью» – чтобы дать консультацию иностранной аспирантке.

Меня поразило вот что: очередной выпуск сборника только что вышел в свет (он был подписан к печати 26 октября!).

– Но как Вы считаете, – Галина Ивановна продолжила беседу в неожиданном направлении, – наверное, все-таки так: с о з н а н и е (она выделила это слово), а уж потом язык и коммуникация? Ведь все начинается с с о з н а н и я , а завершается благодаря я з ы к у речевой к о м - м у н и к а ц и е й , не правда ли?

С аргументами Галины Ивановны было трудно не согласиться. Если она о чем-то говорила, то это всегда было всесторонне и многократно продумано ею. И я, хоть и не был автором названия серии, но как

один из авторов первого выпуска серии попытался дать свое объяснение логики названия (и пусть простят меня редакторы серии В.В. Красных и А.И. Изотов, если я неточно интерпретировал эту логику). Я сказал тогда, что это не сборник работ по когнитивизму как таковому (а выдвижение в заглавии на первое место слова «сознание» могло бы ориентировать именно на такое понимание направления работ, включенных в сборник). Авторы лингвистических исследований (поэтому язык выделен как топик названия серии) пытаются вскрыть роль языковых механизмов в отображении когниции через реальность коммуникации.

Галина Ивановна улыбнулась (как я теперь полагаю, она прекрасно понимала, в чем тут дело, и говорила о более общих аспектах соотношения языка и сознания).

Мы попрощались и расстались... навсегда. Я не присутствовал на ее похоронах, в тот день я улетал на неделю в Берлин, и поездку, программа которой в течение длительного времени согласовывалась с Институтом славистики Гумбольдтского университета, уже невозможно было отменить.

Так я и запомнил Галину Ивановну живой, улыбающейся и пекущейся о научной молодежи, о результатах их научной деятельности – и как бы благословляющей серию публикаций, один из выпусков которой и посвящается теперь светлой памяти первого заведующего кафедрой русского языка как иностранного в нашей стране, профессора МГУ Галины Ивановны Рожковой.

#### Л и т е р а т у р а

- Рожкова Г.И.* Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. М.: МГУ, 1978.
- Рожкова Г.И.* Русский язык в нерусской аудитории. Спецкурс по основам функциональной морфологии. М.: МГУ, 1986.
- Рожкова Г.И.* Очерки практической грамматики русского языка. Издание второе. М.: Высшая школа, 1987.

## Памяти Галины Ивановны Рожковой

© кандидат филологических наук В. В. Каверина, 1998

Когда на заседании кафедры прозвучало объявление о том, что формируется сборник, посвященный Г.И. Рожковой, в памяти вдруг возникла черная *папка* с пожелтевшими газетными вырезками, машинописными листами статей и докладов, приказов и протоколов, называвшаяся, вероятно, слишком многозначительно: «История кафедры». В *папке* хранилась также «летопись», повествующая о первых шагах в области преподавания русского языка иностранцам в МГУ им. М.В. Ломоносова, написанная моей рукой со слов самой Галины Ивановны. Эта *папка* возникла в середине 80-х, когда мне была поручена почетная роль своеобразного «Нестора-летописца» Отделения по преподаванию русского языка иностранным учащимся, существовавшего в то время при филологическом факультете. Инициатива, конечно же, принадлежала Галине Ивановне. Предполагалось, собрав различные архивные материалы, создать альбом, посвященный истории Отделения. Однако хорошая идея потонула в потоке повседневных дел и разбилась о мелкие технические трудности. В один прекрасный день собранные с огромным трудом фотографии были переданы в оргкомитет какой-то конференции и канули в неизвестность. Помню, что ко мне обращались и за материалами, хранившимися в *папке*. С ужасом подумалось: «А если бы отдала?» Ведь в этом случае *папку* постигла бы участь фотографий.

Судьба пощадила мою «Историю». С волнением листаю ее ветхие страницы. Вот протокол заседания методического семинара – подумать только! – от 24 ноября 1954 года. Мелькают знакомые фамилии: Пулькина И. М., Лобанова Н. А., Битехтина Г. А., Можаяева В. О., Шмидт Н. Э., Масловская Л. М., Всеволодова М. В. ... И, конечно же, Г. И. Рожкова. Все участники семинара – классики преподавания РКИ. Обсуждаются «принципы построения учебников по русскому языку для нерусских».

А вот «Программа юбилейной конференции общеуниверситетских кафедр русского языка для иностранцев МГУ» и пригласительный билет – на 26 и 27 октября 1967 года. В первый день доклады Е. И. Василенко, Г. И. Рожковой, Д. И. Фурсенко, В. Г. Костомарова, немецкого профессора И. Р. Шиллинга. Рукой Галины Ивановны приписано: «присутствовало 109

чел.»... На следующий день читают О. П. Рассудова, М. В. Всеволодова, Г. А. Битехтина, Э. И. Амиантова. И вновь запись: «присутствовало 78 чел.».

В *пакке* собраны рукописи докладов на конференциях, статьи из газет и журналов. На многих пометы, сделанные рукой Галины Ивановны, – ведь большинство материалов передано ею из личного архива. А вот и моя «летопись». Какая удача! Она тоже выправлена самой Рожковой!

Возможно, представляемая здесь «летопись», повествующая о хорошо известных многим событиях, покажется Вам несколько лаконичной и даже суховатой. Однако считаю необходимым сохранить ее в том самом виде, в каком ее читала, дополняя и внося исправления, Галина Ивановна. Речь в рукописи идет о самом начале преподавания русского языка иностранцам в нашей стране. У истоков этого дела вместе с небольшой группой единомышленников-энтузиастов стояла Галина Ивановна Рожкова, и это стало Делом всей ее жизни.

*В 1951 году в МГУ приказом Министра высшего образования СССР была создана одна из первых в Советском Союзе кафедра русского языка для иностранных учащихся. Заведующей кафедрой была назначена Рожкова Галина Ивановна, сейчас профессор, а тогда молодой кандидат филологических наук, доцент, энергичный, глубоко заинтересованный в деле руководитель, возглавлявшая кафедру 17 лет, с момента ее создания до 1968 года.*

*Ядро кафедры составила небольшая группа преподавателей-русистов, выделившаяся из состава кафедры, руководимой в то время проф. В. В. Виноградовым. Это были И. М. Пулькина, Н. Э. Шмидт, Р. Г. Урина, М. В. Всеволодова, Л. М. Масловская, С. А. Жижина, Н. А. Лобанова. А всего на кафедре вначале работало 9 человек.*

*А в сентябре 1951 года на кафедру пришли молодые выпускники филфака А. Б. Аникина, Г. А. Битехтина, Н. Н. Белякова, Е. Б. Захава-Некрасова, Л. П. Юдина, а затем Э. И. Амиантова, Н. М. Лариохина, В. О. Можяева, Л. С. Муравьева, И. П. Слесарева, Д. И. Фурсенко. Старшие товарищи – И. М. Пулькина, Р. Г. Урина, Н. Э. Шмидт – оказали неоценимую помощь молодежи, научили ее любить свою профессию. Вместе с молодежью они активно, с увлечением исследовали русский язык в новом аспекте, создавали методiku преподавания РКИ.*

*Можно сказать, что в то время не было почти ничего, кроме учеников и преподавателей: не было учебников и программ, не было стройных методических теорий, даже аудитория была на всех одна – 58 на Моховой. «Краткий справочник по грамматике», составленный*

*И. М. Пулькиной, был настольной книгой каждого преподавателя. А еще были лекции Ильзы Максимилиановны по методике преподавания русского языка, ее консультации и советы, постоянное внимание к каждому.*

*Первые студенты, которые занимались русским языком на кафедре, были из стран народной демократии. В 1951/52 году обучалось 332 человека из 10 стран. Много сил отдавали преподаватели своим первым студентам и на занятиях, и вне занятий: ходили с ними вместе и в магазин, и в театр, и даже в парикмахерскую.*

*В 1953 году из состава общеуниверситетской кафедры выделась кафедра русского языка естественных факультетов, которой руководила Екатерина Ивановна Мотина, человек энергичный, творческий, прекрасный организатор. В последующие годы для развития кафедр много сделали Г. И. Дергачева, руководившая кафедрой гуманитарных факультетов, и Д. И. Фурсенко, возглавлявшая кафедру естественных факультетов.*

*С первых дней существования общеуниверситетских кафедр была выдвинута принципиальная установка на создание научной основы новой отрасли русистики: большие усилия были направлены на высокую профессиональную подготовку преподавателей, на развитие лингво-методических основ преподавания РКИ, на создание необходимых учебников и учебных пособий. В 1954 и 1955 годах вышли первые сборники упражнений по русскому языку для студентов-иностранцев, составленные коллективом преподавателей МГУ. В сборниках «Вопросы методики преподавания русского языка нерусским» (1, 2, 3 выпуски) и «Русский язык для студентов-иностранцев», с 1953 по 1955 годы было опубликовано 18 статей преподавателей МГУ.*

*Первый учебник русского языка для студентов-иностранцев, написанный И. М. Пулькиной и Е. Б. Захава-Некрасовой, был издан в 1958 году. В 1963 году Министерством высшего и среднего специального образования были утверждены программы для студентов-иностранцев, а в 1965 году – для стажеров. С 1962 по 1964 год творческий коллектив преподавателей (Г. И. Рожкова, О. П. Рассудова, Н. М. Лариохина) вел работу над созданием «Методики преподавания русского языка иностранцам». В 1967 году эта книга вышла в издательстве МГУ под редакцией чл.-корр. АН СССР С. Г. Бархударова.*

*Как известно, без широкого обмена мнениями нет продуктивного развития науки. Обмен мнениями был постоянной и необходимой формой общения преподавателей РКИ. Первые научно-методические объе-*

*динения преподавателей, ставящие своей целью изучение и обобщение опыта работы кафедр русского языка в общегородском и общесоюзном масштабе, были учреждены в 1953 году, а с 1955 года под руководством Г. И. Рожковой и И.М. Пулькиной начал работать общегородской методический семинар, организованный при кафедре МГУ Министерством высшего образования.*

*В связи с возрастающим во всем мире интересом к русскому языку возникла потребность в усовершенствовании теоретических и практических знаний зарубежных специалистов в области преподавания русского языка. С этой целью начиная с 1958 года регулярно проводились летние международные семинары и курсы для преподавателей из разных стран. С 1958 по 1967 год было проведено 10 семинаров для преподавателей русского языка из социалистических стран. В 1961 году начали свою работу ежегодные международные семинары преподавателей русского языка из капиталистических стран, в 1963 году – курсы для преподавателей из США.*

Вот так все начиналось... Кстати, немногие знают, что до поступления на филологический факультет МГУ Галина Ивановна Рожкова была студенткой МИФЛИ. Учебу прервала война. В 1942 году Галина Ивановна ушла добровольцем на фронт, в действующую армию. После окончания войны она продолжила образование в Московском университете и уже в 1949 году защитила кандидатскую диссертацию.

Галина Ивановна Рожкова – доктор филологических наук, профессор филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Она автор более 100 работ в области преподавания русского языка как иностранного. Работы эти – учебники, учебные и методические пособия, учебные комплексы, монографии, спецкурсы и статьи – широко известны в России и за рубежом. Г. И. Рожкова была заместителем председателя городской научно-методической комиссии, заместителем председателя Научно-методического совета по русскому языку при Минвузе СССР, членом редколлегии журнала «Русский язык за рубежом» и сборников «Русский язык для студентов-иностранцев», руководила факультетом повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, выступала с докладами на конференциях, вела большую работу как член оргкомитетов, в том числе конгрессов и конференций по линии МАПРЯЛ. В 1980 году Галина Ивановна Рожкова была награждена медалью А. С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка». И это не единственная награда, полученная Галиной Ивановной. Ее боевые заслуги и трудовая деятельность отмечены орде-

ном Отечественной войны II степени, орденом «Знак Почета», более чем 20 медалями...

Профессор Рожкова воспитала не одно поколение преподавателей русского языка как иностранного. Еще в 60-е годы, заботясь о профессиональной подготовке педагогических кадров, она выступила в числе инициаторов создания на филологическом факультете отделения русского языка как иностранного (РКИ), читала курсы лекций по функциональной грамматике и методике преподавания русского языка иностранным учащимся, руководила написанием диссертаций, дипломных и курсовых работ. На кафедре постоянно вела работу с молодыми коллегами. Мне посчастливилось: я – одна из них.

Галина Ивановна не была моим научным руководителем. Так случилось, что не она выправляла мой диплом, не она обдумывала со мной мою диссертацию. Однако именно ей я обязана тем, что однажды ощутила себя полноправным членом кафедры, *преподавателем*... Галина Ивановна заметила, как мучительно хотелось молоденькому старшему лаборанту из «Летней школы» не переключивать бумажки с места на место, а *преподавать*, и предложила мне участвовать в работе кафедрального семинара, а затем и общегородской Школы молодых преподавателей, хотя педагогической нагрузки у меня еще не было. Так я общилась к кругу своих сверстников, ставших затем моими коллегами и соратниками... Каждый из нас, помимо слушания лекций и участия в семинарах, должен был сделать доклад на тему, связанную со специализацией РКИ. Я, занимавшаяся в студенческие годы историей русского языка, была в замешательстве... Что выбрать? И вообще, как я могу решиться на это, не будучи специалистом в области современного русского языка и не имея опыта преподавания РКИ? Галина Ивановна категорически отвергла мою мысль бросить все, отказаться от доклада. И предложила идею... В то время, а это был 1987 год, после долгого охлаждения улучшились наши отношения с Китаем. И в Россию хлынул поток китайских студентов, аспирантов, стажеров. А поскольку я работала в проблемной группе по фонетике и интонации, то решение было очевидно: я буду писать доклад о китайском акценте. Посоветовавшись с Ольгой Александровной Артемовой, руководителем проблемной группы, и Еленой Леоновной Бархударовой, молодым, но уже опытным фонетистом, и заручившись их поддержкой, я принялась за работу... Доклад, сделанный на заседании кафедры, был принят доброжелательно и с интересом. Именно его текст лег в основу статьи, предлагаемой Вашему вниманию в этом сборнике (рукопись содержит пометы, сделанные

рукой Галины Ивановны, – она не только подала идею, но и участвовала в ее воплощении).

Надо ли говорить, что мы, молодые преподаватели, уважали Галину Ивановну безмерно и... сначала даже побаивались. Она была непредсказуема: никогда не поймешь, всерьез она сердится или лишь «напускает строгость», тая добрую, слегка насмешливую улыбку в уголках глаз – мудрых и немного усталых. Зато потом, увидев, как она радуется нашим успехам, разглядев за ее сдержанностью, немногословием и легкой иронией искреннюю симпатию, уважение и действительное желание понять, поддержать, помочь, – как же мы любили ее!

Думаю, она платила нам взаимностью. Недаром именно мы, молодежь, были вхожи в ее дом – квартиру на Университетском проспекте, – где она встречала нас уже не как наставник, а как радушная хозяйка, немного суетящаяся, оживленная. Здесь, в настоящей профессорской квартире, полумрак, книжные полки до потолка, старенькая пишущая машинка на заваленном бумагами письменном столе... А на кухне много зелени: какие-то цветы и заросли винограда, который знаменит тем, что случайно вырос... из косточки ягоды, заспиртованной в ликерной начинке шоколадной конфеты! Эту историю, смеясь, рассказывала Алена – дочь Галины Ивановны...

Галина Ивановна... Мы привыкли к ней. Выросли. Встали на ноги. Не переставая уважать и любить ее, мы все реже обращались к ней за помощью, реже делились с нею трудностями и победами. Здоровались на бегу, вечно спеша по своим – всегда очень важным! – делам (так часто мы не замечаем родителей, пока они живы)... И только потеряв ее, поняли, ЧТО она значила в нашей судьбе, КЕМ для нас была... А впрочем, почему *была*? Галина Ивановна жива – в памяти учеников и коллег, в учебниках и статьях, в уроках и конференциях... В гулких коридорах и уютных аудиториях, слышавших ее голос, ее шаги... В наших сердцах, благодарно сохраняющих ее человеческое тепло... В наших умах, призванных сберечь ее творческое наследие... В наших делах, продолжающих главное Дело всей ее жизни.

## **Лингвометодические проблемы обучения на начальном этапе русскому языку как средству делового общения**

© доктор педагогических наук Л. П. Клобукова,  
доктор педагогических наук И. В. Михалкина, 1998

Характеризуя актуальные направления теории и практики преподавания русского языка как иностранного, Г. И. Рожкова в 1997 году писала, в частности, о том, что «новыми для кафедр становятся группы «бизнесменов», и это вызывает необходимость подготовки «учебников и учебных пособий, учитывающих вариативность обучения, принципы индивидуализации обучаемых, социолингвистические и этнические параметры»<sup>1</sup>.

Действительно, в настоящее время все большее число иностранных граждан овладевает русским языком, прежде всего, как средством делового общения, что обусловлено стремительным развитием интеграционных процессов во внешнеэкономических отношениях между Россией и зарубежными странами. Поэтому актуальной задачей современной лингводидактики является разработка современных технологий обучения деловому общению на русском языке и создание соответствующих учебных материалов. И если продвинутый этап обучения сегодня в известном смысле может считаться оснащенным<sup>2</sup>, то начальная языковая подготовка по русскому языку иностранных специалистов в области внешнеэкономических связей в настоящее время ведется с привлечением учебников и учебных материалов, адресованных другим контингентам учащихся.

Как правило, с этой целью используются пособия, адресованные учащимся подготовительных факультетов вузов России. И это не случайно, поскольку обучение на подготовительном факультете традици-

---

<sup>1</sup> Рожкова Г.И. Основы преподавания русского языка как иностранного в ретроспективном прочтении и перспективе // Лингводидактические аспекты описания языка и гибкая модель обучения. М., 1997. С. 13.

<sup>2</sup> В 1997 году в Вашингтоне вышел первый в практике преподавания русского языка как иностранного базовый учебник для данного контингента учащихся, см.: Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Солтановская Т.В., Хавронина С.А. Русский язык в деловом общении. Washington: ACTR-ACCELSC, 1997; см. также: Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Учебный курс «Русский язык для деловых людей»: Выпуск 1. Презентация фирмы, М., 1991; Выпуск 2. Коммерческие предложения, объявления, реклама, М., 1993; Выпуск 3. Финансы и банки, М., 1993.

онно считалось основной формой начальной языковой подготовки, в рамках которой иностранные учащиеся в течение учебного года овладевали необходимыми базовыми знаниями и умениями, достаточными для последующей жизни и учебы в России.

Совершенно очевидно, однако, что подобное положение нельзя считать приемлемым по ряду причин. Деловые люди, в отличие от такой категории учащихся, как иностранные абитуриенты, как правило, не располагают достаточным количеством времени, и у них нет ни возможности, ни необходимости в полном объеме проходить учебный курс по русскому языку, актуальный для будущих студентов высших учебных заведений России. Он оказывается для них, с одной стороны, явно избыточным, а с другой – столь же явно недостаточным.

Изучение коммуникативных потребностей деловых людей показало, что, приступая к изучению русского языка, они за относительно короткий срок (480-520 учебных часов) стремятся обрести базовую коммуникативную компетенцию не только в повседневном, но и в деловом общении. Возникает закономерный вопрос: «Возможна ли в принципе разработка такой системы обучения, при которой подобные ожидания учащихся окажутся реализованными?». Как известно, одной из аксиом методики преподавания русского языка как иностранного является положение о том, что поставленные цели обучения должны быть реальными для достижения в конкретных условиях обучения. Опыт работы в рамках международной научно-практической программы филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова позволяет дать однозначно положительный ответ на этот вопрос.

Проблема обучения деловому общению на начальном этапе овладения русским языком относится в настоящее время к числу оживленно дискутируемых. При этом порой высказываются диаметрально противоположные взгляды. Некоторые ученые считают недопустимым приступать к обучению деловому общению прежде, чем учащийся не освоит так называемый «базовый курс» русского языка, который обеспечивает необходимую основу для последующего овладения русским языком в специальных целях.

Другие методисты считают возможным и целесообразным создание базового курса, целиком построенного на реалиях делового общения. При этом проблема, на наш взгляд, неоправданно упрощается: зачастую специфика такого курса ограничивается изменением лексического наполнения традиционно вводимых на начальном этапе языковых моделей. Другими словами, вместо *Это Аня. Она студентка.* в учебных материалах появляется: *Это Анна Ивановна. Она менеджер.*

Думается, что подобный путь решения такой сложной лингводидактической задачи, как разработка современной технологии обучения русскому языку как средству делового общения на начальном этапе, вряд ли можно назвать удовлетворительным. Все это побудило авторов статьи к лингвометодическому обоснованию и созданию современного учебника для начинающих, формирующего у учащихся базовую коммуникативную компетенцию как в повседневном, так и в деловом общении на русском языке.

Учебник адресован широкому кругу учащихся – сотрудникам зарубежных фирм и организаций, использующих русский язык не только в повседневной жизни, но и как средство профессионального общения с деловыми партнерами в России, в странах бывшего Советского Союза и в странах Восточной Европы. Основная его цель – помочь учащемуся практически овладеть русским языком как инструментом последующей профессиональной деятельности.

С целью создания мотивационной основы обучения авторы приняли целенаправленное изучение реальных коммуникативных потребностей охарактеризованного выше контингента учащихся, что позволило адекватно определить конечные и промежуточные цели обучения, принципы отбора и презентации языкового и речевого материала<sup>3</sup>. В качестве форм изучения коммуникативных потребностей учащихся использовались:

- 1) устные беседы с российскими и зарубежными сотрудниками иностранных фирм и совместных предприятий;
- 2) наблюдение за речевым поведением деловых людей в условиях профессионального общения.

С учетом полученных данных, опыта создания учебников и программ для начального этапа обучения, а также анализа практического опыта педагогической работы авторами были отобраны и минимизированы следующие содержательные компоненты учебника:

- речевой материал (речевой минимум: тематико-ситуативные фрагменты, темы, ситуации и коммуникативные задачи),
- языковой материал (грамматический, лексический и фонетический минимумы),
- информативный материал (в том числе культурно-страноведческого характера).

Учебник «Русский язык в повседневном и деловом общении» создавался на прочном и проверенном временем фундаменте традиционно

---

<sup>3</sup> Коммуникативная программа, положенная в основу данного учебника, разработана И.В. Михалкиной.

выделяемых в теории и практике преподавания РКИ начального и среднего этапов обучения. Вместе с тем новый социальный заказ потребовал определенного пересмотра с позиций сегодняшнего дня отработанной десятилетиями универсальной модели начального этапа, ее адаптации к выявленным реальным коммуникативным потребностям учащихся и новым условиям обучения. Значительного переосмысления потребовали некоторые особенности отбора и организации языкового, речевого и текстового материала, традиционно предлагаемого учащимся начального этапа обучения.

Существенной особенностью учебника является его прагматическая направленность в отборе и презентации языкового материала, в системе выработки речевых навыков и коммуникативных учений. Для авторов принципиально важно было исключить из ткани учебника языковой и речевой материал, традиционно присутствующий в учебниках начального этапа обучения в тренировочных целях, но не являющийся аутентичным, то есть не встречающийся в реальной коммуникации. Например, в естественной речи вряд ли может состояться такой диалог:

– *Какая это машина?*

– *Это новая машина. / Это большая машина.*

По законам прагматики, скорее всего, на вопрос «*Какая это машина?*» последует ответ типа «*Это “Форд”*».

С учетом перемен, происходящих в общественно-политической жизни России и, как следствие этого, в информативной основе обучения русскому языку иностранных учащихся, большим трансформациям подверглись традиционно выделяемые информативный и лексический минимумы начального этапа обучения.

Авторами учитывалась и подвергалась методическому осмыслению степень активности той или иной лексической единицы в современном узусе повседневного и делового общения, поскольку выделенный в свое время лексический минимум начального этапа обучения, опирающийся на устаревший в значительной своей части текстовый материал, нередко отражающий ушедшие из жизни российского общества реалии, во многом уже не адекватен лексическому запасу, который современный русскоговорящий активно использует в реальном повседневном и деловом общении.

Так, например, существительные *бар* и *ресторан* оказываются гораздо более частотными в речи делового человека, чем традиционно присутствующие в словниках-минимумах начального этапа существительные *буфет* и *столовая*; слово *гостиница* оказывается более актуальным, чем слово *общежитие* и т.д. А такие лексические единицы, как *офис*, *фирма*, *факс*, *принтер*, *ксерокс*, *сейф*, *каталог*, *контракт*, *дис-*

*кета, визитная карточка* и многие другие, вообще не представленные в используемых сейчас учебниках по русскому языку для иностранных учащихся, должны вводиться уже на первых уроках.

Изучение коммуникативных потребностей учащихся позволило не только откорректировать объем информативного и лексического минимумов, положенных в основу курса, но и очертить круг наиболее актуальных, типичных для деловых людей ситуаций, тем и задач общения, что в свою очередь заставило авторов по-новому осмыслить многие традиционно осваиваемые на начальном этапе обучения языковые явления. Так, например, грамматическая тема «Согласование имен прилагательных с именами существительными» оказывается в учебнике «Русский язык в повседневном и деловом общении» сопряженной с реализацией интенции «Характеристика потребительских свойств товара», а изучение спряжения глаголов в настоящем времени – с интенцией «Запрос информации о направлении деятельности фирмы» и т.д.

Установка учебника на активную коммуникативность органично сочетается в нем с системным представлением языкового материала, который рассматривается авторами как средство формирования у учащихся ориентировочной основы их речевой деятельности. Основная цель учебника – научить учащихся решать на русском языке актуальные задачи реальной коммуникации, в том числе и бизнес-коммуникации в широком значении слова *бизнес*.

Последовательная ориентация авторов учебника на активную коммуникацию учащихся проявляется не только в отборе учебного материала, что отмечалось выше, но и в особенностях его организации и презентации. Каждая новая «порция» языкового материала организуется вокруг решения определенной коммуникативной задачи, что открыто манифестируется в самом тексте учебника с помощью номинации той или иной интенции, реализовать которую учащемуся помогает усвоение определенного языкового материала. При этом каждый фрагмент урока<sup>4</sup> начинается с презентации двух диалогических текстов, функции которых многоплановы<sup>5</sup>. Диалоги аутентично иллюстрируют ход решения той или иной задачи коммуникативного минимума, демонстрируют функционирование языковых единиц, необходимых и достаточных для реализации интенции.

---

<sup>4</sup> Существительное *урок* используется нами для называния формы организации материала учебника.

<sup>5</sup> Отметим, что, демонстрируя ход решения одной и той же коммуникативной задачи, один из диалогов принадлежит к сфере повседневного общения, а другой – к сфере делового общения.

Устной форме речи в учебнике уделяется особое внимание, что вполне отвечает коммуникативным потребностям учащихся. Показательно, что организация тренировочных упражнений и условно-речевых заданий проводится преимущественно в форме диалогов. Это позволяет достигать необходимого автоматизма речи и корректности в формировании ведущих грамматических навыков, что в свою очередь является залогом быстрого дальнейшего продвижения в овладении языком.

Учебник «Русский язык в повседневном и деловом общении» является базовым компонентом учебного комплекса, включающего, помимо учебника, тетрадь для учащегося и компьютерное лексико-грамматическое приложение, позволяющие успешно реализовывать в учебном процессе идеи операционной основы обучения языку, активно разрабатываемые лингводидактикой в последние годы.

Объективно и экономично проверить степень усвоения учащимся программы, лежащей в основе учебника, призван типовой стандартизированный тест АУПДО, успешное прохождение которого свидетельствует о том, что учащийся достиг Адаптационного уровня владения русским языком как средством повседневного и делового общения. По результатам тестирования учащийся получает сертификат международного образца МГУ им. М. В. Ломоносова и Американской Торговой Палаты.

Учебник «Русский язык в повседневном и деловом общении» является в известном смысле «открытой гибкой системой», поскольку он обеспечивает достаточную и необходимую базу для дальнейшего изучения языка, а его структура позволяет входить в систему обучения на любом его этапе.

**Отражение специальности учащихся  
в самоучителе русского языка  
для общеязыковой довузовской самоподготовки  
зарубежных деловых людей**

© кандидат педагогических наук А. В. Рябоконт, 1998

Эпиграфом к настоящей статье могло бы послужить высказывание Г. И. Рожковой о том, что «время, в которое мы живем, заострило потребности вариативности обучения с учетом изменений в сфере профессионального общения на русском языке» [4, 5].

Быстрое увеличение наиболее перспективного контингента изучающих русский язык как иностранный – зарубежных деловых людей, диверсификация форм подготовки иностранцев к поступлению в российские вузы, рост популярности самообучения как формы овладения иностранным, в том числе русским, языком, признание необходимости первоначального овладения иностранцами ядром русской языковой системы в интересах последующего овладения языком их будущей специальности [1-3, 5] – все эти факторы обуславливают актуальность теоретического обоснования, научно-методической разработки и практической реализации концепции самоучителя русского языка для общеязыковой довузовской самоподготовки зарубежных деловых людей.

Настоящая статья посвящена проблемам отражения в самоучителе русского языка как иностранного специальности деловых людей с сохранением общеязыкового характера их самоподготовки к поступлению в российские вузы. Мы выделяем два основных направления в решении указанных проблем: 1) опора на характеристики, объединяющие самообучение иностранному языку и профессиональную деятельность деловых людей (функции субъектов деятельности, внутренние и внешние условия ее осуществления) при параметризации самоучителя; 2) наглядное представление в самоучителе возможностей использования средств русского общелитературного языка в целях делового общения.

Сопоставление функций автолингводидакта (субъекта самообучения иностранному, в данном случае русскому, языку) и делового человека показывает, что в эти функции входят: 1) осознание субъектом мотивов деятельности в целом и стимулов, побуждающих к осуществлению отдельных действий; 2) ориентация во внутренних и внешних усло-

виях деятельности; 3) планирование деятельности; 4) организация деятельности; 5) отбор и синтез значимой информации из различных источников; 6) саморегуляция деятельности в процессе решения ее конкретных задач; 7) самоконтроль результатов деятельности; 8) самооценка результатов деятельности; 9) самокоррекция результатов деятельности; 10) прогнозирование перспектив деятельности; 11) модификация моделей деятельности.

Сопоставление внутренних условий деятельности автолингводидакта и делового человека показывает, что и в том, и в другом случае существенными оказываются следующие свойства субъектов: 1) индивидуально-психологические – мотивационная готовность, волевые качества, память, мышление, восприятие; 2) коммуникативно-речевые – опыт общения на родном и неродном(-ых) языке(-ах); 3) когнитивные – образовательный потенциал, включающий (а) знания по предметам гуманитарного цикла, относящиеся к стране изучаемого языка/осуществления профессиональной деятельности делового человека, (б) умения, необходимые как для самообучения языку, так и для осуществления профессиональной деятельности делового человека, постоянного самосовершенствования субъектов обоих видов деятельности.

Сравнение внешних условий деятельности автолингводидакта и делового человека показывает, что эти условия в значительной мере определяются средой, интегрирующей источники устной и письменной информации, которая является значимой для субъектов обоих видов деятельности.

Каковы же конкретные средства и способы параметризации самоучителя с обозначенной направленностью в опоре на общие/сходные признаки самообучения иностранному языку и профессиональной деятельности делового человека?

Прежде всего это представление материала самоучителя в виде учебника-календаря. Материал создаваемого нами самоучителя такого типа рассредоточен по 13 брошюрам (путеводитель по самоучителю плюс двенадцать брошюр по числу месяцев в году). При этом, в отличие от традиционного календаря, основанного на астрономическом принципе, дозировка и предлагаемая скорость прохождения материала обусловлены не реальными, а условными датами. Материал учебника разделен на 336 единиц усвоения, каждая из которых соотносится с одним днем занятий (1 неделя = 7 дней, 1 месяц = 4 недели = 28 дней, 1 год = 12 месяцев = 336 дней).

По нашему мнению, самоучитель-календарь в наибольшей степени создает условия для реализации функций автолингводидакта с учетом специфики профессиональной деятельности деловых людей:

1) мотивационно-стимулирующая (самоучитель-календарь обладает большим мотивационным потенциалом применительно к деловым людям, для которых календарное планирование своей деятельности является совершенно естественным и привычным и которые получают возможность осуществлять самообучение, не меняя существенно своего образа жизни и распорядка дня);

2) гностическая (календарь как форма самоучителя позволяет наглядно представить программу действий по овладению языком в максимально детализированном виде, что надежно ориентирует автолингводидакта во внешних условиях его деятельности, создаваемых самоучителем; самоучитель-календарь весьма удобен и для ведения дневника самонаблюдений над процессом овладения языком, что является эффективным средством ориентации во внутренних условиях самообучения);

3) проектирующая (планирование деятельности автолингводидакта может осуществляться как в соответствии с предложенными автором самоучителя-календаря часовой сеткой, дозировкой материала и последовательностью его прохождения, так и на основе более плотного/щадающего графика, укрупнения/уменьшения доз материала, изменения алгоритма деятельности с опорой опять-таки на даты календаря);

4) организующая (самоучитель-календарь, будучи сопоставленным со служебным и/или бытовым календарем, поможет оптимальным образом организовать деятельность автолингводидакта в отношении задач, места, времени, средств и способов ее осуществления с учетом аналогичных параметров внеучебной деятельности – решить, будет ли проходить самообучение дома, в транспорте, во время прогулки; будут ли при этом использоваться технические средства; какие задачи предпочтительнее ставить и решать с учетом пространственно-временных и иных параметров деятельности);

5) конструктивная (методическая организация учебного материала в рамках временных границ от года до дня – вертикальная ось – и в рамках отдельных уроков и их этапов – горизонтальная ось – в самоучителе-календаре позволяет оптимальным образом использовать перечисленные средства и способы методического обеспечения условий реализации конструктивной функции автолингводидакта);

6) регулятивно-исполнительская (с помощью самоучителя-календаря автолингводидакт может эффективно регулировать свою

деятельность, особенно если ему известно, когда наступают регулярно повторяющиеся подъемы/спады его интеллектуальной, эмоциональной и физической активности; даже в тех случаях, когда происходят отклонения от привычного положения вещей, автолингводидакт имеет возможность, используя самоучитель-календарь, вносить оперативные изменения в ход своей деятельности, приводя ее в соответствие с рефлексивно осознаваемым актуальным состоянием своей интеллектуальной, эмоциональной и физической сферы.);

7) контролирующая и оценочная (с помощью самоучителя-календаря в процессе текущего, поэтапного и итогового контроля автолингводидакту удобно подвергать самоконтролю и самооценке как каждый минимальный шаг своей деятельности, так и ее результаты за достаточно продолжительные периоды);

8) корректирующая (в самоучитель-календарь включается материал для повторения, дополнительные и корректировочные упражнения);

9) прогностическая (помещение в самоучителе-календаре указаний на предполагаемый к данному сроку объем и сигналов прироста целевых знаний, навыков и умений органично вписывается в структуру и содержание самоучителя, организованных в соответствии с временной осью);

10) модифицирующая (дробность представления учебного материала в самоучителе-календаре в соответствии с временными периодами различной протяженности позволяет легко и эффективно вносить изменения в график работы, укрупнять/дробить единицы материала, преобразовывать алгоритм деятельности – последовательность выполнения действий и операций).

Далее следует упомянуть формулировку методических рекомендаций (на языке-посреднике) по осуществлению автолингводидактических функций в терминах, приближенных к специфике профессиональной деятельности деловых людей. Так, в путеводителе по самоучителю включены рекомендации, в которых ориентация автолингводидакта в условиях деятельности сравнивается с **маркетингом**, планирование деятельности – с разработкой **бизнес-плана**, регуляция деятельности в процессе решения конкретных задач – с **самоменеджментом**. Например: *Для того, чтобы двигаться по намеченному пути не вслепую, а осознанно и планомерно, вам необходимо как можно лучше представлять себе, в каких условиях будет протекать ваша учебная деятельность – внешних и внутренних. Не правда ли, это же необходимо и*

*бизнесменам, которые, осуществляя маркетинг, изучают внешний рынок, оценивают собственные возможности; Что значит спланировать свою деятельность? Это значит определить ее цели (зачем?), продолжительность (сколько времени?), концентрацию учебного времени (как часто и сколько времени для каждого занятия?), место (где?), средства (с помощью чего?), способы (как?). Иными словами, построить индивидуальную модель самообучения русскому языку. Не напоминает ли это вам составление бизнес-плана?; Этот самоучитель поможет вам не только овладеть русским языком на первом сертификационном уровне, но и научиться регулировать свое речевое и неречевое поведение в процессе овладения и владения языком. Это ли не самоменеджмент?*

Кроме того, в рамках рекомендаций по самообучению указывается на необходимость формирования и совершенствования индивидуально-психологических, коммуникативно-речевых и когнитивных свойств, необходимых автолингводидакту не только для успешного овладения и последующего эффективного владения изучаемым языком, но и для осуществления профессиональной деятельности деловых людей в целом. В частности, в рекомендациях по формированию и совершенствованию волевых качеств особый упор делается именно на те из них, которые отличают удачливого делового человека. Например: *Я, конечно, постарался, чтобы этот самоучитель получился оптимальным. Однако успеха в начатом вами деле не достичь без вашей целеустремленности, инициативности, настойчивости, организованности, выдержки и дисциплинированности.*

Наконец, рекомендации по самообучению, а также формулировка заданий в самоучителе призваны обеспечить формирование и совершенствование умений автолингводидакта создавать оптимальные внешние условия своей деятельности путем отбора и синтеза (комбинирования и перекомбинирования) источников самообучения. При этом автолингводидактическая среда, которую формируют эти источники, сравнивается со **средой бизнеса**. Например: *Кроме этого самоучителя вам очень полезно будет привлекать другие источники, которые можно разделить на три группы ... Это, конечно же, заставляет вспомнить о среде бизнеса, информация о которой оказывает практическое воздействие на осуществление предпринимательской деятельности.*

Важнейшие средства и способы представления в разрабатываемом нами самоучителе возможностей использования русского общелитературного языка в интересах делового общения соотносятся с обу-

дением проблем, которые являются одновременно и общезначимыми, и связанными с профессиональной деятельностью деловых людей. Как указывалось выше, материал самоучителя рассредоточен по 13 брошюрам. Из них брошюра № 1 – это путеводитель по самоучителю, брошюра № 2 – вводный фонетико-графический курс, а брошюры №№ 3-13 посвящены группам проблем с обозначенными признаками:

– брошюра № 3 – "Человек и его язык" (роль иностранных языков в профессиональной деятельности деловых людей; ситуации выяснения степени владения теми или иными языками людьми, которые являются представителями данной и других профессий);

– брошюра № 4 – "Человек и его семья" (роль семьи в жизни делового человека; семейный бизнес; ситуации представления членов семьи, занимающихся деятельностью этого и другого рода);

– брошюра № 5 – "Человек и его дом" (место дома в жизни делового человека; рабочий кабинет бизнесмена в его доме; ситуации приема гостей – бизнесменов и представителей других профессий у себя дома);

– брошюра № 6 – "Человек и его работа" (роль профессиональной деятельности в жизни делового человека; ситуации его контактов с коллегами и представителями других профессий);

– брошюра № 7 – "Человек и его учеба" (роль непрерывного образования в профессиональной деятельности делового человека; ситуации обучения и самообучения деловых людей иностранным языкам);

– брошюра № 8 – "Человек и его образ жизни, интересы, увлечения, таланты" (роль правильного образа жизни в профессиональной деятельности делового человека; интересы, увлечения и таланты деловых людей, напрямую не связанные с их профессиональной деятельностью, но оказывающие на нее благотворное влияние; ситуации общения, связанные с образом жизни, интересами, увлечениями и талантами);

– брошюра № 9 – "Человек и его улица" (объекты, расположенные на улице, где проживает деловой человек; связанные с этими объектами ситуации общения);

– брошюра № 10 – "Человек и его город" (город, в котором проживает и/или работает бизнесмен; объекты города, которые он чаще всего посещает, и связанные с ними ситуации общения);

– брошюра № 11 – "Человек и его страна" (страна, в которой проживает и/или работает деловой человек; поездки по ней и связанные с этим ситуации общения);

– брошюра № 12 – "Человек и его зарубежные контакты" (роль зарубежных контактов в профессиональной деятельности делового че-

ловека; средства и способы осуществления этих контактов; ситуации общения с иностранными гражданами – представителями различных профессий);

– брошюра № 13 – "Человек и его планета" (ответственность деловых людей за последствия своей деятельности для планеты Земля; ситуации общения, в которых так или иначе обсуждается эта проблема).

Важнейшим ориентиром при реализации данного направления отражения в самоучителе специальности учащихся для нас послужил вывод И. В. Михалкиной о трансфункциональности делового общения, о том что его феномен не может быть закреплен за определенной сферой деятельности, сферой общения на современном этапе общественного развития [3].

Таковы основные характеристики самоучителя русского языка для общезыковой довузовской самоподготовки зарубежных деловых людей с точки зрения отражения в учебнике специальности учащихся.

#### Л и т е р а т у р а

- [1] *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и ее формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4.
- [2] *Клобукова Л.П.* Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: Автореф. ... докт. пед. наук. М., 1995.
- [3] *Михалкина И.В.* Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения: Автореф. ... докт. пед. наук. М., 1998.
- [4] *Рожкова Г. И.* Основы преподавания русского языка как иностранного в ретроспективном прочтении и перспективе // Лингводидактические аспекты описания языка и гибкая модель обучения. Проблемы и перспективы. М., 1997.
- [5] *Рябокоть А.В.* Методическое обеспечение самообучения иностранным языкам: теоретические основы конструирования оптимального самоучителя, практические рекомендации авторам самоучителей и самообучающимся. Винница, 1998.

**Коммуникативные потребности,  
речевые ситуации и коммуникативные намерения  
как факторы, определяющие содержание  
обучения учебно-профессиональному общению  
иностранцев военных специалистов**

© Г. Х. Ястребова, И. В. Супрун, 1998

Известно, что коммуникативность обучения предполагает практическую направленность процесса обучения русскому языку как иностранному, когда «цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в единстве» [Глухов, Щукин 1993: 210].

Таким образом, цель определяет содержание и методику обучения. Определив цели изучения русского языка слушателями-иностранцами военных вузов с помощью таких форм анализа коммуникативных потребностей, как тестирование, анкетирование, индивидуальные беседы, наблюдение, обобщив их ответы, мы можем сделать для себя вывод о том, что изучение русского языка нужно слушателям-иностранцам военных вузов прежде всего для того, чтобы как можно глубже овладеть языком военной специальности. Поэтому необходимо «придать учебному процессу коммуникативно-речевой характер», производить отбор языкового материала «в тесной связи с жизненными ситуациями» [Рожкова 1983: 14].

В последние годы Россия увеличивает поставки зарубежным странам вооружения и боевой техники, военных технологий, командирует туда русских военных специалистов, проводит совместные научно-исследовательские работы по созданию новых образцов вооружения и военной техники и совместные летно-тактические учения. В связи с этим у иностранных офицеров появляются большие возможности для общения с русскими специалистами после окончания военной академии. Они могут разговаривать с ними на темы, связанные с их общей военной специальностью, ежедневной работой и культурой. Иностранцы офицеры могут выполнять также функции военных переводчиков.

Все перечисленные факторы влияют на конечные цели обучения слушателей-иностранцев военных вузов. Выпускник-иностранец военного вуза должен не только обладать коммуникативной и лингвистиче-

ской компетенцией. Он должен быть высококвалифицированным специалистом, обладать глубокими знаниями и практическими навыками по специальности, уметь организовать боевую подготовку частей и соединений в мирное время, умело организовать боевые действия войск и управления ими в военное время. Эти задачи должен решать военный специалист, который предан своей работе, верит в успех этой работы, является образованным человеком, эрудитом, знакомым с историей России, с ее традициями и культурой, с русской литературой.

Принято считать, что число коммуникативных потребностей равно числу интенций, так как сами обучаемые «заинтересованы лишь в том, чтобы передать на русском языке ту же информацию, которую они в аналогичных условиях передавали бы на родном языке» [Митрофанова 1979: 58-64]. Важно помнить, что следует уделять внимание только тем коммуникативным потребностям, которые влекут за собой обобщенную интенцию, связанную непосредственно с планом языкового выражения.

При составлении материалов учебных пособий для подготовительного этапа и первого курса в Военно-воздушной академии были выделены следующие интенции и языковые средства их выражения.

1. Директивные (побуждение к действию). Разрешение/запрет. Рекомендация. Инструкция. Приказ. Указания.

*Разрешаю (приказываю) атаковать цель. Уничтожить воздушного противника! Первому экипажу осуществить пуск ракет!*

2. Информирование о предмете сообщения. Анализ информации. Принятие решений.

*Наблюдаю цель.* (Информация летчика во время выполнения полета).

3. Взаимодействие с объектом. Наблюдение. Распознавание. Слежение. Планирование совместных действий. Военные функции, обязанности, подчинения и иерархии. Результаты.

*Авиация оказала существенную поддержку сухопутным войскам в наступлении.*

4. Воздействие на какой-либо объект. Призыв к действию. Убеждение. Физическое и военное воздействие.

*Войска нанесли мощные удары по вражеским коммуникациям.*

5. Различные военные действия в боевой обстановке.

Преподаватель должен распределить задачи общения, речевые действия и языковой материал так, чтобы каждое занятие предусматривало решение хотя бы одной коммуникативной задачи, которая сводится к выполнению речевых действий в различных ситуациях общения. На-

пример, интенция «Информация о предмете сообщения» может реализовываться слушателями-иностранцами в следующих речевых ситуациях, с использованием соответствующих языковых единиц.

1. Командир ставит задачу подчиненным на командном пункте (*угадать замысел противника, определить цель боевых действий, поставить задачи подчиненным, выполнить задачи по взаимодействию и т. д.*).

2. Штурман наведения на наземном пункте наведения связывается с летчиком по радио после обнаружения цели (*определить принадлежность цели, наблюдать цель, распознать самолет противника, передать данные о цели, определить маршрут полета, навести на цель и т. д.*).

3. Летчик во время выполнения полета делает запрос штурману наведения (*сообщить координаты цели, выполнить маршрут полета, произвести отклонение от траектории полета, выполнить вертикальный маневр и т. д.*).

4. Командир полка анализирует (разбирает) выполнение летчиком боевого полета во время лётно-тактических учений (*проанализировать данные, оценить боевой полет, объяснить боевую ситуацию, охарактеризовать тактико-технические данные самолета, откорректировать выполнение тактического приема, разыграть прием «пеший полетному» и т. д.*)

5. Командир полка докладывает план уяснения боевой задачи командиру дивизии (*уяснить обстановку, доложить замысел, поставить цель предстоящих боевых действий, уточнить место своей части, отразить удар, поразить противника, прикрыть свои войска и т. д.*).

На втором курсе военного вуза иностранные офицеры включаются в групповые занятия, цель которых сформировать у обучаемых комплекс навыков и умений, необходимый для решения задач их дальнейшей профессиональной деятельности, в частности, по управлению частями и соединениями истребительной авиации. Успешность тренировочной деятельности иностранных военнослужащих на групповых занятиях, а в дальнейшем и в деловых играх во многом зависит от предварительной подготовки к ним, от уровня коммуникативной компетенции, достаточного для решения комплексных тактических задач.

В связи с важностью выявления коммуникативных потребностей в командно-деловом общении данного контингента учащихся необходимо было решить проблему методов и способов отбора речевых ситуаций, конкретизации намерений и интенций ролевого речевого поведения в

рамках заданной модели профессионального общения. Эти данные были получены следующим образом: 1) методом анализа тематического содержания указанных групповых занятий и содержательной структуры итоговых командно-штабных учений, представляющих цикл занятий (на основании этого анализа были определены частотные речевые ситуации, характерные для групповых занятий различной тактической тематики); 2) путем фиксации (в письменной форме) самих коммуникативных актов, их последовательности и логической взаимосвязи в рамках каждой речевой ситуации (на основании этих данных были определены типы речевых действий, обслуживающие каждый коммуникативный акт), 3) путем интервьюирования ведущих военных преподавателей с целью номинации функциональных регистров участников коммуникативного акта, а именно ролевого речевого поведения.

В итоге проведенного тематического анализа вышеназванного комплекса данных в рамках групповых занятий по специализации «Управление частями и соединениями истребительной авиации» были выявлены следующие речевые ситуации (РС) и соответствующие им социальные роли, предусматривающие определенные речевые действия (РД):

РС1 – доклад командира полка об уяснении боевой задачи, замысла старшего начальника. Социальные роли: командир полка, начальники различных служб (начальник штаба, старший штурман и т.п.). РД1 (т. е. соответствующие РС1) – сообщающие, побудительные (заметим, что последовательность РД отражает их значимость в рамках РС);

РС2 – доклад об оценке возможного характера действий авиации противника. Социальные роли: командир полка, начальники служб. РД2 – сообщающие, побудительные, вопросительные;

РС3 – доклад о распределении сил истребительного авиационного полка и выбранных способах действий авиации. Социальная роль – командир полка. РД3 – сообщающие;

РС4 – формулирование выводов из оценки боевых возможностей полка, изложение замысла боевых действий. Социальная роль: командир полка. РД4 – сообщающие;

РС5 – изложение варианта ввода в бой подразделений. Социальные роли: командир эскадрильи, командир полка. РД5 – сообщающие;

РС6 – доклад о замысле воздушного боя при отражении массированного удара, о задачах эскадрилий, о порядке взаимодействия. Социальные роли: командир полка, командир эскадрильи. РД6 – сообщающие;

РС7 – оценка боевой обстановки. Социальные роли: командир полка, командир подразделения (пары, звена, эскадрильи). РД7 – сообщающие;

РС8 – формулирование решения, его обоснование, подача команды или распоряжения. Социальные роли: командир полка, командир подразделения. РД8 – побудительные, сообщающие.

Как следует из предварительного списка РС и РД, характерных для групповых занятий по командно-тактической специализации, основную группу коммуникативных потребностей составляют потребности в продуцировании монологических высказываний, составленных на основе переработки теоретического материала лекции (семинаров) в ракурсе практического его применения.

Несомненно, преподавателю русского языка как иностранного следует стремиться не выходить за рамки своей профессиональной компетенции при обучении общению на темы будущей специальности, руководствуясь принципами использования в первую очередь ролевого речевого проигрывания в условиях необходимой для этой цели имитации ситуации профессионального общения. Эффективность обучения слушателей-иностранцев военных вузов находится в прямой зависимости от учета реальных и актуальных задач профессиональной коммуникации, функционального содержания социальной роли участника интеракции, т. е. специфики предметной компетенции. В силу этого преподаватели-русисты должны достаточно хорошо ориентироваться в профессиональных потребностях учащихся.

#### Л и т е р а т у р а

1. Глухов Б.А., Щужин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993.
2. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983.
3. Алиев Н.Н. Дифференцированное обучение русскому языку иноязычных учащихся – нефилологов: Дисс... докт. пед. наук. М., 1992.
4. Митрофанова О.Д. Язык и специальность. «Русский язык за рубежом». 1979, № 1.

## **К проблеме интерференции при обучении иностранных учащихся употреблению видов русского глагола**

© кандидат филологических наук А. А. Караванов, 1998

При изучении категории вида иностранные учащиеся нередко испытывают значительные затруднения. Выделяя те явления русской грамматики, на которые следует обращать особое внимание при работе с иностранной аудиторией, Г. И. Рожкова относит к их числу и «сложнейшую видо-временную систему глагола, не имеющую соответствий в целом ряде языков»<sup>1</sup>. При этом, как известно, категория вида тесно связана с лексическим значением глагола. А поскольку лексические значения чрезвычайно разнообразны, любая их классификация относительна и в значительной степени условна. Поэтому в тех случаях, когда различия в синтаксическом употреблении совершенного и несовершенного вида (СВ и НСВ) вытекают из различий именно лексических значений глаголов, сформулировать четкие и непротиворечивые правила употребления видов, которые можно было бы рекомендовать иностранцам, оказывается довольно сложно.

Надо заметить, что наиболее уникальной, «экзотической», с точки зрения иностранцев, особенностью употребления СВ и НСВ в русском языке (как и во всех вообще балто-славянских языках) является возможность их употребления в предложениях типа «Он *решил*, но не *решил* задачу» и под., в которых глаголы, составляющие видовую пару, вступают друг с другом в прямое семантическое противопоставление; при этом значение попытки, выражаемое НСВ, противопоставляется значению достижения/недостижения результата, выражаемому СВ. В отечественном языкознании первым (насколько нам известно), кто обратил внимание на эту особенность употребления русского глагольного вида, был Ю.С. Маслов, посвятивший специальную статью проблеме соотношения видового и лексического значения глагола и предложивший глагольную классификацию, в которой показал, как различия в лексических значениях глаголов отражаются в их способности/неспособности упот-

---

<sup>1</sup> Рожкова Г.И. Грамматика и ее место в системе обучения русскому языку иностранцев // Методика преподавания русского языка иностранцам. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1967. С. 55.

ребляться в некоторых синтаксических моделях (таких, например, как «ловил, да не поймал», и некоторых других)<sup>2</sup>. В зарубежном языковедении, вероятно, первым, кто обратил внимание на эту уникальную особенность употребления балто-славянского глагольного вида, был А. Мейе, а вслед за ним Г. Гийом. А. Мейе приводит литовское предложение *jis taupė taupė bėt nieko nesutaupė* (по-русски: «он *копил*, *копил*, но так ничего и *не скопил*»), которое носителю французского языка не может не показаться парадоксальным. Г. Гийом, комментируя этот пример А. Мейе, говорит, что в этом предложении оказывается поразительным расхождение между собственным значением глагола и значением глагола в его становлении<sup>3</sup> (надо заметить, что данное предложение является парадоксальным с точки зрения носителя любого из современных романских и германских языков). В последние годы данная проблема рассматривалась также в научной<sup>4</sup> и в научно-методической литературе<sup>5</sup>, посвященной преподаванию русского языка как иностранного.

Важно, однако, отметить, что даже в том случае, когда иностранцы абсолютно правильно употребляют виды глагола в моделях типа «Он *решил*, но не *решил* задачу» и под., т. е. точно знают, какой из глаголов может, а какой – не может употребляться в этих моделях, проблему употребления видов в зависимости от лексического значения глагола еще нельзя считать до конца решенной. Поясним, о чем идет речь.

Совершенное владение языком – в той части, которая касается употребления глагольных видов – подразумевает не только безошибочное употребление видовых форм, но и восприятие значения этих форм, адекватное восприятию их носителями языка. Например, если иностранец знает, что предложение «Он *решил*, но не *решил* задачу» корректно, а предложение «\*Он *достигал*, но не *достиг* своей цели» – некорректно, то можно ли на этом основании заключить, что проблема употребления видов (в том, что касается соотношения видового и лексического значе-

---

<sup>2</sup> Маслов Ю.С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке // Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. Л.: Ленингр. ун-т, 1984. С. 48-65.

<sup>3</sup> Guillaume G. Immanence et transcendance dans la catégorie du verbe: Esquisse d'une théorie psychologique de l'aspect // Guillaume G. Langage et science du langage. – Paris: Libr. Nizet; Québec: Presses de l'Univ. Laval. 1964. P. 52, renvoi.

<sup>4</sup> Караванов А.А. Место лексико-грамматической категории предельности в ряду категорий русского языка // Исследования по глаголу в славянских языках / Под ред. В. Змарзер и Е.В. Петрухиной. М.: Филология, 1996. С. 79-89.

<sup>5</sup> Караванов А.А. Виды русского глагола: Теоретическое и практическое пособие по употреблению видов русского глагола. М.: Перспектива, 1992.

ния глагола) в данном случае для него решена? На первый взгляд – да, потому что иностранец освоил модель, совершенно не свойственную его родному языку, т. е. преодолел интерферирующее влияние родного языка. Но важно уточнить, *до конца ли* преодолена интерференция? Очевидно, этот вопрос надо решать в отношении каждого иностранного языка отдельно.

Рассмотрим проблему применительно к английскому языку.

Возьмем фразу: «Он *решает* задачу», где глагол употреблен в значении настоящего актуального, т. е. в значении действия, совершающегося (и еще не завершенного) непосредственно в момент речи. В чем состоит аспектуальное значение формы «решает»? Очевидно, форма «решает» указывает только на то, что субъект *в данный момент* занят решением задачи, и задача пока еще не решена. О том, насколько субъект приблизился к решению задачи, мы на основании этого предложения судить не можем. Однако если перевести дословно эту фразу на английский язык, то в полученном предложении – He *is solving* a problem – глагол, помимо значения настоящего актуального, приобретает еще некоторое дополнительное значение, которого не было в русском варианте: предложение He *is solving* a problem означает, что он «вот-вот решит задачу», «близок к ее решению». Если же мы хотим перевести на английский язык предложение «Он *решает* задачу» точно – так, чтобы в нем не возникало дополнительного значения приближенности к достижению результата, мы должны употребить другой глагол – to work on, т. е. русскому предложению «Он *решает* задачу» соответствует английское предложение He *is working on* a problem (дословно: «Он *работает над* задачей») (пример Б. Комри<sup>6</sup>).

Таким образом, мы вполне можем допустить, что под влиянием своего родного языка англоговорящий склонен понимать русское предложение «Он *решает* задачу» – как «Он *вот-вот решит* задачу», «Он близок к ее решению», а такое понимание является, конечно же, неправильным. Отчего возникает это «смещение» в значении английского глагола to solve («решать»), употребленного в значении настоящего актуального? На первый взгляд, ответ прост: указанное «смещение» в значении глагола to solve возникает вследствие того, что глагол to solve по своей лексической семантике является результативным, предельным глаголом (в американской лингвистической традиции такие глаголы

---

<sup>6</sup> Б. Комри приводил этот пример в своей лекции, прочитанной на аспектологическом семинаре МГУ в 1995 году.

принято называть «telic» –«целевые»)<sup>7</sup>. Однако русский глагол *решать* также является результативным, предельным («целевым»), и все же при его употреблении в значении настоящего актуального такого «смещения» в значении не происходит. Очевидно, отмеченное расхождение в значении соответствующих форм русского и английского глагола объясняется тем, что русские и английские предельные («целевые») глаголы по-разному реагируют с семантикой видо-временных форм этих языков.

Указанный факт несовпадения аспектуального значения соответствующих форм русского и английского глаголов заинтересовал нас, и мы решили выяснить, насколько последовательно проведена в английском языке указанная тенденция (тенденция к «смещению» в семантике предельного глагола в контексте настоящего актуального). Поскольку предложение *He is solving a problem* означает, что «Он вот-вот решит задачу», то интересно было бы посмотреть, как поведет себя английский глагол *to solve* при введении в предложение показателей фазовости действия, т. е. глаголов *to begin* («начинать»), *to continue* («продолжать») и *to finish* («заканчивать») (употребленных, естественно, в форме настоящего актуального). В самом деле: если *He is solving a problem* означает, что «Он вот-вот решит задачу», то как изменится смысл предложения, если ввести в него, например, глагол *to begin* («начинать»)? Ведь, по логике, сочетание глагола *to begin* («начинать») с предельным глаголом *to solve* («решать») должно было бы привести к построению абсолютно бессмысленного предложения – чего-то вроде «\*Он начинает заканчивать решать задачу». Для выяснения этого вопроса мы обратились к англоязычным информантам. Результаты проведенного теста оказались довольно интересными.

Как оказалось, сочетание глагола *to begin* («начинать») с предельным глаголом *to solve* («решать») отнюдь не приводит к построению бессмысленного предложения: полученное предложение *He is beginning to solve a problem* означает, что он «нашел ключ к решению», как бы «увидел свет в конце тоннеля» (собственное выражение информанта). В то же время сочетание глаголов *to continue* («продолжать») и *to finish*

---

<sup>7</sup> Значение предельности глагольного действия представляет собой категориальное лексическое значение: оно не является грамматическим, поскольку не имеет в современном русском языке регулярных средств выражения, и оно является *категориальным* лексическим (а не просто лексическим), т. к. свойственно довольно большой группе глагольных основ. Значение предельности, как и значение фазовости действия (о фазовости действия – см. ниже) – одно из важнейших в аспектологии. Не случайно наиболее известные в отечественной русистике концепции глагольного вида связывают категориальное видовое значение либо с предельностью, либо с фазовостью.

(«заканчивать») с предельным глаголом *to solve* действительно оказалось невозможным. При замене же глагола *to solve* («решать») на глагол *to work on* («дословно: «работать над») предложение оказывалось корректным в двух случаях из трех: корректным было сочетание с глаголом *to work on* настоящего актуального глаголов *to begin* («начинать») и *to continue* («продолжать») и некорректным – сочетание с ним настоящего актуального глагола *to finish* («заканчивать»). При этом аспектуальное значение английского предложения (с глаголами *to begin* и *to continue*) в точности совпадало с аспектуальными значениями соответствующего русского предложения (вероятно, глагол *to work on* («работать над») является в английском языке как бы «менее предельным», чем глагол *to solve* («решать»)).

Результаты проведенного теста можно представить в виде следующей таблице:

УПОТРЕБЛЕНИЕ ГЛАГОЛОВ <i>to solve/to work on</i> В ФОРМЕ НАСТОЯЩЕГО АКТУАЛЬНОГО	СОЧЕТАНИЕ ГЛАГОЛОВ <i>to solve/to work on</i> С ФАЗОВЫМИ ГЛАГОЛАМИ В ФОРМЕ НАСТОЯЩЕГО АКТУАЛЬНОГО:		
	С ГЛАГОЛОМ <i>to begin</i> («начинать»)	С ГЛАГОЛОМ <i>to continue</i> («продолжать»)	С ГЛАГОЛОМ <i>to finish</i> («заканчивать»)
1. He is solving a problem («Он вот-вот решит задачу»)	1. He is beginning to solve a problem («Он нашел ключ к решению задачи»)	1.*He is continuing to solve a problem (предложение неправильно)	1.*He is finishing to solve a problem (предложение неправильно) <sup>8</sup>
2. He is working on a problem («Он решает задачу»)	2. He is beginning to work on a problem («Он начинает решать задачу»)	2. He is continuing to work on a problem («Он продолжает решать задачу»)	2.*He is finishing to work on a problem (предложение неправильно) <sup>9</sup>

Таким образом, даже в том случае, когда в процессе изучения русского языка иностранные учащиеся успешно освоили употребление конструкций типа «Он *решил*, но не *решил* задачу» и под. (т. е. употребляя данные конструкции, они могут точно сказать, какие глаголы в них употребляются, а какие – не употребляются), проблемы, связанные с

<sup>8</sup> Правильным в этом случае было бы, например, предложение He is reaching a decision («Он заканчивает решать задачу» – именно в том смысле, что он «нашел решение»).

<sup>9</sup> Правильным в этом случае было бы, например, предложение He is about to finish solving problem.

особенностями взаимодействия видового и лексического значения глагола в русском языке, еще нельзя считать до конца решенными. Так, вполне можно допустить, что вследствие интерференции англоговорящие иностранцы склонны считать, что русское предложение «Он решает задачу» означает, что «Он вот-вот решит задачу», а предложение «Он начинает решать задачу» означает, что «Он нашел ключ к решению задачи» (см. таблицу). Надо сказать, *такую* интерференцию выявить в речи иностранцев довольно сложно, так как ошибка учащегося здесь состоит не в неправильном употреблении вида (в этом случае интерференция была бы очевидна), а в неправильном понимании правильно построенного русского предложения.

Таким образом, русские конструкции типа «Он *решал*, но не *решил* задачу» и под., столь «экзотичные» для иностранцев (в частности, для германо- и романоговорящих) – это лишь видимая «часть айсберга», истинные размеры и глубину которого невозможно оценить без сравнительного описания русского языка и родного языка учащегося.

## **К вопросу об изучении русского глагольного вида в корейской аудитории**

© Ли Вон Бок,

*доктор филологических наук Е. В. Петрухина, 1998*

В работах Г. И. Рожковой отчетливо звучит мысль о необходимости изучать русский язык с позиций нерусского языкового мышления, обращая особое внимание на специфические, своеобразные черты русской языковой системы и ее функционирования [Рожкова 1987: 9]. Такой специфической для русского языка (как языка славянского) категорией выступает глагольный вид, которому в практической грамматике русского языка как иностранного уделяется особое внимание. Г. И. Рожкова писала, что «категория вида играет исключительно важную роль в системе русского глагола. Она пронизывает все глагольные формы и обуславливает как особенности глагольной парадигмы в русском языке, так и в значительной степени употребление глагольных форм в речи» [Рожкова 1967: 143]. Категория вида, которой посвящена обширнейшая специальная литература, хорошо описана с позиции теории и практики преподавания русского языка, и вряд ли нам удастся внести что-либо принципиально новое в определение семантики видов и в правила их употребления. Речь в данной статье пойдет о конкретизации и уточнении некоторых общих положений практической грамматики русского языка относительно изучения видов. Уточнение и, может быть, некоторые изменения в расстановке акцентов при изучении видов сделаны с позиций корейской языковой системы и существующих в ней языковых механизмов для аспектуальной характеристики ситуаций. В статье излагаются основные сведения о способах выражения аспектуальной характеристики действий в корейском языке, важные для понимания и предотвращения типичных ошибок корейских учащихся в употреблении русских видов, а также анализируются эти ошибки. Кроме того, комментируются отдельные положения видовой теории и сложные случаи употребления видов в русском языке, а также приводятся некоторые типы грамматических упражнений, направленных на формирование необходимых навыков в употреблении видов.

Как известно, в современном корейском языке вида как грамматической категории не существует, но, по справедливому замечанию А. А. Холодовича, есть родственные виду категории [Холодович 1954: 38

100]. Самое принципиальное различие между корейским и русским языками в области аспектуальности заключается в том, что информация о протекании действия во времени (то есть о его завершенности/незавершенности, результативности/нерезультативности, однократности/многократности и др.) в корейском языке, в отличие от русского языка, не является обязательно выражаемой. Кроме того, аспектуальные значения в корейском языке, как правило, передаются либо аналитически – при помощи служебных глаголов или наречий, а также общим контекстом, либо временными формами. В русском же языке сама глагольная лексема (ее основа) выражает информацию о параметрах протекания действия во времени, причем эта информация очень важна и во многих случаях относится к обязательно выражаемой. Говорящий по-русски всегда стоит перед выбором, как представить ситуацию с точки зрения ее протекания во времени.

2. Типологической особенностью русского языка является возможность обозначения одного и того же денотативного действия двумя глаголами – совершенного (СВ) и несовершенного (НСВ) вида, имеющими одинаковое или сходное лексическое значение и трактуемыми как видовые пары. В связи с этим считаем принципиально важным сформировать у корейских учащихся, изучающих русский язык, представление о видовых парах глаголов, которые, по данным А. Н. Тихонова, составляют более 75% глаголов в русском языке [Тихонов 1998: 17]. Глаголы, входящие в видовые пары, способны автоматически заменять друг друга при изменении некоторых параметров ситуации: а) кратности обозначаемого действия; б) при переводе повествования из плана прошедшего времени в план настоящего исторического; в) при введении отрицания в побудительное высказывание и др. Конечно, предварительно необходимо изучить закономерности образования видовых пар: видовые пары имеют не все глаголы, а прежде всего те, которые обозначают изменения, предполагающие конечный результат или конечную точку в своем развитии (терминативные глаголы)<sup>1</sup>: *перечитывать* – *перечитать*, *сидеться* – *сесть*, *красить (стену)* – *покрасить*, *падать* – *упасть* и др.

---

<sup>1</sup> Мы используем термин «терминативность» [Падучева 1986: 420-421; Петрухина 1997: 112-120] для определения традиционно выделяемой лексико-грамматической группы предельных глаголов [Холодович 1979: 139; Бондарко 1986: 16-23; РГ-80: 583] для того, чтобы избежать дублирования терминов и различить предельность на лексическом и грамматическом уровнях. Таким образом, терминативными мы называем такие пары глаголов НСВ и СВ, которые обозначают действие, имеющее предел в своем развитии, после достижения которого оно завершается.

Видовые пары имеют также глаголы, обозначающие изменение состояния: *стареть – постареть, краснеть – покраснеть*, и некоторые другие, например, такие, как *обижаться – обидеться, видеть – увидеть* [Гловинская 1982: 86-89, 91-101; Падучева 1996: 94-97, 116-118]. Целесообразно расширить определение видовой парности, введя понятие «видовых партнеров» [Леман 1997: 60-67; Ясаи 1997: 73-80], таких, как *идти – пойти, заниматься – позаниматься, толкать – толкнуть* и др. Это необходимо прежде всего потому, что законы построения некоторых русских синтаксических конструкций и некоторых типов текста требуют употребления СВ и при обозначении нетерминативных (непредельных) процессов и деятельности, не имеющих в русском языке видовых пар, типа *работать, заниматься* и др. В этом случае функции видовых коррелятов выполняют, в частности, глаголы с приставкой *по-*, например, при выражении вежливого побуждения к действию: ***Покатай*** меня на машине; ***Позанимайся*** со мной математикой, или в конструкциях с инфинитивом СВ: *Я не успел погулять (потренироваться, поупражняться)*. Изучение глаголов с приставкой *по-*, а также других видовых партнеров расширяет выразительные возможности речи иностранных учащихся на русском языке.

Упражнения, направленные на овладение механизмом реализации видовой парности глаголов в русском языке, как показывает опыт преподавания русского языка корейским и другим иностранным учащимся, а также изучение практических пособий по виду [Лобанова, Степанова 1970; Рассудова 1971; Калинина 1992; Караванов 1992; Гуревич 1994; Bivon, Petrukhina 1995], могут быть нескольких типов. Например:

1) «Определите, как изменится вид глагола при введении в исходное предложение показателей кратности действия, вместо точек в правой колонке вставьте глагол нужного вида»:

*Он дал мне необходимые книги.                      Он всегда ... мне  
необходимые книги (давал).*

2) «Переведите повествование из плана прошедшего времени в настоящее историческое, изменив временную форму, а там, где это необходимо, и видовую форму подчеркнутых глаголов»:

*Я подошел (подхожу) к знакомой с детства двери, позвонил (звоню). Открыла (открывает) мне бабушка, охнула (охаёт) и села (садится) на стул в прихожей. Я обнял (обнимаю) ее и поцеловал (целую).*

3) «Из двух глаголов, составляющих видовую пару и приведенных справа, выберите подходящий по смыслу»:

- а) *Не ... телевизор, сейчас будет            выключай/выключи  
интересная программа (выключай).*
- б) *..., пожалуйста, телевизор, мне надо с тобой поговорить  
(выключи).*

3. В корейском языке в центре внимания говорящего находится наличие/отсутствие действия, а значения завершенности/незавершенности (процессуальности), однократности / многократности действия обычно второстепенны и в минимальном контексте часто не выражаются. Например, при обозначении ситуации 'строить дачу недалеко от Москвы' в плане прошлого времени говорящие по-русски должны выбрать глагол СВ или НСВ в зависимости от факта завершенности / незавершенности строительства. Ср.: *Мы строили / построили дачу недалеко от Москвы.* Для корейского языка типична возможность обозначения данного действия в прошедшем времени без конкретизации его результативности/нерезультативности: *Ури-нын* ('мы' + показатель именительного падежа) *москба-робутхэ* ('Москва' – 'от') *мл-чжи анын* ('далекий' + 'не') *кос-е* ('место' + показ, местн. пад.) *пйэчжань-ыл* ('дача' + показ, вин. пад.) *чжи-эт-та* ('строить / построить' + показ, прош. вр. + показ, глагола). Ср. также *Он ел / съел яблоко: Кы-нын* ('он' + показ, им. пад.) *саква-рыл* ('яблоко' + показ, вин. пад.) *мэ-эт-та* ('есть / съест' + показ, прош. вр. + показ, глагола). В приведенном корейском предложении не выражено, съел он яблоко или нет, а ясно только то, что было действие 'есть яблоко'.

В корейском языке отдельный минимальный контекст нередко выражает две разных ситуации. Наглядно это можно продемонстрировать на сопоставлении, с одной стороны, двух русских предложений, в которых действие, направленное на результат, и достижение этого результата выражены двумя разными глаголами *искать* и *найти*, и, с другой стороны, их корейских переводов. Характерно, что две разные ситуации *Он искал / нашел книгу* в корейском языке могут быть выражены одним предложением: *Кы-нын* ('он' + показ, им. пад.) *чхэг-ыл* ('книга' + показ, вин. пад.) *чхачжэ-ат-та* ('искать / найти' + показ, прош. вр. + показ, гл.). В этом случае характер действия (его результативность/нерезультативность) определяет более широкий контекст: *Кы-нын* ('он' + показ, им. пад.) *харучэконъил* ('целый день') и ('этот') *чхэг-ыл* ('книга' + показ, вин. пад.) *чхачжэ-ат-та* ('искать' + показ, прош. вр. + показ, гл.) 'Он целый день искал эту книгу' или *Кы-нын* ('он' + показ, им. пад.) *кыниэ-рыл* ('она' + показ, вин. пад.) *чхат-ки* ('искать' + оконч. инфинитива) *сичмсакха-йт-ко* ('начать' + показ. прош. вр. +

глагольное оконч. в функции соединительного союза 'и'), *мачхимнэ* ('наконец') *кынийэ-рыл* ('она' + показ, вин. пад.) *чхачмс-ат-та* ('найти' + показ, прош. вр. + показ, гл.) 'Он начал искать ее и, наконец, нашел.

4. Однако следует отметить, что и в корейском языке имеются типизированные и формализованные средства для выражения процессуального или завершенного действия, а именно служебные глаголы, употребление которых подробно проанализировал А. А. Холодович [Холодович 1954: 100-104]<sup>2</sup>. Он выделил три разновидности процессуального значения, выражаемые разными глаголами в служебной функции, реализация которых зависит от временного плана: 1) Длющееся действие, ср.: *Нас-ыл* ('серп' + показ, вин. пад.) *кал-го* ('точить' + соедин. оконч.) *ит-та* (служебный глагол 'быть' в наст. вр.) 'Точу серп'; 2) длющееся действие, направленное в будущее, ср.: *Йэрым-е* ('лето' + наречи. суффикс) *коксиг-и* ('хлеба' + показ, им. пад.) *мал-а* ('сохнуть' + соедин. оконч.) *ка-л* (служебный глагол 'идти' + оконч. причастной формы) *ттэ-е* ('время' + наречн. суфф.) *ури-нын* ('мы' + показ, им. пад.) *па-га* ('дождь' + показ, твор. пад.) *тве-э* ('стать' + соедин. оконч.) *нарин-да* ('падать' + показ, наст. вр. + показ. гл.) 'Летом, когда сохнут хлеба, я (вода), превращаясь в дождь, падаю вниз (на землю)'; 3) длющееся действие, направленное в настоящее, ср.: *На-нын* ('я' + показ, им. пад.) *хйэньним-еге* ('старший брат' + показ, дат. пад.) *чхэчжипхэ о-н* ('собрать' + служебный глагол 'приходить' в прош. вр. + оконч. причастия, формы) *пхулдыр-ый* ('травы' + показ, род. пад.) *ирым-ыл* ('название' + показ, вин. пад.) *мур-э* ('спросить' + соедин. оконч.) *по-ат-та* (служебный гл. 'пытаться' + показ, прош. вр. + показ. гл.) 'Я спросил у старшего брата названия тех трав, которые мы собирали'.

Первый тип процессуального значения полностью совпадает с конкретно-процессным значением НСВ русских глаголов: *Кы-нын чхэг-ыл ир-ко ит-та* 'Он читает книгу', *Кы-ныл саква-рыл мж-ко ит-та* 'Он ест яблоко'. Так называемое «длющееся действие направленное в будущее» (второй подтип) выражает процессуальное действие с акцентом на его результате: *Кы-нын чхэг-ыл да иргэ ка-го ит-та* 'Он дочитывает книгу'; *Кы-нын саква-рыл да мжэ ка-го ит-та* 'Он доедает яблоко'. Но не все глаголы имеют две разновидности прогрессива, лишь некоторые имеют оба подтипа: например, *мж-та* 'есть', *мандыл-да*

---

<sup>2</sup> А. А. Холодович при этом говорит о способах действия, а не о категории вида потому, что рассматриваемые значения охватывают не все глаголы, а кроме того, их выбор необязателен.

‘делать (что-н.)’, другие – только второй подтип: например, *чжук-та* ‘умереть’, *ныл-та* ‘стареть’.

Третий подтип выражает ддящееся действие, продолжавшееся до момента речи. Предложение *Кы-нын и пхулдыр-ыл чхэчжинхэ-та* ‘Он собрал эти травы’ просто констатирует факт, что было действие сборки трав, тогда как в предложении *Кы-нын и пхулдыр-ыл чхэчжинхэ о-ат-та* ‘Он собирал эти травы’ в центре внимания находится длительность процесса действия, завершающегося до момента речи. Поэтому А. А. Холодович назвал данный тип «длющимся действием, направленным в настоящее».

Значение **завершенности действия**, также выражаемое служебным глаголом, имеет две подкатегории: **абсолютную завершенность**, ср.: *Пэ-рыл* (‘корабль’ + показ, вин. пад.) *кухэ* (‘спасать’) *нэ-эт-та* (служебный гл. + показ, прош. вр. + показ, гл.) ‘Корабль спасли’, и **результативную**, связанную с обозначением нового состояния, в которое переходит предмет, ср.: *Абэжи-нын* (‘отец’ + показ, им. пад.) *тынъ-е* (‘лампа’ + показ, места, пад.) *пур-ыл* (‘огонь’ + показ, вин. пад.) *кхйэ* (‘жечь’) *но-ат-та* (служебный гл. ‘положить’ в прош. вр. + показ, гл.) ‘Отец зажег лампу’. Но необходимо сделать некоторые комментарии к выражению рассмотренных аспектуальных значений в корейском языке. Данные значения и средства их выражения не являются частотными, их отличает стилистическая маркированность и факультативность употребления, то есть те же самые значения могут быть выражены в контексте без указанных выше вспомогательных глаголов. Поэтому наличие в корейском языке этих средств существенно не влияет на формирование понимания аспектуальной системы русского языка корейцами.

5. Кратность действия, так же как и результативность/нерезультативность, в корейском языке часто находится вне внимания говорящего. Так, по-русски ситуацию ‘получать информацию от кого-то’ в прошедшем времени можно представить либо как однократную, либо как повторяющуюся, ср.: *Я получил/получал информацию от него*. Тогда как по-корейски такую ситуацию можно представить в прошедшем времени без указания на ее однократность/многократность: *На-нын* (‘я’ + показ, им. пад.) *кы-робутхэ* (‘он’ – ‘от’) *чжэньбо-рыл* (‘информация’ + показ, вин. пад.) *над-ат-та* (‘получать / получить’ + показ, прош. вр. + показ, глагола).

6. Принимая во внимание вышеизложенное, можно сформулировать следующее методическое указание для изучающих русские виды корейских учащихся. Важно обратить их внимание на то, что в русском

языке в минимальном контексте именно вид глагола определяет аспектуальные параметры ситуации, которые поэтому во многих случаях требуют однозначного выбора вида. В связи с данным положением могут быть разработаны упражнения на выбор вида в минимальном контексте в зависимости от выражаемых параметров ситуации. Приведем образец упражнений: 1) «Определите, как характеризуется ситуация в зависимости от вида глагола: как однократная / многократная, завершенная / незавершенная»: *Он вставал / всыпал поздно; Корабль погружался / погрузился в мутные воды*. Задание к подобным примерам может быть и иным, ориентированным на активные виды речевой деятельности, ср.: 2) «Выберите глагол СВ или НСВ для выражения а) однократной; б) повторяющейся ситуации; в) законченного; г) незаконченного, процессуального действия».

7. В расширенном контексте роль вида в русском языке в формировании семантики предложения уменьшается, так как в выражении протекания действия участвуют разнообразные языковые элементы: помимо глагольного вида, другие характеристики глагольной лексемы – лексическое значение глагола, отражающее характер действия в объективной действительности, словообразовательные аффиксы, эксплицитно выражающие начало действия, конец и др., а также контекстные элементы: наречия, местоименные слова и предложно-падежные сочетания с обстоятельственными временными значениями (*уже, еще, часто, каждый день, за час* и под.), синтаксические конструкции (например, сложноподчиненные предложения с временными союзами типа *пока, до тех пор, как*) и др. В этом случае важно проанализировать механизмы семантического согласования всех аспектуальных элементов и нередкого их дублирования, ср.: *Я сделаю эту работу за два дня, к понедельнику* (конечный предел действия обозначен в самой глагольной форме и временных обстоятельствах); *По воскресеньям к нам приходил мой брат* (кратность выражена дважды: глаголом НСВ и узואальным обстоятельством).

8. Можно сказать, что в корейском языке окружающий контекст важен для определения аспектуального значения формы глагола, тогда как в русском он важен для выбора вида. Так, одна и та же глагольная форма прошедшего времени *илг-эт-та* ‘читал’ при помощи контекста выражает общефактическое, или итеративное, или конкретно-процессное, или единично-завершенное значение. В русском языке НСВ, слабый (немаркированный) член видовой оппозиции, также в зависимости от контекста может менять свое значение, имплицитно ас-

пектуальные контекстные смыслы, но однозначное выражение единичного завершённого действия требует употребления СВ. Ср.: *Кы-ныи* ('он' + показ, им. пад.) *чхэг-ыл* ('книга' + показ, вин. пад.) *илг-эт-та* ('читать' + показ, прош. вр. + показ, гл.) 'Он **читал** эту книгу' (общефактическое значение); *Кы-нын* ('он' + показ, им. пад.) *мэил* ('каждый день') *ачхим-е* ('утро' + наречн. суфф.) *чхэг-ыл* ('книга' + показ, вин. пад.) *илг-эт-та* ('читать' + показ, прош. вр. + показ, гл.) 'Каждое утро он читал книгу' (итеративное значение); *Кы-нын* ('он' + показ, им. пад.) *и* ('этот') *чхэг-ыл* ('книга' + показ, вин. пад.) *та* (наречие 'полностью') *илг-эт-та* ('читать' + показ, прош. вр. + показ, гл.) 'Он **прочитал** эту книгу (полностью)' (единичное завершённое действие). Корейские учащиеся, под влиянием аналитической системы выражения аспектуальных значений родного языка, при выборе вида часто делают ошибки, не принимая во внимание обязательное в подобных случаях семантическое согласование контекстных показателей с формой СВ, например: \**Он уже все ел*; \**Делайте это сегодня полностью/до конца до семи часов* и т. д., поскольку в корейском языке конкретность, временная локализованность и завершённость действия выражается в форме глагола, а элементами контекста. В корейском языке глагол часто употребляется в своего рода общефактическом значении, то есть говорящий, как уже было отмечено, обычно не обращает внимание на характер протекания действия, а лишь на его наличие или отсутствие. Поэтому у корейских учащихся нередко проявляется тенденция к употреблению формы НСВ тогда, когда должна быть употреблена форма СВ: например, \**Я очень торопился и не выключал телевизор*, \**Вы уже писали свою статью?* Поэтому, по нашему мнению, необходимой является выработка у корейских учащихся установки на правильное употребление видов в зависимости от других, лексических, показателей аспектуальных параметров ситуации. Этому способствуют упражнения типа: «Из двух глаголов в скобках выберите единственно возможный, объясните свой выбор»: а) *Мы (создавали/создали) кафедру славистики в этом университете за два года* (СВ: так как при обозначении единичного действия НСВ не сочетается с *за два года*); б) *В этом университете (создавали/создали) кафедру славистики несколько лет* (НСВ: так как СВ таких глаголов не сочетается с обстоятельством *несколько лет*).

9. Большое значение имеет, особенно на начальном этапе обучения, твердое знание запретов на сочетаемость глаголов СВ, а также контекстов, в которых невозможно употребление глаголов НСВ. Глаголы СВ выражают в большинстве случаев однократное действие с времен-

ной границей – начальной, конечной (*пойти, запеть, спеть, посидеть*), поэтому, как известно, имеют строгие ограничения в сочетаемости, подробно описанные в специальной литературе. Категориальное значение НСВ не содержит указаний на временные границы и кратность действия, поэтому глаголы НСВ имеют широкий диапазон употребления, взаимодействуя с контекстом, могут обозначать единичные процессуальные действия, многократные и неохарактеризованные по кратности, а также завершённые, результативные. Здесь нельзя не согласиться с Г. И. Рожковой, которая считала, что даже на начальном этапе обучения нельзя представлять правила употребления видов упрощённо, например, утверждать, что НСВ выражает лишь незаконченное действие [Рожкова 1967: 143]. Такое упрощение может вызвать у учащихся в дальнейшем большие проблемы в понимании русского вида, когда они столкнутся с другими функциями глаголов НСВ.

10. Глагольный вид, как мы уже отмечали, это грамматическая категория, характеризующаяся обязательностью и регулярностью выражения. Выбор обязательен и в том случае, когда для обозначаемой ситуации категориальные видовые значения (временные границы действия, законченность, процессуальность, кратность действия) неважны или вообще ей чужды. В этом случае за формальными различиями закрепляются другие смысловые противопоставления. Таким образом, выбор видов могут регулировать не аспектуальные, а другие смыслы в том случае, если характер протекания действия в данной ситуации не важен, а кратность выражена опосредованно контекстом или ясна из самой ситуации. Очень важно сформировать понимание учащихся, 1) в каких случаях глаголы СВ и НСВ синонимичны, 2) когда с формальным противопоставлением СВ и НСВ связываются не собственно аспектуальные, а другие, в частности прагматические смыслы.

1) Синонимичное употребление СВ и НСВ наблюдается при обозначении действия в прошлом, когда важен лишь самый факт наличия или отсутствия действия и ясно, что оно закончено, поэтому достаточно самое общее упоминание о действии, простая его номинация, безотносительно к характеру осуществления. В таком случае одну ситуацию могут выражать и НСВ и СВ в зависимости от ее восприятия говорящим. Например, когда говорящий хочет узнать, читал ли собеседник какую-то книгу, он может спросить двояким образом: *Ты читал эту книгу?* / *Ты прочитал эту книгу?* Но во многих случаях осложнение предложения накладывает ограничение на свободное варьирование видов и требует употребления глагола вполне определенного вида. Как

известно, в вопросе о прошлом событии, а также его производителе возможно синонимичное употребление обоих видов. Ср.: *Кто записывал / записал последнюю лекцию профессора Петрова?* Но если расширить контекст, употребление того или иного вида может стать обязательным: Например, когда в вопросе содержится **оценка результата**, то обязательно употребление СВ: *Кто так хорошо и подробно записал лекцию профессора Петрова?* Если в следующем за вопросом предложении говорящий обращает внимание на **нежелательный или побочный** результат, употребляется НСВ: *Кто записывал лекцию профессора Петрова? Мне кажется, в записях много неточностей.*

2) Прагматические смыслы выражаются противопоставлением СВ и НСВ прежде всего в том случае, когда из ситуации ясно, что действия еще не было, поэтому характер его протекания нерелевантен, например, в императиве, при отрицании действия в прошлом. Данная аспектуальная область, связанная с усложнением семантических правил выбора видов, представляет наибольшие трудности для изучающих русский язык иностранцев и требует наиболее тщательной отработки на материале разнообразных упражнений, которые представлены во многих пособиях по употреблению видов. Отметим лишь два типа таких упражнений, при помощи которых создается понимание, во-первых, синонимичного употребления видов в русском языке; во-вторых, –прагматических и других смысловых различий между СВ и НСВ, не связанных непосредственно с их категориальной семантикой. Например:

1) «Определите предложения, где возможно (1) синонимичное употребление видов; (2) лишь один вид (почему?):»

а) *Вчера сосед (показывал / показал) мне свою коллекцию старинных монет* (возможно синонимичное употребление СВ и НСВ).

б) *Ты так и не (показывал / показал) мне свою коллекцию* (СВ - несовершенство предполагаемого или обещанного действия: *так и не ...*).

а) *Мы (переводили / перевели) этот текст еще в прошлом году* (возможно синонимичное употребление обоих видов: СВ подчеркивает результат).

б) *Катя долго (переводила / перевела) незнакомый текст* (НСВ: СВ не сочетается с *долго*).

2) «Определите смысловую разницу между глаголами НСВ и СВ в следующих предложениях»:

а) *Извините, я опоздал. Профессор Петровский уже выступил?* (СВ – ожидаемое действие).

б) *Интересно, профессор Петровский на конференции выступал?* (НСВ – у говорящего нет какой-либо предварительной информации о действии).

а) *Малыш, пора в школу, вставай!* (НСВ – побуждение к известному для адресата речи действию).

б) *Встаньте, пожалуйста, это кресло сломано. Лучше пересестъ сюда* (СВ – побуждение к неизвестному для адресата речи действию)».

Особенно богато прагматическими смыслами употребления видов в инфинитиве, прежде всего в отрицательных предложениях, например: *Ольге эту статью не **перевести**. Она не достаточно знает французский язык* (СВ – неспособность); *Ольге эту статью не **переводить**. Она ее давно перевела* (НСВ – отсутствие необходимости = ‘не надо’). Здесь важно обратить внимание корейских учащихся на **имплицитность** выражаемых смыслов, что в принципе для корейского языка не характерно. Подобные смысловые различия могут быть выражены по-корейски лишь **эксплицитно**, например, развернутыми аналитическими конструкциями со значением невозможности, неспособности, запрещения, отсутствия необходимости совершать действие, ср.: а) *Мун-ыл* (‘дверь’ + показ, вин. пад.) *й-т* (‘открыть’) *су-т-та* (‘возможность’ + ‘нет’) ‘Дверь **открыть** нельзя’; б) *Мун-ыл* (‘дверь’ + показ, вин. пад.) *й-р-жэ-ын* (‘открывать’ + оконч.) *ан-твен-да* (‘запрещено’) ‘Дверь **открывать** нельзя’.

11. В связи с различиями в выражении имплицитных и эксплицитных смыслов особую трудность для корейских учащихся представляют некоторые семантические типы видовых пар типа *решать – решить, увольнять – уволить*. Ср.: *Он решал задачу, но не решил ее; Его увольняли, но не уволили*. Семантические различия между данными предложениями, выражаемые в русском языке разными видами, могут быть выражены и в корейском языке, но не формой глагола, а в большинстве случаев специальными лексическими показателями, то есть эксплицитно: *Кы-нът* (‘он’ + показ, им. пад.) *мунчже-рыл* (‘задача’ + показ, вин. пад.) *хэ-кй-рха-рйэ-ко х-хс* (решить – ‘пытаться’ + показ, прош. вр.) *-ына* (оконч. ‘но’) *хэ-кй-рха-чжи* (решить) *мот хл-й-т-та* (‘не смог’) ‘Он **пытался решить** задачу, но не **решил**’; *Кы-рыл* (‘он’ + показ, вин. пад.) *хэ-ко-сик-рй-ха-н-да* (уволить – ‘собирается’ + показ, наст. вр.) ‘Его **собираются увольнять**’.

12. Семантическая неоднородность видовых пар требует особого внимания на продвинутом этапе обучения. Опорой при изложении данного сложного материала может послужить, очевидно, универ-

сальная связь некоторых значений с определенным типом употребления, свойственная и корейскому языку. Так, в корейском языке есть группа глаголов, которые по своей лексической семантике в форме прошедшего времени (не в прогрессивной форме) выражают завершенность действия без контекстных средств. К этой группе относятся 1) глаголы, у которых достижение результата не предопределено развитием процесса (типа *чжук-та* 'умирать / умереть', *чжуг-эт-та* 'умер'; *ныт-та* 'опаздывать / опоздать', *нычж-эт-та* 'опоздал'); 2) глаголы, у которых цель реализуется уже с началом действия (типа *чжу-да* 'давать / дать', *чжу-эт-та* 'дал', *яньбо-ха-да* 'уступать / уступить', *яньбо-ха-й-эт-та* 'уступил'), и др. Поэтому корейцам в принципе понятно, почему по-русски нельзя сказать: *\*Он давал ему книгу, но не дал* (но можно: *Он решал задачу, но не решил*). Изучению семантических типов видовых оппозиций способствуют следующие упражнения:

1) «Выбрав нужный глагол в скобках, вставьте его вместо точек. Определите смысловую разницу между глаголами НСВ и СВ»:

а) *Вчера он весь день ... эту задачу, но не ... (решал/решил)*: (НСВ – попытка, СВ – успех).

б) *С утра он ... стены, но не ... до конца (красил/покрасил)*: (НСВ – постепенное накопление результата, СВ – достижение конечной цели)<sup>3</sup>.

в) *Его ..., но не ..., потому что изменились обстоятельства (увольняли/уволнили)*: (НСВ – намерение, СВ – осуществление намерения)

2) «В общую модель высказывания вставьте подходящие глаголы, приведенные в скобках, опишите ситуацию, в которой эти предложения могут быть употреблены»:

а) *Он уже ... (НСВ). (обедает, \*находит ручку, выигрывает матч, опаздывает)*;

б) *Он ... (НСВ), но не ... (СВ) до конца, (\*уступал/уступил место, писал/написал письмо, делал/сделал работу, объяснял/объяснил, \*давал/дал книгу)*.

Рассмотренные положения могут быть использованы как при создании практически направленного грамматического описания русского вида, так и при разработке конкретных упражнений по употреблению видов. Такие упражнения позволяют найти «ощутимые» для корейских учащихся ориентиры в правильном выборе видовой формы для обозначения той или иной аспектуальной ситуации.

---

<sup>3</sup> Этот тип упражнений подробно разработан в [Караванов 1992].

## Л и т е р а т у р а

- Бондарко А. В.* Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализация. Таксис. Л., 1987.
- Гловинская М. Я.* Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. М., 1982.
- Гуреев В. В.* Глагольный вид в русском языке. М., 1994.
- Калинина Л. Т.* Употребление видов глагола в русском языке. Упражнения для тестирования, для повторения и углубления темы. М., 1992.
- Караванов А. А.* Виды русского глагола (Теоретическое и практическое пособие по употреблению видов русского глагола). М., 1992.
- Леман Ф.* Грамматическая деривация у вида и типы глагольных лексем // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. Т.2. М., 1997.
- Лобанова Н. А., Степанова Л. В.* Употребление видов глагола (устные упражнения). М., 1970.
- Мазур Ю. Н.* Корейский язык. М., 1960.
- Падучева Е. В.* Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М., 1996.
- Рассудова О. П.* Употребление видов глагола. М., 1971.
- Рожкова Г. И.* Методика преподавания русского языка иностранцам. М., 1967.
- Рожкова Г. И.* Очерки практической грамматики русского языка. М., 1987.
- Тихонов А. Н.* Русский глагол. М., 1998.
- Холодович А. А.* Очерк грамматики корейского языка. М., 1954.
- Ясаи Л.* О принципах выделения видовой пары в русском языке // Вопросы языкознания. 1997. 14.
- Bivon R., Petrukhina E.* The Russian Verb. A guide to its forms and usage for advanced learners. Exercises. Univ. of Essex Colchester. England, 1995.

## Словообразовательная антонимия в русском языке (лингвистический и методический аспекты)

© кандидат филологических наук Н.В. Баско, 1998

Значительное место в методическом наследии Г.И. Рожковой уделяется русскому словообразованию: его роли в обучении лексике и особенно методике словообразовательной работы в иностранной аудитории на разных этапах обучения.

Повышенный интерес ученого-методиста к словообразованию – науке, изучающей, по словам Вильгельма фон Гумбольдта, «самую глубокую и загадочную сферу языка» [1, с. 113], – научно обоснован. Ведь словообразование является тем особым механизмом языка, который постоянно создает новые слова и обеспечивает бесконечность словаря. В этом заключается продуктивная функция словообразования по отношению к лексическому уровню языка.

Одновременно словообразование классифицирует слова по группам и типам, на основе общности значения морфем, как корневых, так и аффиксальных. Учет этой классифицирующей функции словообразования может способствовать ускоренному и вместе с тем углубленному и упорядоченному освоению русской лексической системы иностранными учащимися, а также привитию им навыков определения значения нового, неизвестного слова через соотнесенность с его формально-грамматическими элементами. Таким образом, в методическом аспекте словообразование оказывается базой для *системного* усвоения русской лексики причем *сознательным* путем, предполагающим понимание не только содержания, но и формы.

По мнению Г. И. Рожковой, «говоря о принципах описания языка в практических целях, мы не можем ограничиваться описанием системных явлений в изолированных рамках разных уровней языка ... Основное внимание должно уделяться языку именно как функционирующей системе, то есть проявлению языковых явлений в речи, для которой характерно взаимное проникновение всех уровней языка» [3, с. 8].

Опираясь на данное теоретическое положение, при работе над лексикой в процессе обучения русскому языку иностранцев можно использовать одновременно два типа отношений, существующих в языке как функционирующей системе – парадигматических (антонимия) и словообразовательных.

Методическая оправданность и целесообразность такого подхода в обучении лексике базируется на лингвистической сущности антони-

мии и словообразования в русском языке, а также на тесной связи этих системных явлений.

Антонимия представляет собой одну из важнейших лингвистических универсалий, одно из существенных измерений лексико-семантической системы языка. В основе антонимии лежит ассоциация по контрасту, отражающая существенные различия однородных по своему характеру предметов, явлений, действий, качеств. Антонимия определяется «как наиболее существенное и характерное для всех носителей языка максимальное противопоставление слов, закрепленное в нормах литературного словоупотребления» [2, с. 6]. Ядро антонимии русского языка, образуют слова, значения которых воспринимаются как обозначения качества (*хороший – плохой*) или направленности (*входить – выходить*).

Словообразование является механизмом языка, создающим новые лексические единицы – слова.

В каких же «точках» языка происходит соприкосновение, пересечение этих системных явлений – антонимии и словообразования? Где конкретно проявляется их взаимосвязь?

Дело в том, что система антонимии русского языка состоит из двух пластов: лексического и словообразовательного. Причем, по подсчетам специалистов, чисто лексический пласт антонимов сравнительно невелик. Большую часть составляют именно словообразовательные антонимы. Русская антонимия преимущественно словообразовательная [6, с. 126]. Она буквально пронизывает основные части речи: глаголы, прилагательные, существительные.

Словообразовательные антонимы – это антонимы, возникшие в результате словообразования с помощью словообразовательных средств – аффиксов. Таким образом, оказывается, что в русском языке в системной организации антонимии словообразование играет чрезвычайно важную роль.

Как же представлена словообразовательная антонимия в русском языке? В каких конкретных формах и какими средствами выражается взаимосвязь антонимии и словообразования?

В русском языке существует две формы выражения словообразовательной антонимии, два вида взаимосвязи антонимии и словообразования. Принципиальное отличие их основывается на том, какая из единиц словообразования (слово или целое словообразовательное гнездо) выступает в качестве члена антонимической пары.

Первый вид взаимосвязи реализуется на лексическом уровне. Антонимическую пару образуют два однокоренных слова, объединенных на основе общности корня, но семантически противопоставленных друг

другу вследствие наличия в них (или в одном из них) антонимичных аффиксов.

Основным словообразовательным средством выражения антонимии в русском языке являются префиксы. У однокоренных слов значение антонимичности обычно возникает, во-первых, как результат присоединения к одному и тому же слову антонимичных префиксов (**при** + ходить – **у** + ходить, **со** + бирать – **раз** + бирать). В этом случае антонимы представляют собой равнопроизводные однокоренные слова, относящиеся к одной ступени словообразования.

Во-вторых, значение антонимичности у однокоренных слов возникает как следствие употребления префикса, придающего слову противоположный смысл (грамотный – **не** + грамотный, меры – **контр** + меры). В этом случае антонимы, образуют словообразовательную пару: один является производящим, другой – его производным.

В обоих случаях антонимия выражена с помощью префиксов.

Какие же префиксы в русском языке привносят значение противоположности в слова?

Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим антонимические пары, образованные однокоренными глаголами с антонимичными префиксами. Именно они образуют наиболее разветвленную систему однокоренной антонимии. Такие производные глаголы – члены антонимической пары, образуются от одного и того же производящего и не составляют пары словообразовательной (между собой они не связаны отношениями производности).

На основе сравнения антонимических глагольных пар можно выделить следующие префиксы с противоположным значением: **в-/вы-** (*входить – выходить*); **в-/с-** (*влезать – слезать*); **за-/раз-** (*завязывать – развязывать*); **за- от-** (*закрывать – открывать*); **недо- – пере-** (*недовыполнять – перевыполнять*); **под-/от-** (*подбегать – отбегать*); **при-/у-** (*приезжать – уезжать*); **при-/от-** (*привязывать – отвязывать*); **с/со-/раз-** (*связывать – развязывать*); **по-/раз-** (*полюбить – разлюбить*).

В других случаях корреляции антонимичных префиксов нет, и антонимы образуются путем прибавления к производящему слову префикса (обычно это префиксы **раз-**, **де-**), придающего ему противоположное значение: *убеждать – **раз**убеждать*, *монтировать – **де**монтировать*.

В префиксально-суффиксальных прилагательных антонимическое значение выражается следующими соотносительными префиксами: **до-/после-** (*довоенный – послевоенный*); **над-/под-** (*надводный – подводный*).

Однако в отличие от глаголов характерным и наиболее частотным проявлением однокоренной антонимии у прилагательных в русском

языке является отношение, которое реализуется моделью: беспрефиксное слово – префиксальное слово с префиксом, выражающим противоположность. Обычно это префиксы **не-**, **противо-**, **без-**, **анти-**, **де-**, **дис-**, **а-**, **вне-**: *интересный – неинтересный; законный – противозаконный; нравственный – безнравственный; военный – антивоенный; централизованный – децентрализованный; комфортный – дискомфортный; симметричный – асимметричный; плановый – внеплановый.*

Однокоренная антонимия существительных является в значительной степени отражением антонимии глаголов и прилагательных и, соответственно, в сфере антонимичных существительных функционируют те же префиксы, что и в соответствующих однокоренных глаголах: **в-/вы-** (*ввоз – вывоз; ср. ввозить – вывозить*); **за-/раз-** (*завязывание – развязывание; ср. завязывать – развязывать*); **недо-/пере-** (*недовыполнение – перевыполнение; ср. недовыполнять – перевыполнять*); **при-/у-** (*приход – уход; ср. приходит – уходит*); **с-/раз-** (*сборка – разборка; ср. собирать – разбирать*); **у-/раз-** (*убеждение – разубеждение; ср. убеждать – разубеждать*).

Примером антонимической словообразовательной модели существительных, соотносимых с однокоренными прилагательными, являются следующие: *вежливость – невежливость (ср. вежливый – невежливый)*; *гармония – дисгармония (ср. гармоничный – дисгармоничный)*.

Значительно менее развита у русских существительных собственно словообразовательная, а не отраженная антонимия. Здесь продуктивными оказываются такие префиксы, как **не-** (*друг – недруг*); **противо-** (*действие – противодействие*); **без-** (*порядок – беспорядок*); **контр-** (*пропаганда – контрпропаганда*); **анти-** (*тезис – антитезис*); **а-** (*симметрия – ассиметрия*).

К антонимическим парам с именами существительными, образованными при помощи префиксов, примыкают префиксальные слова со связанным корнем: *прогресс – регресс, импорт – экспорт*.

Важно отметить, что в русском языке словообразовательные наречия-антонимы образуются только с помощью префикса **не-**: *замужем – незамужем*.

В отличие от префиксов суффиксы в качестве средства выражения антонимии выступают значительно реже. Антонимия суффиксов проявляется, например, в сопоставлении образований с суффиксами субъективной оценки имен существительных **-к-** и **-ищ-**: *ручка и ручища, ножка и ножища, лапка и лапища* или **-ик-** и **-ищ-**, например, *домик идомище, носик и носище*.

Другой вид взаимодействия антонимии и словообразования в русском языке реализуется на уровне такой единицы словообразовательной системы, как словообразовательное гнездо. В русском языке словообразовательные антонимы часто представлены целыми гнездами. Именно словообразовательное гнездо, объединяющее однокоренные слова-антонимы, выступает в качестве члена антонимической пары. «Под словообразовательным гнездом понимается упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующаяся общностью корня. Слова, объединяющиеся в словообразовательное гнездо, имеют смысловую (содержательную) и материальную (формальную) общность» [5, с. 36].

Антонимичные гнезда с исходными словами-антонимами возглавляют как непрямые, так и производные существительные, прилагательные, глаголы, наречия:

<i>север</i>	<i>юг</i>	<i>аккуратный</i>	<i>неаккуратный</i>
<i>северянин</i>	<i>южанин</i>	<i>аккуратно</i>	<i>неаккуратно</i>
<i>северянка</i>	<i>южанка</i>	<i>аккуратность</i>	<i>неаккуратность</i>
<i>северный</i>	<i>южный</i>		

В основе этого типа словообразовательной антонимии лежит отраженная антонимия – явление, когда антонимы – производные слова изначально не выражают антонимических отношений и являются антонимами потому, что антонимическими значениями обладают их производящие. Они заимствуют антонимичные значения у своих производящих, как бы отражают их в своей семантической структуре. Таковы, например, антонимичные существительные *бедняк* – *богач*, *бедность* – *богатство* и антонимичные глаголы *беднеть* – *богатеть*, отражающие антонимичность исходных производящих пар прилагательных *бедный* – *богатый*. Отраженная антонимия наиболее ярко демонстрирует в русском языке важнейшие словообразовательные связи лексических антонимов.

Таким образом, благодаря «отражению» в системе языка антонимия исходных лексических единиц распространяется на другие части речи, которые находятся в определенных словообразовательных отношениях с данными. По мнению исследователей, «в словообразовательной антонимии явно преобладает отраженная антонимия» [6, с. 126-127]. А. Н. Тихонов отмечает, что «со словообразовательными гнездами связана вся отраженная антонимия, которая составляет около 70% всего антонимического массива. [5, с. 35]

Антонимичные гнезда разнообразны по составу производных. Однако в сфере каждой части речи выделяются наиболее характерные ти-

пы, которые определяются словообразовательными связями частей речи. [6, с. 127]

Так, в словообразовательных гнездах с исходными антонимами-существительными традиционным оказывается тип, включающий следующие компоненты: исходные существительные, образованные от них качественные прилагательные, наречия на **-о**, а также глаголы, обозначающие качественные изменения:

<i>свет</i>	-	<i>тьма</i>
<i>светлый</i>	-	<i>темный</i>
<i>светло</i>	-	<i>темно</i>
<i>светлеть</i>	-	<i>темнеть</i>

В словообразовательных гнездах с исходными антонимами-прилагательными самым распространенным является тип, состоящий из следующих компонентов: исходных качественных прилагательных, наречий на **-о** и существительных на **-ость**. Ср.:

<i>известный</i>	-	<i>неизвестный</i>
<i>известно</i>	-	<i>неизвестно</i>
<i>известность</i>	-	<i>неизвестность</i>

В системе словообразовательных гнезд с исходными антонимами-глаголами преобладают гнезда, состоящие из следующих компонентов: исходных невозвратных парных глаголов, их возвратных коррелятов, отглагольных существительных. Ср.:

<i>закрывать (закрывать)</i>	-	<i>открывать (открывать)</i>
<i>закрывается (закрывается)</i>	-	<i>открывается (открывается)</i>
<i>закрывание</i>	-	<i>открывание</i>
<i>закрытие</i>	-	<i>открытие</i>
<i>закрытый (прил.)</i>	-	<i>открытый (прил.)</i>

Таким образом, словообразовательное гнездо в русском языке представляет собой определенную микросистему, позволяющую установить взаимосвязь и взаимообусловленность семантического и словообразовательного языковых уровней.

Объединяя слова, имеющие общий смысловой элемент, материальным выразителем которого является корневая морфема, словообразовательное гнездо по своей семантической природе оказывается схожим с такими группами слов, в основе объединения которых лежит семантика слова как лексической единицы (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы).

Это дает основание рассматривать словообразовательное гнездо в качестве одного из возможных способов систематизации лексического материала в учебных целях, что создает предпосылки для реализации принципа системного обучения русской лексике на основе семантического и формального родства слов в словообразовательном гнезде.

Описывая методику работы над словообразованием в иностранной аудитории, Г.И. Рожкова раскрывает последовательность этапов работы и специфику каждого из них. «Работа над лексикой с самого начала обучения должна включать элементы словообразования... Самостоятельное место словообразование должно занять в программе тогда, когда в процессе обучения учащиеся смогут накопить достаточно большое количество лексических единиц» [3, с. 173].

В соответствии с рекомендациями ученого, уже на начальном этапе обучения при введении новых слов целесообразно указывать их однокоренные антонимы, обращая внимание учащихся на типичные префиксы, выражающие антонимические отношения в русском языке (прежде всего префикс **не-**). Причем, первый концентр обучения должен быть ориентирован на лексическую антонимию, антонимию слов (первый тип словообразовательной антонимии).

На этом этапе обучения большое место должно быть отведено наблюдению над структурой русского производного слова. При этом членение структуры слова должно рассматриваться не как самоцель, а как один из логических способов, обеспечивающих понимание значения слова в целом.

На начальном этапе в европейских группах целесообразно использовать для знакомства со структурой русского слова производные слова с интернациональными префиксами. Таковы, например, прилагательные с префиксом **анти-**: *антиобщественный, антинародный, антинаучный* и т. п. Понимание иностранными учащимися значения производных слов с ясной словообразовательной структурой, со знакомыми структурными элементами облегчит им усвоение других более сложных словообразовательных моделей, например образование имен прилагательных с префиксом **противо-**: *противозаконный, противоестественный*.

Постепенно следует включать в упражнения префиксальный способ образования антонимов со всеми активно функционирующими в русском языке префиксами в сфере прилагательных: **без-, контр-, а-**, а также префиксальными антонимическими парами: **до-/после-, над-/под-**. Задания образовывать антонимы этого типа целесообразно давать уже на первом году обучения.

Антонимические глагольные префиксы требуют пристального внимания со стороны преподавателя при изучении темы «Глаголы дви-

жения». Упражнения по словообразованию в рамках этой темы должны быть направлены на осознание учащимися языковой симметрии (распространяющейся на глагольный префикс, предлог и падежную форму существительного): *приехать в город – уехать из города*.

В дальнейшем, по мере накопления слов учащимися и осознания формальных и семантических связей между однокоренными словами можно предлагать упражнения на установление структурных связей в словообразовательном гнезде, на антонимию словообразовательных гнезд (второй тип словообразовательной антонимии). Система упражнений по словообразованию должна создавать для учащихся предпосылки для свободного понимания того или иного нового производного слова. Для этого необходимо вырабатывать умение пользоваться: 1) привлечением группы однокоренных слов; 2) подбором однокоренных образований; 3) догадкой по контексту с учетом структуры слова.

В упражнениях следует отражать взаимосвязь антонимов с синонимами. Например:

<i>прогресс</i>	- <i>регресс</i>	<i>активный</i>	- <i>пассивный</i>
<i>прогресс</i>	- <i>отсталость</i>	<i>активный</i>	- <i>инертный</i>
<i>прогресс</i>	- <i>консерватизм</i>	<i>деятельный</i>	- <i>пассивный</i>

Следует обратить внимание учащихся на важнейшие семантические и синтаксические свойства однокоренных антонимов на тот факт, что изменения в структуре значения производных словообразовательного гнезда, происходящие в процессе словообразования, оказывают непосредственное влияние на их сочетаемостные возможности. В результате словообразовательного процесса происходит изменение синтаксической сочетаемости производного слова, что обусловлено возникновением в структуре значения производного дополнительных дифференциальных или новых частеречных сем, носителями которых выступают аффиксы-форманты.

Необходимо путем упражнений вырабатывать у учащихся навык правильного использования сочетаемостных свойств производных в составе антонимических словообразовательных гнезд:

<i>покупать</i> что? <i>продукты, товары</i>	-	<i>продавать</i> что? <i>продукты, товары</i>
<i>покупка</i> чего? <i>продуктов, товаров</i>	-	<i>продажа</i> чего? <i>продуктов, товаров</i>
<i>покупатель</i> чего? <i>продуктов, товаров</i>	-	<i>продавец</i> чего? <i>продуктов, товаров</i>

Система упражнений, базирующихся на словообразовательной антонимии должна соответствовать ряду методических требований: во-первых, включать в активизируемый речевой материал активно упот-

ребляемую в современном русском языке лексику и продуктивные словообразовательные элементы (привносящие в слово антонимические значения) – префиксы и суффиксы; во-вторых, подводить учащихся к самостоятельному выполнению заданий по словопроизводству антонимов или производных, входящих в состав антонимических гнезд, лишь после накопления достаточного объема словаря и наблюдений над анализом структуры единиц этого словаря; в-третьих, включать упражнения, показывающие синтаксические свойства антонимов, входящих в состав словообразовательного гнезда; в-четвертых, предлагать упражнения, активизирующие развитие речи учащихся в определенных ситуациях, связанных с употреблением нужных словообразовательных моделей (например, префиксальных глаголов движения).

#### Л и т е р а т у р а

1. Вильгельм фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
2. Новиков Л.А. Русская антонимия и ее лексикографическое описание // М. Р. Львов. Словарь антонимов русского языка. М.: Русский язык, 1984.
3. Методика преподавания русского языка иностранцам. М.: Изд-во Московского ун-та, 1967.
4. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983.
5. Тихонов А.Н. Основные понятия русского словообразования // А.Н. Тихонов. Словообразовательный словарь русского языка. М.: Русский язык, 1990.
6. Тихонов А.Н., Емельянова С.А. Антонимы и словообразование // Вопросы русского и общего языкознания. Сборник научных трудов Ташкентского университета. № 501. Ч. 1. Ташкент, 1976.

## **К вопросу о русской фразеологии (лингвистический и методический аспекты)**

*© кандидат филологических наук Н.Г. Ткаченко, 1998*

Слушая русскую речь в быту, по радио, телевидении, читая газеты и книги на русском языке, иностранные учащиеся нередко встречаются с русской фразеологией. Незнание ее значительно затрудняет восприятие смысла прочитанного или услышанного, поэтому необходимо постоянно уделять внимание знакомству иностранных учащихся с русской фразеологией, постоянно расширять круг уже знакомых, изученных устойчивых словосочетаний.

Известно, что фразеология русского языка, как и любого другого языка, отражает национальную специфику и самобытность русского народа, его уклада жизни, традиций и обычаев, особенности мировосприятия и народную мудрость, выработанную в процессе многовековой трудовой деятельности. Во фразеологии запечатлен богатый исторический опыт народа, отражены представления, связанные с его трудовой деятельностью, бытом, культурой.

Правильное и уместное употребление и использование фразеологизмов придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность, образность и меткость, делает ее эмоционально окрашенной, позволяя тем самым судить и о собеседнике, как о личности, так и о его национальном менталитете. Именно поэтому изучение русского языка как иностранного невозможно без обращения к его фразеологии, которая представляет собой один из наиболее сложных для усвоения уровней русского языка.

Как справедливо отмечает в своих работах Г.И. Рожкова, работа над фразеологизмами требует особого осмысления и продуманной организации. Для правильного употребления фразеологизмов необходимо хорошее понимание ситуации и внеречевых условий, созвучных с фразеологизмом, хорошее знание речевого узуса (1, 78).

На первый план в работе с фразеологизмами, являющимися одним из значительных пластов лексики, выдвигается принцип методической целесообразности, так как в отборе материала в первую очередь должна быть учтена категория учащихся и целевые установки обучения (1, 78).

В методике преподавания РКИ не раз обсуждалась мысль о необходимости составления как лексических, так и фразеологических ми-

нимумов, которые, соотносясь с традиционными лексическими минимумами, находились бы с ними в отношениях дополнительности. Кроме того, высказывается точка зрения, что «в учебные тексты фразеологизмы и афоризмы должны включаться на тех же основаниях, на которых отбираются и дозируются новые слова, т. е. необходимо поставить вопрос об учебном минимуме русских фразеологизмов и афоризмов» (2, 43). При этом фразеологический минимум должен быть хорошо согласован с другими аспектными (грамматическим, лексическим, тематико-ситуативным, страноведческим) минимумами, созданными для тех же условий и целей обучения.

Из этого следует, что создание лексических минимумов и словарей, ориентированных на конкретный этап обучения, подразумевает принцип градуальности в обучении, предполагающий разумную последовательность и преемственность в представлении языковых единиц.

Учебный объем фразеологических единиц русского языка, предназначенный для определенного этапа обучения, должен представлять собой некую систему, которая обладала бы свойствами последующего упорядочения и развертывания. Исходный материал наращивается за счет фразеологических единиц, реально функционирующих в средствах обучения, дополняя его теми единицами, которые не были порождены лексическими минимумами.

На продвинутом этапе фразеологический массив уже оценивается с несколько других позиций: нормативности, коммуникативной ценности (т. е. способности служить структурной единицей речи, средством построения речевого высказывания), сочетательной способности, языковой и смысловой доступности, ситуативно-тематической привязанности, страноведческой ценности, реального функционирования в речи, стилистической окрашенности.

Учитывая уровень владения языком учащихся, на этом этапе возможно включение в список фразеологических оборотов, сопровождаемых в словарях пометами *прост.*, *груб.*, *устар.*, *арх.*, *книжн.*, *бран.*, *спец.* и др., а также междометных, союзных, модальных фразеологических оборотов.

В качестве такой единицы принято называть фразеологический оборот в понимании Н. М. Шанского, т. е. воспроизводимую в готовом виде, целостную по своему значению, устойчивую по составу и структуре отдельно оформленную единицу языка, эквивалентную слову, словосочетанию и предложению (3).

Как известно, у русистов нет единого мнения о том, что такое фразеологизм, или фразеологическая единица, поэтому нет и единства взглядов на то, каков состав таких единиц в языке.

Списки фразеологизмов, предлагаемые разными учеными, настолько отличаются друг от друга, что можно говорить о различных, часто прямо противоположных, даже взаимоисключающих друг друга взглядах на фразеологизм, т. е. на дифференциальные, или различительные, признаки фразеологизма и состав фразеологизмов русского языка.

В состав фразеологизмов русского языка одними учеными включаются все устойчивые сочетания слов, другие исследователи ограничивают перечень фразеологизмов только определенной группой устойчивых словосочетаний. У одних ученых во фразеологию попадают пословицы, поговорки, крылатые слова, афоризмы, для других лингвистов указанные языковые единицы не являются предметом анализа.

Так, фразеологизм, фразеологическая единица, как считает В. Н. Телия, – общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не производятся в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры – словосочетания или предложения), а воспроизводятся в ней в узуально закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава (4). Понятие фразеологической единицы определяется на основе признаков структурно-семантической устойчивости, т. е. фиксированного соотношения данного значения сочетания слов с данным его лексико-грамматическим способом выражения, что является результатом переосмысления всего сочетания или отдельных его компонентов и воспроизводимости – употребления в речи в нормативно закреплённом диапазоне вариантности лексико-синтаксического состава и грамматических видоизменений.

Фразеологический состав языка классифицируется по разным основаниям: структурно-семантическим, грамматическим, функционально-стилистическим. Но при этом ведущим, как считает В. Н. Телия, является структурно-семантический принцип классификации, восходящий к классификации В. В. Виноградова и основанный на критериях семантической спаянности или аналитичности значения фразеологизмов (4).

Системно-классификационный аспект описания фразеологического состава неразрывно связан с проблемой объекта и границ фразеологизма.

В качестве критериев определения фразеологизма в русском языке называют в различных комбинациях устойчивость, целостность значения, раздельноформленность, возможность структурных элементов, или новообразований, воспроизводимость, неперевоидимость на другие языки. Это, так сказать, «широкий объем» фразеологизма. «Узкий объем» ограничивается фразеологизмами-идиомами, функционально соотносимыми со словом как номинативной единицей языка.

В целом фразеологизм характеризуют как сочетание слов с «переносным значением», как устойчивое словосочетание с «идиоматическим значением», как «устойчивую фразу». Во фразеологизме находят свое выражение образность, метафоричность, экспрессивно-эмоциональную окраску.

Но при этом следует сказать, что анализ фразеологизмов русского языка со стороны значения, формы и употребления позволяет говорить, что ни один из признаков, ни сам по себе, ни в совокупности с другими, не является определяющим, различительным, дифференциальным признаком фразеологизма (5).

Исходя из потребностей обучения РКИ, задачи и проблемы фразеологии русского языка на уровне современных знаний фразеологии могут быть сформулированы как: определение языковой природы фразеологизма; закономерностей употребления их в речи; историко-временной характеристики и стилистической окраски.

При этом отбор фразеологического материала в процессе обучения РКИ должен отвечать следующим требованиям: коммуникативной значимости и учету лексико-грамматического материала, соответствующему определенному уровню обучения.

При отборе фразеологического материала было бы целесообразно выделять единицы как для обязательного, так и для факультативного изучения. Кроме того, возможно объединение фразеологического материала по способу его функционирования в речи, а также тематическому принципу отбора материала, ибо наиболее прочное усвоение русской фразеологии достигается при функциональном анализе определенных групп фразеологических единиц (ФЕ), включенных в описание, в первую очередь, человека и его разнообразной деятельности.

Интересен в этом отношении словарь-справочник Р. И. Яранцева «Русская фразеология» (6), в котором сделана попытка расположить ФЕ по соответствующим «тематическим полям», связанным с описанием человека и его деятельности, распределить их по различным семантическим параметрам, когда за основу отнесения ФЕ к тому или иному раз-

делу берется прежде всего главная или какая-нибудь существенная ее сема. Анализ ФЕ раскрывает прежде всего такие их свойства, как ситуативность, экспрессивность, эмоциональность. Подобный идеографический принцип обучения условно можно было бы назвать, как считает автор, эмоционально-ситуативным, где в основу подачи материала положено изучение фразеологического богатства языка по определенным темам и тематическим рядам (6,6). Поэтому увеличивается количество параметров, по которым характеризуются ФЕ: указывается на ситуацию употребления, на роль интонации, дается грамматико-синтаксический комментарий, приводятся возможные фразеологические синонимы и антонимы.

Организовать методически правильное обучение иностранных учащихся русской фразеологии помогает сопоставление русских и национальных устойчивых сочетаний языка определенного контингента учащихся, хотя часто проведению сравнения русской и другой иноязычной фразеологии мешает отсутствие определенных фразеологических словарей и специальной литературы, знакомящей с разработкой проблем фразеологии в другой, иноязычной лингвистике.

Однако при проведении занятий с разными группами учащихся и в процессе обучения вполне возможно сделать определенные сопоставительные наблюдения над русской и иноязычной фразеологией, которые позволяют выделить определенные группы фразеологизмов обоих языков в зависимости от степени их близости.

Сопоставляя фразеологизмы разных языков, целесообразно учитывать следующие их признаки: семантику, образность (т. е. внутреннюю форму) и стилистическую окраску. Особенно следует обратить внимание на те обороты, которые содержат национальные реалии, связанные с определенными событиями отечественной истории, традициями, бытом, ремеслами русского народа. Примером могут служить такие примеры, как: **Москва не сразу (вдруг) строилась; Москва слезам не верит; Пропал/Погиб как швед под Полтавой; Что русскому здорово, то немцу смерть; Француз боек, а русский стоек; Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!** и т. д. Подобные фразеологические единицы нуждаются в лингвострановедческом, этимологическом, историческом и т.п. комментариях. Их целесообразно выделять в особые группы.

Если русские фразеологизмы, содержащие национально-культурный компонент, имеют в другом языке частичные эквиваленты, т. е. обороты с тем же значением и стилистической окраской, но различающиеся конкретным образом, положенным в основу номинации, сле-

дует привести и их. Это позволит студентам яснее увидеть национальное своеобразие фразеологизмов русского и родного языков.

Любые методические приемы, используемые при обучении русскому как иностранному, основываются на лингвистической теории. Такой теоретической базой в методике обучения иностранных учащихся является сопоставительное изучение русской и иноязычной фразеологии.

Сопоставлять фразеологию разных народов можно с различных точек зрения: семантики, грамматической структуры, образности, стилистической функции, эмоционально-стилистической окрашенности, источников происхождения. Но наиболее существенным при сопоставлении фразеологических единиц являются семантические и функциональные признаки, так как именно семантика является основой для установления эквивалентности – безэквивалентности ФЕ в сопоставляемых языках.

При этом наибольшие трудности при сопоставлении ФЕ разных языков кроются в функциональной характеристике фразеологизма, которая определяется его эмоционально-экспрессивной окраской. Это объясняется тем, что хотя сама образность и экспрессивность фразеологии и являются общими для разных языков, но источники их подчас весьма разнообразны, поскольку у каждого народа своя история, свои особенности жизненного уклада, обычаи и традиции, своя особенная жизненная философия, свой особый взгляд на мир, а также своя система жизненных ценностей и образных представлений. В связи с этим, образность фразеологических оборотов может проявляться в различной степени – от совершенно прозрачной до едва ощутимой.

Это позволяет выделить несколько групп фразеологизмов, различающихся разной степенью сходства: от полного совпадения семантики, грамматической структуры, стилистической окраски и внутренней формы до абсолютной безэквивалентности.

Первую группу сопоставляемых фразеологизмов образуют полные эквиваленты. Это предполагает: 1) одинаковое значение; 2) одинаковую грамматическую форму; 3) одинаковую эмоционально-стилистическую (стилистическую) окраску; 4) одинаковый образ, положенный в основу фразеологизма.

Грамматическая форма сопоставляемых фразеологизмов этой группы может полностью совпадать или иметь некоторые расхождения, что можно объяснить либо сложившимися традициями употребления именно в данной форме, либо особенностями грамматического строя

сопоставляемых языков и, как правило, не имеют при сопоставлении существенного значения.

Ср., например, **русск.** *с головы до ног* (мн. ч.)<sup>1</sup> и **англ.** *from head to foot* (ед.ч.) или **русск.** *длинный язык* (у кого) и **англ.** *to have a long tongue*, **русск.** *вешать голову* и **англ.** *to hang one's head*, **русск.** *всем сердцем* и **англ.** *with all one's heart*, **русск.** *закрывать глаза на что-либо* и **англ.** *to close one's eyes to something*, **русск.** *знать своё место* и **англ.** *to know one's place*.

Обычно в полных эквивалентах совпадает не только значение, но и состав лексических компонентов, и эмоционально-экспрессивная окраска, и конкретный образ фразеологизма. Однако состав лексических компонентов, а следовательно и внутренняя форма у эквивалентов ФЕ сопоставляемых языков могут несколько различаться: **русск.** *дрожит как осиновый лист* и **англ.** *to shake like a leaf* (отсутствует *осиновый*), **русск.** *играть в кошки-мышки* и **англ.** *to play cat and mouse* (играть в кошку и мышку), **русск.** *мутить воду* и **англ.** *to muddy the waters* (мутить воды).

Во всех приведенных примерах незначительные расхождения в составе лексических компонентов сопоставляемых ФЕ не влияют на их образную основу и не изменяют существенно их внутренней формы. Следовательно, такие ФЕ можно считать полными эквивалентами, поскольку значение и эмоционально-экспрессивная окраска их одинаковы, а внутренняя форма различается незначительно.

Устойчивые сочетания, входящие в первую группу, легче всего усваиваются иностранными учащимися, именно с них целесообразно начинать знакомство иностранных студентов с русской фразеологией.

Ко второй группе сопоставляемых ФЕ относятся частичные эквиваленты, имеющие одинаковое значение и стилистическую окраску, но различающиеся внутренней формой и составом лексических компонентов: **русск.** *протянуть ноги*, «*умереть*» и **англ.** *to turn one's toes* (букв. *повернуть вверх свои носки*), **русск.** *показать когти* и **англ.** *to show one's teeth* (букв. *показать зубы*), **русск.** *положить зубы на полку* и **англ.** *to tighten one's belt* (букв. *затянуть пояс*), **русск.** *старо как мир* и **англ.** *as old as hills* (букв. *старо как холмы*), **русск.** *собачий холод* и **англ.** *it's icy cold* (букв. *ледяной холод*), **русск.** *сесть в лужу* и **англ.** *to put one's foot in one's mouth* (букв. *засунуть ногу себе в рот*), **русск.**

---

<sup>1</sup> Русские ФЕ, безусловно, имеют варианты, но мы приводим то значение, которое приводится первым во фразеологических двуязычных словарях.

*вставать с петухами* и **англ.** *to rise with the lark* (букв. *вставать с жаворонком*), **русск.** *иметь ледяное сердце* и **англ.** *to have a heart of stone* (букв. *иметь сердце из камня*), **русск.** *мелкая сошка* и **англ.** *a cog in the wheel* (букв. *зубец в колесе*), **русск.** *родиться в сорочке* и **англ.** *to be born under a lucky star* (букв. *родиться под счастливой звездой*), **русск.** *рубить с плеча* и **англ.** *to shoot from the hip* (букв. *стрелять с бедра*).

Сложны для восприятия учащимися и усвоения фразеологизмы, содержащие разнообразную страноведческую информацию, устаревшие формы:

**притча во языцех** – предмет общих разговоров;

**бить баклуши** – бездельничать. Баклуши – чурки, откальваемые от чурбана, из которых изготавливают деревянные поделки (ложки и т.д.). Раскалывание дерева на чурки, в отличие от изготовления изделий из них, считалось легким делом (7,16);

**ничтоже сумняшеся/ничтоже сумняся** – ничуть не задумываясь, не сомневаясь в чем-либо, ни перед чем не останавливаясь;

**денно и ночью** – все время, постоянно, круглые сутки;

**после дождичка в четверг** – неизвестно когда или никогда. Днем славянского языческого бога грозы Перуна по преданию был четверг. Поскольку молитвы о дожде, обращенные к Перуну, цели «не достигали», то и возникла поговорка (7, 113);

**бить челом** – почтительно просить о чем-либо, жаловаться на кого-либо. По старому обычаю Древней Руси проситель, обращаясь к кому-либо, падал перед ним на колени, низко кланяясь, касаясь челом земли или пола. Челом (устар.) – лоб (7, 17);

**в мгновение ока** – очень быстро, моментально. Старослав. *Мгновение* знач. «мигание», *око* – «глаз» (7, 23);

**гол как сокол** – о неимущем человеке. *Сокол* в знач. «таран» – стенобитное орудие, представляющее собой цельную гладкую болванку, закрепленную на цепях. Или *сокол* – пест, которым толкут в ступе зерно или муку (7, 38);

**душа нараспашку** – душа (устар.) «ямочка, расположенная между ключицами на шее», где, по старым народным представлениям, помещалась душа человека, первоначально о расстегнутом вороте рубашки (7, 146).

Подробное комментирование таких оборотов не только расширяет страноведческие знания иностранных учащихся, но и проясняет внутреннюю форму фразеологизмов, помогает почувствовать их эмоционально-экспрессивную окраску как основу реализации их образно-

стилистической функции. Наконец, способствует их лучшему запоминанию. Русские фразеологизмы этой группы могут иметь в другом языке определенные соответствия, т. е. употребляться с тем же значением.

Знакомство с фразеологией этой группы расширяет знания учащихся о реалиях русской жизни как в прошлом, так и настоящем. Среди подобных ФЕ можно выделить следующие тематические группы:

**одежда** – ходить козырем, по Сеньке и шапка, под красной шапкой;

**пища** – заварить кашу, расхлёбывать кашу, печь как блины, первый блин комом, сидеть на хлебе и воде, вариться в одном котле, как варом обдало, за семь верст киселя хлебать, хлебное место, восьмая вода на киселе, тертый калач, попасть как кур во щи, лаптем щи хлебать, метать икру, ни за какие коврижки, вешать лапшу на уши, подливать масла в огонь, как сыр в масле кататься;

**традиции и обычаи** – задать баню, ездить в Тулу со своим самоваром, встречать хлебом-солью, водить хлеб-соль, кланяться в ноги, при всём честном народе, кричать во всю Ивановскую, на авось, выносить сор из избы;

**традиционные ремесла** – попасть впросак, вешать хомут на шею, не лыком шит, лыка не вяжет, обдирать как липку, как извозчик, вытягивать все жилы, выжать все соки, мастер на все руки, зазвонить в колокол, сделать конфетку, небо коптить, топор вешать, лапти плести, мастер на все руки;

**социальные явления** – ни кола ни двора, голь кабацкая, голь перекатная, шишка на ровном месте, ни гроша/ни алтына/ни копейки/ни полушки за душой, на медные деньги, вольный казак, держать/быть/находиться в ежовых рукавицах, брить лбы, у разбитого корыта, брать в шоры, покупать kota в мешке;

**старинные русские меры длины** – мерить на свой аршин, семь верст до небес, косая сажень в плечах, обойти за версту, с коломенскую версту, мерить версты, от горшка два вершка, семи пядей во лбу, с гаком;

**суеверные представления** – заколдованный круг, черти носят, черт попутал, плясать под чужую дуду, после дождичка в четверг, бабушка надвое гадала/сказала, сказка про белого бычка, избушка на курьих ножках, черная кошка пробежала, у черта на куличках, куда Маркар телят не гонял;

**суды, законы, наказания** – иметь зуб на кого-нибудь, узнать всю подноготную, класть под сукно, драть как Сидорову козу, спрятать концы в воду, на воре и шапка горит;

**образование и книжное дело** – начать с азов, от доски до доски, ни знать/не смыслить ни аза, азбучная истина, прописная истина, будто по писаному, профессор кислых щей и т.д.

Фразеологизмы в указанных группах функционируют, как правило, в переносном значении, смысл которого необходимо как можно точнее донести до учащегося.

Преподавателю, работающему с иностранными учащимися, следует помнить, что работу с фразеологизмами в иноязычной аудитории следует проводить с учетом уровня их языковой подготовки по русскому языку, в соответствии с которым будут определяться в дальнейшем формы и методы, используемые преподавателем в учебном процессе.

#### Л и т е р а т у р а

1. *Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983. С. 78.
2. *Виноградов В.В.* Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Труды юбилейной научной сессии ЛГУ. Л., 1946.
3. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. М., 1985.
4. *Телия В.Н.* Энциклопедия «Русский язык». М., 1997. С. 605.
5. *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка. М., 1986. С. 7.
6. *Яранцев Р.И.* Русская фразеология, М., 1997. С. 6.
7. *Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В.* Опыт этимологического словаря русской фразеологии. М., 1987.

## Художественный текст: от проблемности текста – к его проблемному анализу

© кандидат педагогических наук И. И. Яценко, 1998

В истории педагогической теории и практики идея проблемного обучения, пожалуй, одна из самых древних (вспомним, например, знаменитые беседы Сократа). Немало трудов посвящено этой благодатной для исследователей проблеме педагогами и психологами. И тем не менее до Г. И. Рожковой проблемность не была по-настоящему представлена в методике обучения русскому языку иностранцев. Ее работы стимулировали многие другие исследования в этой области. Иллюстрацией последнего являются и размышления, представленные в данной статье.

---

Давая во введении к своей книге «Проблемность в обучении русскому языку нерусских» обзор различных подходов к проблемности в обучении, Г. И. Рожкова выделяет «главное звено в разработке проблемных задач как обучающего элемента в системе преподавания РКИ» – «совместное решение преподавателем и учащимися различных интеллектуальных задач»<sup>1</sup>. И это декларация, поскольку далее автором предлагается обширный набор проблемных задач в рамках частей речи – результат многолетней кропотливой работы вдумчивого ученого и блестящего методиста. В своей работе Г. И. Рожкова продемонстрировала новый поворот в использовании проблемных задач и ситуаций на занятиях русским языком как иностранным.

Трудно не согласиться с Г. И. Рожковой в том, что «в сфере преподавания иностранных языков, в том числе и преподавания РКИ, проблемный подход ... разрабатывается по линии проблемных ситуаций, касающихся чаще всего идейных и нравственных понятий»<sup>2</sup>. Особенно это ощутимо при обращении на занятиях по русскому языку к художественным текстам. Художественный текст «провоцирует» постановку

---

<sup>1</sup> Рожкова Г.И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских / Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК. М., 1994. С.4.

<sup>2</sup> Там же. С. 3.

проблемных вопросов и проблемных ситуаций<sup>3</sup>. Однако, как нам подсказывает опыт Г. И. Рожковой в области функциональной морфологии, большую ценность для постановки проблемных задач и создания проблемных ситуаций в процессе учебного анализа художественного текста представляет собой не столько концептуальное содержание текста, сколько «актуализированные» языковые средства (несущие определенную функциональную нагрузку), с помощью которых автор «ведет» своего читателя к постижению той или иной идеи<sup>4</sup>. Попытаемся продемонстрировать данное утверждение, обратившись к художественным текстам, предлагавшимся нами для учебного анализа в рамках спецсеминара для иностранных учащихся.

Выделение интересующих нас языковых средств в художественном тексте должно, естественно, происходить в рамках некоей системы анализа текста. Иерархия различных уровней текста – основа его целостности, поэтому путь к целостному анализу художественного текста проходит через анализ его уровней. Учитывая тот факт, что уровни анализа художественного текста должны, с одной стороны, адекватно отражать специфику организации текста, а с другой, – являться базой для разработки проблемных заданий, мы сочли целесообразным выделить три уровня анализа художественного текста: **лексический, уровень семантической композиции и уровень «смысла»**.

Объектом исследования текста на **лексическом уровне** могут быть слова, которые, вступая во взаимодействие с другими элементами текста, порождают его денотатную структуру – стилистический кон-

---

<sup>3</sup> Часто бывает сложно разграничить проблемный вопрос и проблемную ситуацию, поскольку проблемная ситуация обычно имеет форму вопроса. Однако, если на проблемный вопрос может быть получен достаточно определенный ответ, то проблемная ситуация допускает варианты решений.

<sup>4</sup> Тезис о процессе восприятия искусства как о диалоге развит в трудах многих ученых (Бахтин М.М., Лотман Ю.М., Боров Ю.Б., Леонтьев А.А. и др.). Так, описывая эстетическую деятельность автора, М.М.Бахтин выделяет два ее момента: «вживание» («я должен пережить, увидеть и узнать – то, что он переживает, стать на его место...») и «возврат в себя» – «только с этого момента материал вживания может быть осмыслен этически, познавательно и теоретически...» (Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С.24-25.). Через нечто подобное в своей эстетической деятельности проходит и читатель. Методическая цель при обучении чтению художественного текста, таким образом, сводится к тому, чтобы «направить» деятельность читателя по пути, предложенному автором текста, помочь читателю увидеть авторские «подсказки» и ориентиры движения к смыслу произведения.

текст<sup>5</sup>. Стилистический контекст художественного текста демонстрирует читателям обширные возможности образного слова: «способствует увеличению многозначности, созданию окказиональных значений, дополнительных коннотаций, усилению одних сем и нейтрализации других»<sup>6</sup>. Действие стилистического контекста, как правило, основывается на эффекте «обманутого ожидания».

Примеры проблемных заданий на лексическом уровне анализа художественного текста.

1. Выделение и интерпретация деталей, характеризующих персонаж.

- В рассказе Д. Хармса «Упадение» описывается падение с крыши двух человек и реакция на это событие случайных свидетелей. Во дворе дома собралась небольшая толпа любопытствующих. «*Носатый* [здесь и далее выделено нами – И. Я.] дворник суетился, расталкивая людей и поясняя, что падающие с крыши могут вдарить собравшихся по головам». Проблемный вопрос: «Почему, характеризуя внешность дворника, автор использует только одну деталь «носатый»?» (Варианты ответа: а) у дворника большой нос; б) дворник склонен к употреблению спиртных напитков, и поэтому его нос приобрел особый оттенок; в) он сует нос не в свои дела, он в курсе всего, что происходит во дворе, – возможно, символ доносительства, поощрявшегося в 30-е годы, когда и был написан рассказ). Аналогичный вопрос по поводу характеристики другого персонажа: «... не спеша подходил *маленького роста* милиционер». На основе анализа такого рода лексических единиц художественного текста формулируется вывод о том, что с помощью подобного приема автор создает не портретную характеристику персонажа, а определенный социальный или психологический типаж.

- Рассказ В. В. Набокова «Облако, озеро, башня» построен на антитезе: в очень личный и хрупкий мир робкого русского эмигранта-интеллекта бесцеремонно вторгаются его случайные попутчики, примитивные, грубые, агрессивные. Соответственно противопоставлены и портреты персонажей. Проблемное задание: «Найдите в тексте и сопоставьте портретные характеристики Василия Ивановича (*«милый, коротковатый человек, всегда аккуратно подстриженный, с умными и добрыми глазами»*) и его попутчиков («вожак»: *«долговязый блондин ... , загорелый до цвета петушиного гребня, с огромными, золотисто-*

<sup>5</sup> См.: Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста. М., 1983.

<sup>6</sup> Там же. С. 50.

*оранжевыми, волосатыми коленями и лакированным носом»; почтовый чиновник «со щетинисто-сизым черепом, подбородком и верхней губой»; «две девицы с огромными ртами, задастые, непоседливые» и др.). Почему, создавая портреты персонажей, автор использует разные приемы?» Возможный ответ: различия в приемах изображения прежде всего связаны с точкой зрения автора-повествователя: его симпатии на стороне героя, поэтому только с Василием Ивановичем в рассказе связано человеческое начало, которое методично пытаются подавить в нем его антиподы. Портреты противопоставленных герою персонажей даны подчеркнuto карикатурно. Сюрреалистическая манера письма В. В. Набокова, дающего укрупненные детали портретов персонажей (например, чиновник «с подбородком и верхней губой»), подчеркивает агрессивное начало в каждом из персонажей и методично формирует обобщенный образ толпы-чудовища («сборное, мягкое, многорукое существо, от которого некуда деваться»).*

- В стихотворении «Таракан» Н. Олейников рассказывает о насилии над беззащитным существом, с этой целью он создает «животно-человеческих персонажей»<sup>7</sup>. Проблемное задание может строиться на основе уже отобранного лексического материала, но может и ставить своей целью поиск соответствующего материала в тексте. В первом случае возможна следующая формулировка проблемного задания: «Что необычно в употреблении выделенных слов при описании поэтом таракана («Таракан сидит в стакане. *Ножку рыжую сосет.*», «Он *печальными глазами* на диван *бросает взгляд...*», «Таракан, *сжимая руки, приготовился страдать.*» ? Какой эффект достигается автором?»). Во втором случае задание может быть оформлено так: «Найдите в тексте слова, с помощью которых поэт *очеловечивает* таракана? В чем смысл очеловечивания насекомого?»

2. Выделение лексических повторов, создающих «эффект обманутого ожидания».

- Герой рассказа П. Алешковского «Над схваткой» графоман Пишутин «иногда даже плачет ночью за столом, не в силах писать – он их [людишек] *бичует своим пером* и жалеет. У него *золотое перо, китайское* – оно всех удобней для руки». Проблемное задание: «В каком значении и с какой стилистической окраской слово *перо* употреблено в первом и во втором предложении? Чего достигает автор с помощью повтора этого слова?» Предполагаемый ответ: поскольку практически

---

<sup>7</sup> Гинзбург Л. Николай Олейников // Перечитывая заново. Л., 1989. С. 197.

весь текст представляет собой несобственно-прямую речь героя рассказа, с помощью лексического повтора автор иронизирует по поводу двуличности героя: с одной стороны, он играет писателя и заставляет себя размышлять о «великой русской литературе», «не расслабляться, думать – тысячи сюжетов в голове», с другой стороны, истинные интересы и мысли Пищутина достаточно приземлены, не выходят за границы обыденности.

- Проблемное задание по повести А. С. Пушкина «Метель»: «Случайно ли автор повторяет слово *бросилась*? (Перед тайным венчанием Марья Гавриловна писала в письме родителям, что «блаженнейшею минутою жизни почтет она ту, когда позволено будет ей *броситься* к ногам дражайших ее родителей», затем «она *бросилась* на постель ... и задремала»)? Какой результат достигается автором в этом случае?». Ответ: пародируя сентиментальную повесть, Пушкин последовательно иронизирует по поводу стереотипных ситуаций в сентиментальных произведениях, снижает, «обытовляет» возвышенные порывы традиционных для сентиментализма героев.

3. Выделение лексических единиц, демонстрирующих авторские оценки ситуаций, персонажей, их поступков и т.д.

- А. С. Пушкин в повести «Метель» пишет: «Марья Гавриловна была воспитана на французских романах, и *следственно* была влюблена». Вопрос: «Какова роль слова *следственно*? Хочет ли автор подчеркнуть связь между влюбленностью героини и прочитанными ею романами или он преследует какую-то иную цель?» Ответ: с помощью вводного слова *следственно* автор показывает свою остроту, он наблюдатель, но не безучастный, а достаточно ироничный; подтекст фразы: начитавшись романов, Марья Гавриловна *не может не быть* влюблена.

4. Выделение и интерпретация интертекстуальных «перекличек» в границах лексического материала (особенно в пародиях).

- В «Двенадцати сонетах к Марии Стюарт» И. Бродский пародирует пушкинское «Я вас любил...». Проблемное задание: «Почему Бродский, почти буквально повторяя некоторые фразы оригинала, предпринимает следующие лексические замены: «...любовь еще, *быть может...*» → «любовь еще (*возможно...*)»; «*в душе моей*» → «сверлит мои *мозги*»; «Как дай вам Бог любимой быть *другим*» → «как дай вам Бог *другими*»?». Цель Бродского-пародиста – снизить звучание пушкинского текста и при этом пойти по пушкинскому пути изображения любовной страсти, но в другом времени, принципиально другом мире, где неиз-

бежна деструкция человеческой личности и единственное спасение – в творчестве.

- А. Вознесенский в «Былине о Мо», где «Мо» – мобильный телефон, ставший для поэта символом слепого времени, времени подмены ценностей, духовной деградации человека, использует интертекстуальность в качестве одного из основных изобразительных приемов. Проблемный вопрос: «Строки стихотворения «Черный мебель, черный мебель над моею головой...» интертекстуальны: они почти дословно повторяют строки русской народной песни: «Черный ворон...». Как эта интертекстуальная связь определяет тональность стиха Вознесенского?» Образ народной песни – *черный ворон* – символ смерти, что придает трагедийную окраску и стихам современного поэта, отождествляющего эти два образа (*черный ворон - мебель*).

5. Выделение и исследование лексических цепочек, «тематических полей слов»,<sup>8</sup> которые образуются путем повторов, но в них «входят также слова с более «далекими» семантическими отношениями»<sup>9</sup>. Тематические поля слов функционально ориентированы на формирование смысла текста, поэтому важно, чтобы читатели могли выделять их из массива текста, а затем анализировать. В процессе учебного анализа художественного текста это умение формируется постепенно: сначала вычленение тематических полей слов осуществляет преподаватель (методист), обучаемые анализируют уже выделенный материал. Но по мере овладения перцептивной техникой учащиеся самостоятельно производят эту операцию. Осмысление роли тематических полей слов всегда сопряжено с решением проблем, поэтому формулировка проблемных заданий на этом материале особых трудностей не вызывает.

- Рассказ И. А. Бунина «Холодная осень» построен на скрытой антитезе: *тепло* родного дома, с которым связано самое приятные воспоминания, и *холод* жестокого, равнодушного мира, в котором героиня оказалась лишней и одинокой. На этой антитезе держится напряжение всего рассказа, и именно она дает ответ на вопрос о том, как героине удалось выжить и удастся продолжать жить, несмотря на мучительность ее существования. Проблемное задание: «Проследите, как в рассказе конкурируют темы *тепла* и *холода*, какая из них побеждает и как это отражается на судьбе героини?» Примерный ответ: в первой части рас-

---

<sup>8</sup> Гореликова М.И. Лингвистический анализ прозаического текста // Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М., 1983. С. 22-32.

<sup>9</sup> Там же. С. 22.

сказа – *тепло*: «подали самовар», «запотевшие от его пара окна», жаркая лампа над столом, «пуховый платок», – *холод*: «чистые ледяные звезды», «холодная осень», «черные сучья, осыпанные минерально блестящими звездами», «блестят глаза», «Тебе не холодно?»; во второй части рассказа тема *тепла* исчезает, тема *холода* набирает силу (смерть родителей, жизнь в подвале у торговки, эмиграция в Турцию «зимой, в ураган», тяжелый черный труд, холодное равнодушие девочки-воспитанницы героини) и вдруг, в самом конце рассказа опять возникает тема *тепла* («И я верю, *горячо* верю: где-то там он [убитый на войне жених] ждет меня – с той же любовью и молодостью, как в тот вечер.») и разрешается загадка удивительной стойкости героини.

Второй уровень учебного анализа художественного текста – уровень **семантической композиции**<sup>10</sup>. Семантическая композиция позволяет читателю ориентироваться в развитии сюжета и концепта текста на основе слов и словосочетаний – «указателей» этого развития. В роли таких «указателей» могут выступать а) отдельные слова (например, *крыжовник* в известном рассказе А. П. Чехова); б) модификации номинаций персонажей (Старцев → Ионыч, Котик → Катерина Ивановна); в) многократное упоминание каких-либо деталей с сохранением лексической или семантической доминанты.

Пример проблемного задания на уровне семантической композиции по рассказу В. В. Набокова «Облако, озеро, башня»: «Проследите по тексту, как изменялось отношение попутчиков к Василию Ивановичу, чем оно завершилось для героя и для его антиподов?» («Попросили отложить книжку и присоединиться ко всей группе»; потребовали, «чтобы он пел соло»; его «любимый огурец из русской лавки» «был признан несъедобным и выброшен в окно»; «заставили играть в скат, тормошили...»; «все им занимались, сперва добродушно, потом с угрозой»; «заставили съесть окурок»; «били долго и довольно изощренно».) Выделенные из текста «указатели» семантической композиции показывают, как растет агрессия толпы, спровоцированная индивидуальностью героя, и в результате происходит духовное убийство героя («... говорил, что больше не может, что сил больше нет быть человеком»).

На уровне «**смысла**» методической системы проблемного анализа художественного текста работа по декодированию текста логично за-

---

<sup>10</sup> Семантическая композиция – «прием или принцип насыщения слов и выражений разнообразными смысловыми излучениями, которые в соответствии с ситуацией приобретают функции неожиданных указателей, вех или путей развития сюжета», см. *Виноградов В.В. О теории художественной речи.* М., 1971. С.14.

вершается. В проблемных вопросах, заданиях, ситуациях этого уровня максимально используется в качестве «прежних знаний» та смыслообразующая информация, которая была эксплицирована учащимися на лексическом уровне и уровне семантической композиции. Вот некоторые способы создания проблемных ситуаций: 1) «сталкивание» различных точек зрения по поводу концепта произведения (например, различные/несхожие между собой высказывания героев, разные мнения критиков, самих читателей); 2) обсуждение «нелогичных» поступков и высказываний персонажей; 3) разграничение позиции автора и позиции повествователя; 4) обсуждение афоризмов из текста; 5) толкование символических заголовков; 6) сопоставление различных вариантов авторского текста; 7) формулировка концептуальных вопросов и др.

Мы не будем подробно рассматривать проблемные ситуации на обозначенном выше материале, потому что они достаточно традиционны, о чем, кстати, писала Г. И. Рожкова. И вместе с тем надеемся, что нам удалось хотя бы в небольшой мере продемонстрировать плодотворность предложенного Г. И. Рожковой подхода не только для функциональной морфологии, но и для практики учебного анализа художественного текста.

**Обучение русскому произношению  
лиц, говорящих на китайском языке  
(на основе сопоставительного анализа  
китайской и русской фонетических систем)**

© кандидат филологических наук В. В. Каверина, 1998

**I. Сравнение русской и китайской фонетических систем**

Задачей данной статьи является анализ основных отклонений в артикуляции и произношении китайцами русских звук<sup>1</sup>. Однако слоговой характер китайского языка, определяющий специфику его фонетической системы, обуславливает необходимость начать анализ с сопоставления структуры слога в русском и китайском языке.

**Структура слога.** Можно выделить важнейшие особенности, отличающие китайский слог от русского:

1. В русском языке слог может состоять из разного количества звуков (например, *всплеск* – 7 звуков). Китайский слог содержит не более четырех звуков.

2. В русском языке допускается разнообразная последовательность звуков в слоге. Почти любой звук русского языка может стоять в начале, середине или в конце слога. В китайском языке звуки, образующие слог, размещаются в строгом порядке. Китайский слог полного состава строится следующим образом: согласный звук, неслогообразующий гласный, слогообразующий гласный, конечный полугласный или носовой сонант – и в соответствии с этим может быть расчленен на структурные элементы иного уровня: слог (*duan*) включает инициаль (*d*) и финаль (*uan*). В свою очередь, последняя подразделяется на медиаль (*u*) и субфиналь (*an*), которая состоит из централи (*a*) и терминали (*n*).

3. В пределах одного китайского слога невозможно сочетание согласных, зато является нормой сочетание гласных, чего не бывает в слогах русского языка.

4. Не все звуки китайского языка могут соседствовать в слоге, даже если они располагаются в указанной выше последовательности (например, невозможны сочетания [фи], [ты]). Следствием этого является

---

<sup>1</sup> Китайский акцент в области фонетики слова и интонации является предметом другого исследования.

ограниченное количество слогов, которые могут быть образованы из звуков китайского языка, – всего около 400.

5. Слог в китайском языке может произноситься четырьмя различными способами, с четырьмя различными мелодиями, или интонациями, называемыми тонами. Под тоном следует понимать совокупность ряда взаимосвязанных акустических признаков, таких как регистр, частотный диапазон (перепад высот), распределение интенсивности внутри финали, длительность, качество слогообразующего гласного, фарингализация и др. Тон акустически присущ не слогу в целом, не отдельному звуку – слогообразующему гласному, – а финали – группе звуков без начального согласного.

6. Тон в китайском языке выполняет такую же смысловоразличительную функцию, как и звук. Если данный слог вместо одного тона произносить другим, получатся совершенно разные слова. Таким образом, тон является фонологической единицей особого типа, стоящей над слогом.

7. Слоговой характер китайского языка и отличительные особенности структуры слога определяют принципы выделения минимальных значимых единиц. Здесь это не отдельный звук (фонема), как в русском языке, а тонированный слог, который обычно принято называть силлабемой или слогофонемой.

**Фонетическая и фонологическая системы.** Звуковые системы китайского и русского языков характеризует ряд существенных различий:

1. В области **вокализма** китайский язык отличается не свойствами русской фонетики дифтонгами и трифтонгами, а также наличием губного переднего гласного среднего подъема [u:] и негубного гласного заднего ряда среднего подъема [ɤ̂]. Степень редукции китайских гласных в слабоударной позиции значительно ниже, чем в русском языке. Приведенный анализ китайского вокализма выявляет принципиальные отличия его от системы гласных русского языка.

2.1. Основные гласные монофтонги:

- [i] – переднего ряда, верхнего подъема (как в русских словах *сила, липа*);
- [u] – заднего ряда, верхнего подъема (по сравнению с русским [y] язык менее отодвинут назад, а губы не так сильно вытянуты вперед);
- [a] – среднего ряда, нижнего подъема (как в русских словах *шар, жало*);

- [u:] – переднего ряда, верхнего подъема (язык занимает такое же положение, как при произнесении гласного [i], но губы сильно округлены; выдвижение губ вперед менее значительна, чем у русских [y] и [o]);

- [ə̞] – заднего ряда, среднего подъема (для его образования характерны два момента: отсутствие огубленности, присущей обычно гласным заднего ряда, и дифтонгоидность самого гласного; язык при произнесении этого звука находится в том же положении, что и при произнесении русского [o], но без лабиализации).

2.2. Нисходящие дифтонги [aɪ], [aʊ], [eɪ], [ɛʊ] образуют терминалы (конечные полугласные слога) <i>, <u>, сочетаясь с центральями <a>, <ə>. Централь <ə> под влиянием терминалей изменяется, давая варианты гласных:

- [e] – вариант <ə> в финали [eɪ] (в сравнении с русским китайский [e] является более закрытым, то есть по уровню подъема языка стоит чуть выше русского гласного);

- [ɔ] – вариант <ə> в финали [ɔʊ] (открытое [o], при произнесении которого язык расположен несколько ниже русского [o] и значительно меньше лабиализация).

Централь <a> более устойчива и менее подвержена качественным комбинаторным изменениям. Перед <i> она становится артикуляторно более передней, тело языка несколько смещается вверх. Перед <u> гласный становится более задним и чуть выше по подъему. Заметим, что в русском языке также имеются передний и задний варианты гласного <a> (например, в словах *дань* – *шар*).

2.3. Восходящие дифтонги [ja], [ɥa], [ɛj], [ɥɔ] представляют собой сочетания медиалей <i>, <u> с центральями <a>, <ə>. Централь <ə> подвергается заметной качественной модификации в зависимости от характера неслогообразующего гласного (медиали):

- [ɔ] – вариант <ə>, такой же как в нисходящем дифтонге [ɔʊ], здесь возникает под влиянием предшествующего <u>;

- [ɛ] – вариант <ə>, более открытый, чем в нисходящем дифтонге [eɪ], соответствует русскому гласному переднего ряда, среднего подъема [e].

Качество централи <a> под воздействием медиалей практически не изменяется. Однако в составе финали [jæp], оказавшись между двумя передними звуками – гласным переднего ряда [i] и переднеязычным апикальным согласным [p], слогаобразующий гласный [a] становится закрытым и сильно продвигается вперед (такой звук произносится в английских словах *cat*, *sat*, *black*).

2. В области **консонантизма** китайский язык отличается от русского отсутствием звонких согласных. Глухие же согласные подразде-

ляются на придыхательные и слабые глухие (полузвонкие), с глухим началом и звонким концом. Кроме того, в китайском языке отсутствует фонологическое противопоставление твердых и мягких согласных. Нет звуков, подобных русским щелевым [в], [ж], [з], дрожащему [δ]. Вместе с тем, в китайском языке есть ряд звуков, не имеющих аналогов в русском: заднеязычный носовой согласный [ŋ], аффрикаты [dʒ], [dʒ̥], [dʒ̥ʰ] щелевые [s̺] и [ʃ̺] и некоторые другие. Анализ китайской консонантной системы в сравнении с русской выявляет их существенные различия.

- [m] – полузвонкий, смычный, носовой, губно-губной (по сравнению с русским [м] произносится с меньшим напряжением губ в момент раскрытия смычки);

- [n] – полузвонкий, смычный, носовой, переднеязычный, передне-небный, апикальный, альвеолярный (в отличие от русского [н] – дорсального, зубного);

- [ŋ] – полузвонкий, смычный, носовой, заднеязычный, задне-небный (более задний, чем русский [г]);

- [l] – полузвонкий, щелевой, боковой, переднеязычный, передне-небный (по сравнению с русским [л] кончик языка отодвинут несколько дальше назад, спинка опущена ниже).

2.2. Шумные смычные согласные – полузвонкие [b], [d], [g̃] – в китайском языке имеют соответствующие пары глухих смычных – [p<sup>c</sup>], [t<sup>c</sup>], [k<sup>c</sup>], которые, в отличие от русских, являются аспирированными и произносятся с придыханием – более интенсивным и длительным выдохом воздуха в период третьей фазы смычного согласного – взрыва:

- [b] – полузвонкий, смычный, губно-губной;

- [p<sup>c</sup>] – глухой, придыхательный, смычный, губно-губной;

- [d] – полузвонкий, смычный, переднеязычный, передне-небный, апикальный (в отличие от русского зубного, дорсального);

- [t<sup>c</sup>] – глухой, придыхательный, смычный, переднеязычный, передне-небный, апикальный (в отличие от русского зубного, дорсального);

- [g̃] – полузвонкий, смычный, заднеязычный, задне-небный (более задний, чем русский [г]);

- [k<sup>c</sup>] – глухой, придыхательный, смычный, заднеязычный, задне-небный (более задний, чем русский [к]).

2.3. Шумные щелевые согласные:

- [f] – глухой, щелевой, губно-зубной (губы несколько более растянуты, чем при произнесении русского [ф]);

- [h] – глухой, щелевой, заднеязычный, задне-небный, щель образуется сближением задней части спинки языка и мягкого неба (более задний, чем русский [х]);

- [ʃ̥] – глухой, щелевой, переднеязычный, переднеязычный, какуминальный -кончик языка загнут назад (по сравнению с русским [ш] первая щель образуется дальше, у нижнего края альвеол, положение языка более прогнутое, задняя часть спинки языка приподнята к мягкому небу, но не к переднему его краю, как при русском [ш], а несколько дальше);

- [ʃ̥̌] – полувзвонкий, щелевой, переднеязычный, какуминальный (по положению органов речи почти совпадает с глухим [ш], от которого его отличает более приподнятое положение кончика и более прогнутое положение спинки языка; щель, через которую проходит воздух при произнесении китайского [ʃ̥̌], несколько меньше, чем при русском [ш]).

Как уже было отмечено, в фонетической системе китайского языка отсутствует противопоставление твердых и мягких согласных. Однако свистящие согласные китайского языка представлены в двух разновидностях комбинаторного характера – твердые: щелевой [s], аффрикаты [tʃ̥<sup>c</sup>] и [dʒ̥] – и соответствующие им мягкие: [ʃ̥], [tʃ̥<sup>c</sup>] и [dʒ̥] (встречаются только перед [i]).

- [s] – глухой, щелевой, переднеязычный, переднеязычный (от русского [s] отличается положением кончика языка, который приподнят к альвеолам, и более широкой щелью);

- [ʃ̥] – глухой, щелевой, среднеязычный, среднеязычный (по сравнению с русским [с] у китайского согласного более широкая щель, передняя часть спинки языка сдвинута вперед, а кончик языка загнут вниз и назад).

#### 2.4. Аффрикаты:

- [tʃ̥<sup>c</sup>] – глухой, аффриката, переднеязычный, переднеязычный, придыхательный (отличается от русского [ц] положением кончика языка, который более приподнят к альвеолам, придыханием и более длительным щелевым моментом);

- [tʃ̥<sup>c</sup>] – глухой, аффриката, среднеязычный, среднеязычный, придыхательный, характеризуется подъемом спинки и опущением кончика языка к нижним зубам (больше всего напоминает русский очень мягкий [т] (*пяти, лети*), только с начальным придыханием).

- [dʒ̥] – полувзвонкий, аффриката, переднеязычный, переднеязычный (артикуляция аналогична [tʃ̥<sup>c</sup>]);

- [dʒ̥] – полувзвонкий, аффриката, среднеязычный, среднеязычный (артикуляция аналогична [tʃ̥<sup>c</sup>], напоминает русский очень мягкий [д]: *иди, сидит*).

- [tʃ̥<sup>c</sup>] – глухой, аффриката, переднеязычный, переднеязычный, придыхательный; в момент раскрытия щели весь язык отодвигается

несколько назад, т.к. [ŝ] – какуминальный (в отличие от русского всегда мягкого [ч’], китайская аффриката [tʃ<sup>c</sup>] всегда твердая);

• [dʒ] – полувзвонкий, аффриката, переднеязычный, переднеязычный (артикуляция аналогична [tʃ<sup>c</sup>]).

## II. Особенности артикуляционной базы русского языка в сравнении с китайским

Под артикуляционной базой понимается единство определенных артикуляций, свойственных данному языку, и артикуляционного уклада – определенной установки артикуляторов, обеспечивающей правильное и наиболее экономное выполнение произносительных движений<sup>2</sup>. Сравнительный анализ фонетических систем русского и китайского языков выявляет существенные различия их артикуляционного уклада и типичных артикуляций<sup>3</sup>.

1. Основные различия артикуляционного уклада:

1.1. Русский артикуляционный уклад отличается некоторой вытянутостью губ вперед (губы несколько отходят от зубов), тогда как в китайском языке губы плотнее прижаты к зубам и несколько напряжены.

1.2. В отличие от русского артикуляционного уклада, где язык обычно кончиком упирается в нижние зубы при приподнятой передне-средней части к небу, для китайского языка характерно несколько отодвинутое назад ровное положение языка (язык не касается неба и тем более зубов) при загнутом кончике языка вверх, к альвеолам.

2. В области **артикуляции** отмечены следующие принципиальные различия:

2.1. Русскую артикуляцию отличает большая подвижность губ при произнесении гласных звуков: губы энергично вытягиваются в «трубочку» – [у], растягиваются в «улыбке» – [и], округляются – [о]. Наряду с меньшей подвижностью губ, характерной для китайской артикуляции, следует отметить их большую напряженность.

2.2. Русские гласные [о], [у] являются лабиализованными, некоторая вытянутость губ вперед наблюдается и при произнесении других согласных. В китайском языке огубление гласных намного меньше, чем в русском языке.

---

<sup>2</sup> Бернштейн С.Я. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучения произношению. М., 1975. С. 22; Кулешов В.В., Мишин А.Б. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция. М., 1987. С. 22.

<sup>3</sup> О русской артикуляционной базе см.: Одицова И.В. Ритмика, звуки, интонация. Практическое пособие по русской звучащей речи. М., 1994. С. 7-10.

2.3. В русском языке отсутствуют носовые гласные, свойственные некоторым диалектам китайского языка.

2.4. Большинство русских звуков произносится при опущенном кончике языка, для китайских более характерна апикальная артикуляция (кончик языка приподнят).

2.5. В целом русские согласные артикулируются в более передней области, чем китайские.

2.6. Китайские согласные, как правило, отличаются бóльшей напряженностью по сравнению с русскими.

### III. Китайский акцент в русской речи и методические рекомендации по его устранению<sup>4</sup>

Специфика артикуляционной базы, фонетической и фонологической систем, а также слоговой характер китайского языка обуславливают трудности, возникающие при обучении китайцев русскому произношению.

#### Произношение звуков

1. В области ударного вокализма отмечены следующие явления:

1.1. <о>, <у> произносятся с ослаблением губной артикуляции, что объясняется меньшей лабиализацией губных в китайском языке по сравнению с русским. Эта ошибка артикуляционного типа устраняется с помощью показа артикуляции, упражнений общего типа и упражнений на сопоставление звуков [о], [у]<sup>5</sup>. Можно рекомендовать также артикуляционную гимнастику: вытягивание – [y], растягивание – [и] и округление губ – [о] (положения, характерные для русского артикуляционного уклада).

1.2. <у> после мягких согласных и [j] может сопровождаться оттенками, близкими к немецкому [u:] (*über*), так как в китайском языке существует подобный гласный переднего ряда верхнего подъема. Для устранения этого оттенка следует обратить внимание на ощутимые моменты артикуляции: не допускать усиления напряженности губ и ослабления губной артикуляции, а также продвижения языка вперед (см. рекомендации к п. 1.1.1). Полезны также упражнения на сопоставление сочетаний *ту-тю-тью*.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Примеры упражнений приводятся по кн.: Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963; Она же. Звуки и интонация русской речи. М., 1977.

<sup>5</sup> Брызгунова Е.А. Практическая фонетика... С. 36-39.

<sup>6</sup> Она же. Звуки и интонация... С. 85, упр. 44.

1.3. Артикуляция гласного [ы] вызывает немалые затруднения, так как этот звук отсутствует в китайском языке. Возможно произношение [i] вместо [ы], особенно в сочетании с губными (*был, пыль, вы, мы*). Е. А. Брызгунова определяет данное отклонение как одну из наиболее трудных ошибок смешанного типа<sup>7</sup>. При постановке [ы] обращают внимание на ощутимые моменты артикуляции: движение языка назад по сравнению с [i], положение кончика языка (вариант произношения [ы] с поднятым кончиком языка). Можно использовать также следующий способ постановки: фиксировать место образования [u] и снять лабиализацию, как бы собираясь произносить [i], – или попытаться вызвать нужную артикуляцию как промежуточную в сочетаниях [i – (ы) – u] или [u- (ы) -i]. Кроме того, целесообразно привлечение звуков-помощников – заднеязычных [k], [g], [h], напряженное произношение которых способствует оттягиванию языка назад<sup>8</sup>. При постановке звука [ы] рекомендуется опираться на его акустическую характеристику – более низкий тембр по сравнению со звуком [i]. Вызванную артикуляцию [ы] закрепляют в сочетаниях со всеми согласными (упражнения общего типа)<sup>9</sup>, затем следует перейти к упражнениям на противопоставление [i – ы] в сочетаниях со всеми согласными<sup>10</sup>.

1.4. При усвоении гласной <e> возникает ряд трудностей. При постановке [э] открытого (в начале слова и после твердых согласных артикулируется в более задней части ротовой полости с менее высоким подъемом языка) возможны отклонения, связанные с увеличением подъема языка. Эта ошибка артикуляционного типа вызвана тем, что в китайском языке могут быть более закрытыми, чем в русском языке (например, в составе дифтонга [eɨ]). Возможно также появление более заднего [э], что объясняется наличием в китайском языке звука [э̃] заднего ряда среднего подъема. Ошибки исправляются при помощи ощутимых моментов артикуляции: увеличения степени раствора ротовой полости, что делает звук более открытым, и продвижения языка вперед. При этом надо следить, чтобы большая степень раствора ротовой полости была начальным моментом артикуляции. Закрепляется произношение в упражнениях общего типа<sup>11</sup>.

1.5. Все гласные переднего ряда в китайском языке выше русского [е] закрытого, поэтому при постановке этого звука (после мягких согласных артикулируется в более передней части ротовой полости с

---

<sup>7</sup> Брызгунова Е.А. Практическая фонетика... с. 43.

<sup>8</sup> Там же. С. 43, упр. I.

<sup>9</sup> Там же. С. 55, упр. II.

<sup>10</sup> Там же. С. 44, упр. III, IV; Брызгунова Е.А. Звуки и интонация... С. 23, упр. 11.

<sup>11</sup> Брызгунова Е.А. Практическая фонетика... с. 33, упр. I, б.

более высоким подъемом языка, с призвуком [j]) в результате чрезмерно высокого подъема языка в произношении китайцев возникает звук, склоняющийся к [i], что нередко приводит к смешению [e] и [i]. Для устранения данной ошибки смешанного типа используют ощутимый момент артикуляции – увеличение степени раствора ротовой полости. Вызванную артикуляцию необходимо закрепить в упражнениях сопоставительного характера, выявляющих фонологическое противопоставление <i> – <e>. Следует обратить внимание на различие начальных [i – e – je], например *ix – эхo – ехал*<sup>12</sup>.

1.6. В отдельных сочетаниях возможно смешение [a] и [e], так как гласный [a] в китайском языке, оказавшись между двумя передними звуками (например, в составе финали [jæp]), может становиться более закрытым и сильно продвигаться вперед (звук, подобный гласному в английском *cat*). У представителей некоторых китайских диалектов отмечается произношение сочетания [ман] как [мэн]. Для устранения данной ошибки рекомендуются упражнения на противопоставление подобных сочетаний (*Роман – Ромэн*), а также упражнения общего типа<sup>13</sup>.

2. В области **консонантизма** отмечены следующие отклонения в произношении китайцами русских звуков:

2.1. Поскольку в китайском языке отсутствует противопоставление твердых и мягких согласных, значительные затруднения вызывает как сама дополнительная артикуляция, так и фонологическое различие твердых и мягких согласных. Кроме того, наличие в китайском языке мягких аффрикат [ʃ<sup>c</sup>] и [ʒ<sup>ʃ</sup>] обуславливает возникновение фрикативных призвуков при произнесении китайцами [т'] и [д']. Затруднения могут вызвать также сочетания согласных с [j], т.к. в китайском языке ряд согласных не употребляется перед гласными переднего ряда, в том числе перед [j] полугласным, наиболее близким к русскому [j]. Трудность различения сочетаний типа [та – т'а – т'ja] является ошибкой смешанного типа и устраняется путем постановки произношения мягкого согласного, достижения достаточно напряженной артикуляции [j] и затем противопоставления данных сочетаний. Постановку мягких согласных целесообразно начинать с губных, используя ощутимый момент артикуляции – продвижение кончика языка к середине нижних зубов. Так как поднятие средней части языка не является ощутимым, необходимо ис-

---

<sup>12</sup> Там же. С. 33, упр. I, а, 34, упр. II; *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация... С. 16, упр. 6.

<sup>13</sup> *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика... С. 29, упр. I, 30, упр. II; Звуки и интонация... С. 12, упр. 1.

пользовать звуки-помощники: предшествующий и последующий [i], другие гласные переднего ряда<sup>14</sup>.

2.2. Для китайского акцента характерно произношение полувзвонких согласных на месте русских звонких. Это затрудняет различение в речи китайцев звонких и глухих согласных, так как вместо звонких произносятся полувзвонкие, которые носителями русского языка воспринимаются как глухие. В большинстве случаев подобная замена звонкого полувзвонким является ошибкой артикуляционного типа. При постановке произношения наиболее удачной позицией для перевода полувзвонкого в полновзвонкий согласный является сочетание с гласным или сонорным. При этом, поскольку в китайском языке полувзвонкий согласный имеет глухое начало и звонкий конец, надо выбирать позицию за сонорным или гласным (*нд*, *нг*). При постановке артикуляции допустимо некоторое утрирование напряжения гортани, что облегчает контроль и устраняет паузы в вибрации голосовых связок. Вызванная артикуляция закрепляется в упражнениях на противопоставление глухих и звонких согласных во всех позициях<sup>15</sup>.

2.3. При постановке произношения [p] – [pʰ] возможны следующие отклонения:

2.4.1. Произношение на месте [p] – [pʰ] язычковых или заднеязычных звуков, иногда близких к [г] (при этом задняя часть языка напрягается, а вибрация кончика языка отсутствует), что связано с отсутствием в китайском языке переднеязычного дрожащего [p]. Основную трудность в этом случае будет вызывать выработка вибрирующей артикуляции кончика языка. Для носителей китайского языка этот момент не является ощутимым. Поэтому необходимо использовать звуки-помощники, артикуляция которых затрудняет вибрацию маленького язычка и активизирует работу передней части языка, причем целесообразно начинать постановку с мягкого [pʰ] в сочетаниях типа: *жре, жри, зре, зри, кри, гри, кре, гре, дри, дре, три, тре, ири, ере*<sup>16</sup>. Затем необходимо отработать противопоставление [pa] – [pʰa] – [pʰja]<sup>17</sup>.

2.4.2. Может наблюдаться фонологическое смешение согласных [p] – [pʰ] и [ж], Артикуляционные причины смешения этих букв заключаются в том, что положение языка при их произнесении имеет некоторое сходство, а в китайском языке нет звука [p], но есть звук, близкий к русскому [ж], – [ʃ]. Выработав артикуляцию [p] (см. 2.4.1.), необходимо

---

<sup>14</sup> Брызгунова Е.А. Практическая фонетика... с.53-55; Она же. Звуки и интонация... с. 54-58.

<sup>15</sup> См. ниже упражнения на постановку отдельных пар звуков.

<sup>16</sup> Там же, с. 75, упр. II; Брызгунова Е.А. Звуки и интонация... С. 66-69.

<sup>17</sup> Брызгунова Е.А. Практическая фонетика... С. 54.

закрепить фонологическую дифференциацию названных звуков в упражнениях на противопоставление [р] – [ж], [р'] – [ж']<sup>18</sup>.

2.5. Значительные трудности вызывает у китайцев произношение звуков [л] – [л']. Поскольку звук [л] в китайском языке более задний, чем в русском, возможна ошибка смешанного типа: произношение [l] среднего на месте [л] – [л']. Для постановки данных звуков используется ощутимый момент артикуляции – положение передней части языка (напряженная, она упирается в нижний край альвеол у верхних зубов). Подъема задней части языка можно достичь при использовании звуков-помощников [о, у, г, к, х], сочетаний *го, ко, хо*.<sup>19</sup> Выработка произношения [л'] осуществляется так же, как и постановка других мягких звуков<sup>20</sup> и завершается упражнениями на закрепление противопоставления [л] – [л']<sup>21</sup>.

2.6. Отмечается фонологическое смешение [р] – [р'], [л] – [л'], связанное с отсутствием в китайском языке звука [р] дрожащего, причем в ряде диалектов, например пекинском, отсутствует и звук [л] (в связи с этим может также возникать смешение [л] – [л'] с сонорными [н] – [н']). Артикуляционные причины смешения [р] и [л], [р'] и [л'] заключаются в некотором сходстве положения языка (форма изгиба) и в том, что оба согласных сонорные. Однако существенные различия заключаются в способе артикуляции: наличие боковых щелей характерно лишь для [л], при произнесении [р] кончик языка вибрирует, лишь слегка прикасаясь к альвеолам, а не упирается в альвеолы, как при произнесении [л]. Освоив произношение сонорных, необходимо закрепить их фонологическое различие во всех возможных сочетаниях<sup>22</sup>.

2.7. При постановке звуков [н] – [н'] возникают следующие затруднения:

2.7.1. В связи с тем, что китайский [н] – апикальный, а русский – дорсальный, следует устранить артикуляцию [н] кончиком языка путем объяснения ощутимого момента артикуляции и использования звуков-помощников – предшествующих [с] – [з] и [с'] – [з']. Вызванную артикуляцию необходимо закрепить в упражнениях на противопоставление

---

<sup>18</sup> Там же. С. 77, упр. VIII.

<sup>19</sup> Там же. С. 82, упр. I, II; *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация... С. 44-45.

<sup>20</sup> *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика... С. 83, упр. III, IV; Она же. Звуки и интонация... С. 63-65.

<sup>21</sup> *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика... с. 83-84, упр. V; Она же. Звуки и интонация... С. 63-65.

<sup>22</sup> *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика... С. 76, упр. VI; С. 84, упр. VI.

[н] – [нʹ], так как описанная выше артикуляция, характерная для китайского акцента, затрудняет произношение мягких согласных<sup>23</sup>.

2.7.2. У носителей некоторых китайских диалектов может быть отмечено произношение заднеязычного звука с усилением носового резонанса, что вызвано наличием в этих диалектах подобного звука – [ŋ]. Для устранения этой ошибки артикуляционного типа используются ощутимые моменты артикуляции (плотнее прижать переднюю часть языка к альвеолам и верхним зубам, опустить кончик языка к нижним зубам) и звуки-помощники (окружение гласных переднего ряда)<sup>24</sup>.

2.8. При постановке смычных согласных возможны следующие отклонения:

2.8.1. Глухие смычные [п], [т], [к] в китайском языке произносятся с придыханием, для устранения которого необходимо ослабить напор воздушной струи и остановить ее прохождение после окончания артикуляции согласного (прием контроля – поставить на пути воздушной струи ладонь; на расстоянии 10-15 см не должно чувствоваться движения воздуха). Придыхание легче устраняется в сочетании с гласным [а].

2.8.2. Вместо [д] – [дʹ], [т] – [тʹ] зубных, дорсальных у носителей китайского языка могут отмечаться альвеолярные, апикальные звуки. Следует обратить внимание на ощутимый момент артикуляции – положение кончика языка – и использовать звуки-помощники – предшествующие [с] – [сʹ], [з] – [зʹ]<sup>25</sup>.

2.8.3. Яркой чертой китайского акцента является замена [дʹ], [тʹ] мягкими аффрикатами [tʃ<sup>c</sup>], [dʒ<sup>c</sup>] и под. Это связано с отсутствием в китайском языке мягких [дʹ], [тʹ], которые заменяются на более привычные аффрикаты. Смычка – ощутимый момент артикуляции: необходимо плотно прижать переднюю часть языка к нижней части альвеол и зубам, кончик опустить вниз, и напором воздушной струи быстро раскрыть смычку. Вызванная артикуляция закрепляется в сочетаниях [дʹ], [тʹ] с гласными и согласными, затем даются упражнения на противопоставление [дʹ] – [дзʹ], [джʹ]; [тʹ] – [ц], [ч]<sup>26</sup>.

2.9. Постановка щелевых согласных может вызвать следующие затруднения:

2.9.1. В связи с тем, что в китайском языке отсутствует звук [в], причем нет даже полувзвонного согласного, соответствующего глухому [ф], у носителей китайского языка может отмечаться на месте русского согласного [в] полугласный губно-губной [w] или гласный [у]. Для уст-

<sup>23</sup> Там же. С. 69-70, упр. I, II; *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация... С. 13, 56.

<sup>24</sup> *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика... С. 70, упр. III.

<sup>25</sup> Там же. С. 90, упр. VIII.

<sup>26</sup> Там же. С. 89, упр. IV; С. 103, упр. VII.

ранения данной ошибки смешанного типа следует, поставив артикуляцию [в] (закусить нижнюю губу верхними зубами и произнести звук), закрепить ее в упражнениях на противопоставление [в] – [у] перед согласными<sup>27</sup>.

2.9.2. У носителей китайского языка может вызвать трудности произношение свистящего [з], так как этот звук отсутствует в их родном языке (нет и полувзвонного, соответствующего [s]). В связи с этим возможна замена твердого [з] китайской полувзвонкой аффрикатой [ʈʂ] или глухим [s], а мягкого [з'] – соответственно, полувзвонкой аффрикатой [ʈʂʰ] или [ʂ]. Для устранения фрикативного призвука, учитывая, что [з] можно тянуть, выделяем артикуляцию щели в самостоятельную артикуляцию свистящего. Необходимо обратить внимание учащегося на то, что в русском языке нет аффрикат [ʈʂ] и [ʈʂʰ], но есть звукосочетания [дз] и [д'з']. Выработанную артикуляцию [з] – [з'] можно закрепить в упражнениях на противопоставление [з] – [дз] и [з'] – [д'з']<sup>28</sup>. Звонкий [з] вместо глухого [s] ставится по общему принципу (см. п. 2.2. данного раздела) и закрепляется в упражнениях на противопоставление [з] – [с], [з'] – [с']<sup>29</sup>.

2.9.3. Вместо [з'], [с'] китайцы могут произносить среднеязычные звуки, близкие к [ʂ], характерные для их родного языка, которые русские склонны отождествлять с мягкими шипящими. Для исправления этой ошибки артикуляционного типа необходимо обратить внимание на ощутимый момент артикуляции – положение кончика языка (устранить его сгибание), что неизбежно изменит форму всего языка. Затем в качестве ощутимого момента артикуляции можно использовать направление воздушной струи: при произнесении русских [з'], [с'] воздушная струя направлена к нижним передним зубам, тогда как при артикуляции китайских звуков струя более широкая, направленная и к нижним, и к верхним зубам. Можно также использовать звуки-помощники: напряженное произношение твердых свистящих с постепенным переходом к мягким – [з-з-з'и], [с-с-с'и]<sup>30</sup>.

2.9.4. Заднеязычные [г], [к], [х] в китайском языке более задние и напряженные, чем в русском. Помимо объяснения артикуляции, необходимо для постановки этих звуков использовать звуки-помощники – предшествующие и последующие [о, у]<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> Там же. С. 65, упр. X.

<sup>28</sup> Там же. С. 103, упр. VII.

<sup>29</sup> Там же. С. 102, упр. III.

<sup>30</sup> Там же. С. 103, упр. VI.

<sup>31</sup> Там же. С. 124, упр. VI.

2.9.5. Поскольку в китайском языке звуки [š] и [ř] (полувзвонкий, близкий к русскому [ж]) более задние и артикулируются с большим загибом кончика языка назад, для постановки звуков [ш], [ж] целесообразно использовать ощутимый момент артикуляции – положение кончика языка (устранить загиб).<sup>32</sup>

2.9.6. Вместо [ш'] китайцы могут произносить среднеязычный звук, близкий к [š], поскольку в китайском языке нет мягких шипящих. В качестве ощутимых моментов артикуляции можно использовать положение кончика языка, удлинение щелевой артикуляции, направление воздушной струи. Возможно использование переднеязычных гласных звуков-помощников<sup>33</sup>.

2.9.7. Наиболее близок к русскому среднеязычному [j] китайский полугласный [i̯], отличающийся недостаточным подъемом и напряжением средней части языка и более слабым, чем русский [j], напором воздушной струи. Работу над энергичным произношением [j] можно начать с йотированных гласных [ja], [jo], а затем перейти к сочетаниям [j] с гласными после согласных.<sup>34</sup>

2.9.8. При постановке аффрикат [ц], [ч] следует обратить внимание на наличие в китайском языке глухих придыхательных аффрикат [ts̺] (альвеолярный) и [tʂ̺] (более задний, чем [ч], всегда твердый). Кроме того, в китайском языке существует мягкая аффриката [tʂ̺̥], что может обуславливать появление [ц']. Для устранения придыхания следует ослабить напор воздушной струи (см. п. 2.8.1), использовать сочетания с [a]. Для постановки [ц], [ч] важно отработать исходный, ощутимый момент артикуляции – положение кончика и передней части языка. Для устранения такой ошибки, как произношение мягкого [ц'], можно использовать исходный момент артикуляции [ц] – смычку твердого [т] (*отцы, молодцы, ситцы*). Для смягчения аффрикаты [ч] целесообразно употребление звуков-помощников: предшествующий [т'], сочетания [т'и], [т'е]<sup>35</sup>.

Таким образом, можно заметить, что ряд ошибок китайцев в произношении русских звуков носит системный характер и обусловлено отсутствием в китайском языке фонологических противопоставлений твердых и мягких, глухих и звонких согласных. Немалые трудности вызывают несоответствия русской и китайской артикуляционной базы. Работу над устранением акцента целесообразно начинать с систематизации и дифференциации ошибок в соответствии с их характером. Резуль-

---

<sup>32</sup> Там же. С. 108-109, упр. I-III.

<sup>33</sup> Там же. С. 115, упр. V.

<sup>34</sup> Там же. С. 127, упр. II-III.

<sup>35</sup> Там же. С. 95-96, упр. I-III.

таты такого анализа, проведенного на основе записанного учащимся текста, составят индивидуальную программу курса русской звучащей речи для каждого конкретного учащегося.

#### Л и т е р а т у р а

1. *Бернштейн С.Я.* Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975.
2. *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.
3. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. М., 1977.
4. *Исаенко Б.С.* Опыт китайско-русского фонетического словаря. М., 1957.
5. *Исаенко Б.С.* Учебник китайского языка. М., 1954.
6. *Кулеиов В.В., Мишин А.Б.* Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция. М., 1987.
7. *Одинцова И.В.* Ритмика, звуки, интонация. Практическое пособие по русской звучащей речи. М., 1994.
8. *Спешнев Н.А.* Фонетика китайского языка. Л., 1980.
9. *Теплякова Н.А.* Краткий курс фонетики русского языка для китайцев. М., 1960.

## **Формирование «вторичной языковой личности» (исторический экскурс в русскую культуру иноязычного образования)**

© кандидат филологических наук В. Н. Базылев, 1998

Памяти Г. И. Рожковой

Большую часть информации об окружающем его мире человек получает вербальным путём, усваивая через слова опыт, накопленный предшествующими поколениями и человечеством в целом, и закреплённый культурно-национальной традицией.

Однако для России формируется весьма специфический феномен: это типаж с книжкой Вольтера в руках где-нибудь в тульской деревне, который *«представляет собой очень странное явление; усвоенные им манеры, вкусы, привычки, понятия и симпатии, самый язык – все у него было чужое, привозное, а дома у него не было органической связи с окружающим, никакого серьезного житейского дела»*. Такая «многоязычная среда» несомненно благоприятна для семиотического разнообразия. Однако общая характеристика В.Ключевского все время подчеркивает эти «ино»-привязки данного типа: *«ни идеи, ни практические интересы не привязывали его к родной почве»; он вечно старался стать своим между чужими и только становился чужим между своими, был каким-то приемлемым Европы. В Европе в нем видели переодетого по-европейски татарина, а в глазах своих он казался родившимся в России французом. В этом положении общественного межумка, исторической ненужности было, если угодно, много трагического»* (Ключевский В. О.) [1].

Система словесных значений становится хранилищем коллективного знания о мире того или иного социума. Иными словами, функционирование слова в индивидуальном сознании направляется сформировавшимся у индивида образом мира. В процессе всякой межкультурной коммуникации мы, однако, неизбежно будем иметь дело с той или иной редукцией исходного смысла, которая будет обусловлена удельным весом национально-специфического содержания в совокупном значении языковых единиц. Это обстоятельство постоянно недоучитывалось в практике обучения иностранным языкам в России (как мы убедимся далее). Механизмы национально-культурной номинации уникальны, формирование этих механизмов искусственным путём, через обучение,

всегда было делом сложным и чрезвычайно кропотливым, и никогда не реализуемым в исчерпывающем объёме.

Следовательно, говоря о формировании вторичной языковой личности в основном через анализ и изучение (в широком смысле) текстовой деятельности иностранца (даже при непосредственном контакте с ним), необходимо было изначально осознавать, что, хотя тексты и являются языковым сознанием в действии, речь могла идти лишь об условном преодолении культурологической дистанции между коммуникантами.

Последнее обусловлено, прежде всего, тем обстоятельством, что какие бы типичные с точки зрения своей употребительности в соответствующих речевых ситуациях средства выражения понятийного инвентаря-минимума ни отбирались, в абсолютной степени невозможно компенсировать отсутствие социума и культуры, в условиях которых происходило формирование тезауруса инокультурного коммуниканта.

Одним из выходов в данной противоречивой ситуации становилось в истории российского обучения-образования-воспитания построение такой модели обучения (в т.ч. иностранным языкам), которая подключала бы воспитанника к другой системе мировидения – в определённых пределах [2].

Эти пределы задавались следующими параметрами: понимание иноязычных текстов, приближение через вторичные семиотические системы к картине мира инокультурного языкового сообщества, или, как минимум, к базисному инварианту тезауруса инокультурной языковой личности, приобретение чувства иностранного языка и постижение «духа народа», взаимоувязка в сознании воспитанника двух уровней – вербального и когнитивного, – опосредованных через иную социокультурную общность, синтезировав в нём во многом иную систему взаимосвязанной информации (по отношению к первичной системе), подключение обучаемого к системе мнений носителей языка с помощью таких текстов, которые осмысливались бы им через призму инокультурного и когнитивного сознания.

В русской культуре было достаточно рано интуитивно осознано, что диалог как полноценная медиация предполагает не обучение всех культур одному языку и, соответственно, единой системе ценностей, как это было в эпоху панъевропейского гегемонизма. Диалог означает умение наиболее продвинутой культуры говорить с каждым культурным субъектом на его собственном языке. Кодифицированные системы и ценностные установки, лишней раз подчеркивает тем самым их условность и свою конечную независимость от них, и вступает в адекватный

диалог-медиацию с другим, демонстрируя максимальную открытость и возможность к рецензии и синтезированию внутри себя новых смыслов.

В этом и ловушка и хитрость культуры. По существу она не может, не имеет права открывать субъекту свои базовые основания, ибо тогда субъект познает макрокультурную цель системы в ее целостной конечности. А это убьет трансцендирующий импульс, заранее погасит и профанизирует любые формы экзистенциального переживания ситуативного снятия субъектно-объектных отношений и достижения синкретизиса (синтетически-нерасчлененного состояния), т. е. сделает существование человека в культуре безысходным и бессмысленным.

Речь идет не о настроениях и эмоциях. Такого рода познание не только приумножает скорби, которой и так хватает. Оно практически подрывает самые основание и мотивационные поля бытия человека в культуре. Поэтому культура всегда является человеку как нечто манящее и уводящее в бесконечность трансцендирования.

Лишь формирование качественно иной информационной ситуации и, что не менее важно, самого информационного отношения к восприятию элементов опыта, с распадом принципа иерархии и утверждением горизонтального локализма культурных парадигм, меняет положение дел. Автономизовавшаяся личность переживает снятие субъектно-объектных отношений не в культуре, а самой культуры в форме суммы ее опыта к самой себе, свободно пересекая при этом границы макрокультурных топосов.

Происходит «встраивание» индивида в культуру. Но даже самое напряженное творчество не может реализоваться, если нет той среды, которая благоприятствует этому творчеству. Но абсолютно податливых и пластичных культурных сред не существует. Среда (сфера) культуры весьма инерционна, консервативна, иммунна, невосприимчива по отношению к инновациям. Каждый вторгающийся в сферу испытывает парадигмальное инерционное давление, давление уже заполненных «когнитивных ниш», причем заполненных наличными, далеко не совершенными знаками и культурой мышления. В результате могут деформироваться, искажаться вновь возникающие «когнитивные ниши».

Нет абсолютно благоприятных сред для самореализации. Чтобы «встроиться» в сферу, человек должен резонансно возбудить, угадать скрытые тенденции эволюции, созревшие (созревающие) в ее недрах, но еще не вербализованные идеи и модели. Если же он не попадает точно в резонанс (а это обычно и имеет место), то он вынужден постепенно, асимптотически приближаться к выведению на поверхность этих неявных тенденций и идей. А здесь уже играют роль время, терпение и упорство.

Всякий когнитивный акт и его продукт – знание, если стремится получить и получает какой-то общественный отклик, переструктурирует свое окружение, трансформирует, перекристаллизует связи в среде. Он изменяет ближайшую или более отдаленную «архитектуру» этой среды, он изменяет сетку связей.

Всякий элемент знания должен находиться на своем месте, иначе будет ощущаться «диспозиционная неустроенность», или давление места.

Но само по себе производство в социальном процессе норм, идеалов или законов автоматически их смыслом не наделяет. В каждом обществе существует развернутая сеть медиаторов-посредников (от субъекта до социального института), отвечающих за формирование у людей определенной смысловой направленности. Однако в любом случае эпистемологическое соблюдение социального иммунитета во всех обществах выражается в поддержании «здорового» и «нездорового», «своего» и «чужого» смысла. Если «свой» смысл оказывается ненадежным смыслом видится смысл «другого». Если истина, достигается логикой возможного поведения, оказывается недействительной и, что еще важнее, недействительной, но на смену логике возможного поведения приходит логика действительного – логика желаемого и воображаемого поведения. Такая логика поведения выглядит алогично, но не перестает при этом быть логикой поведения.

Однако способность индивида к эклектической рецепции и наслоению фрагментированных культурно-смысловых и ценностных систем не безгранична. В какой-то момент результирующая картина усложняется до критического предела и создает в перегруженной ментальности образ хаоса. Тогда индивид дестабилизируется и начинает бунтовать. Весь смысл этого бессмысленного на первый взгляд бунта сводится к упрощению картины мира посредством устранения наиболее некомфортных лоскутов. Иначе говоря, устраняются те элементы картины мира и, соответственно, культурной реальности, которые оказываются герметичны для установления прагматической связи и, таким образом, в принципе не включаемы в синкретический универсум индивида.

Эклектизм рецепции и наслоения фрагментированных культурно-смысловых и ценностных систем предопределен контактированием семиосфер.

Схематизируя ситуацию (моделируя ее), мы хотели бы предложить следующее понимание соотношения пограничных семиосфер.

Пространственное: а) внутри семиосферы (субсемиосферы), напр., соотношение личной ~ коллективной (родовой) ответственности в русской культуре XVII-XVIII веков и XIX века; б) вне семиосферы (напр.,

Германия и Россия), оно характеризуется как контактным (немецкие колонии в России от Петра до Республики немцев в Поволжье при советской власти), так и дистантными (Германия для «не-Ленских» в пушкинскую эпоху) особенностями.

Временное: а) контактные особенности (взаимодействие поколений внутри одной культуры или внешних культур; феномены пре-, пост-, конфигуративных социумов); б) дистантные особенности (ср. диалогизм культур М. М. Бахтина) как внутри одной культуры («Слово о Полку Игореве» в русской культуре), так и между разными культурами (античность для Византии, Европы, России; Россия и культуры Дальнего Востока).

Иначе говоря, мы сталкиваемся с константой эволюции субъекта и эволюции истории, изоморфной одна другой. Три типа цивилизаций в истории изоморфны трем типам субъекта в культуре: индивид, паллиат, личность.

В первой из них доминирует принцип объектно-объектных связей, господствует синкретизм и локально-горизонтальные связи; для их упорядочения и космизации цивилизованного пространства достаточно вполне локальной родовой структуры семантико-аксиологических отношений; все последующие структурные наслоения носят вторичный, необязательный, а главное, обратимый характер.

В паллиате (второй тип цивилизации) доминируют субъектно-объектные отношения, господствует принцип государственности как единственная и безальтернативная сомасштабная глобальности общекультурных оппозиций форма космизации бытия, оформляется образ власти и властная вертикаль; паллиат как тип субъекта, то есть государственный человек, представляет собой доминирующий социокультурный тип.

В последнем типе цивилизации доминирующим типом отношений становятся субъектно-субъектные.

Подключение воспитанника к другой системе мировидения, о чём мы говорили выше в умозрительно-теоретическом плане, происходит по изоморфным трём схемам-путям: Учитель – ученик; Наставник (Гувернёр) – воспитанник; Профессор – студент.

Каждая цивилизация структурирует свою семиосферу, субсистемой которой выступает индивидуальный, коллективный (малая социальная группа) или институциональный способ разрешения конфликта между культурным и индивидуальным планами существования человека. И это также изоморфно. В первом случае семиосфера самопорождает Учителя и ученика, который затем становится Учителем нового ученика. Основная идея при этом заключается в трансляции культуры, в

сохранении образа, конституирующего человеческое сообщество, в передаче абсолютного знания. На все определенное культурное сообщество достаточно одного Учителя и одного его восприемника. В культурном плане одного Учителя достаточно раз и навсегда для всех поколений этого общества. С этим связываются представления о Единственном Учителе, поиске Учителя, посвящение в ученики и понимание того, что Учитель – явление редкое, далеко не у всякого он бывает.

Вот как это описывается в житийной литературе. Из «Жития Константина Философа»: *И когда же пришёл в Царьград, отдали его учителям, чтобы учился. И в три месяца овладел всей грамматикой и за иные взялся науки, учился же и Гомеру, и геометрии, и у Льва, и у Фотия диалектике, и всем философским учениям, а сверх того и риторике, и арифметике, и астрономии, и музыке, и всем прочим эллинским учениям. И ещё больше, чем способности к учению, проявлял он кроткий нрав, с теми беседовал, с кем было это полезнее, уклоняясь от тех, кто уклоняется на кривые пути...*

Из «Жития Петра митрополита»: *И приспеша седмому лета, вдан бывает отрок родителема своимя книгам учитися. И косо учащуся ему, не мала печаль бяше родителем его о сем. И паки же отрок виде во сне некоего мужа, во святительских одеждах пришедша, ставша над ним и глаголаша: «Отверзи, чадо, уста твоя». Отрок же отверз уста. Святитель же коснуса языку его, и благослови отрока, и отиде; и якоже некоею сладостию наляся гортань его. Отроку же возбудишуся, и никого же видешиу. И от того часа елико ему учитель написовавше, отрок же вскоре изучаше. И по мале времени всех сверстник своих превзыде.*

Из «Жития Стефана Пермского»: *Сам изучил пермский язык и новую пермскую письменность создал, сочинил для нужд пермского народа азбуку, не известную ранее, в которой была потребность, и книги перевёл на пермский язык и переписал. Желая ещё больших знаний, изучил греческий язык и греческие книги и хорошо знал их, постоянно имел их у себя. И умел говорить и писать на трёх языках: русском, греческом и пермском... И сильно увлекла его мысль – идти в Пермскую землю и просветить её: из-за этого и язык пермский принялся изучать, ради этого и письмо пермское создал, так как очень хотел идти в Пермь и просвещать некрещённых людей, обращать язычников в веру христианскую, приводить их к Христу. Но не только задумал, но и совершил задуманное.[4].*

Цивилизацию личности объективирует фигура Профессора. Это версия опрокинутой в социально-статусное пространство идеи персонального носителя знания, знающего, который может быть преподава-

телем (социально-деятельностный модус) знания, в силу того, что владеет, овладел им сам, знает о знании. Но он его именно преподает, предлагает, преподносит, демонстрирует, и его слушатели не имеют еще благодаря этому возможности овладения знанием, но только знакомства с ним. Пара 'студент – профессор' как раз и представляют проблему невозможности соединить культурный и индивидуальный планы существования образующегося индивида.

Об этом пронизательно напишет М. Шагинян в «истории человеческого становления» («Человек и время» 1978):

*Приглядываясь к тому, что сейчас у нас делается на кафедрах, я подмечаю и в самих «лекторах», обучающих молодежь, особенно если они новейшей формации, а не слушали в свое время замечательных ученых недавнего прошлого, любивших и умевших преподавать, таких, как Вернадский, Тимирязев, старик Ключевский и много, много других, – замечаю у них ту самую тягу к «чисто научной карьере», то есть стремление к кабинетному, лицом к лицу к своему книжному шкафу и своему письменному столу, образу жизни, что и в студентах, мечтающих об аспирантуре, о защите диссертации, сперва кандидатской, потом докторской...*

*Жилки «передачи знаний», желанья иметь вокруг себя свою, любимую группку учеников, жажды продолжения своего знания, проверки и утверждения этого знания в них и через них, видно, очень мало, настолько мало, что на первый взгляд, правда, со стороны и по распросам студентов, этого почти не заметишь. Даже попавший в поле зрения какой-нибудь кокетливый профессор, читающий по искусству перед аудиторией поклонников и, главным образом, поклонниц, вдруг делает «ход конем» – и глядишь, вместо преподавания усядется в кресло академика в соответствующей Академии как предмет своей конечной цели. Но, может быть, я тут, по недостатку наблюденья, сгущаю несколько краски.*

*Во всяком случае, в прошлом, на упомянутом выше отрезке времени, тяга к передаче знания, к педагогике как таковой была ярче выраженной, а студент с университетским дипломом гораздо чаще шел в преподаватели средней школы. Если привкус любви к передаче знания, к учительству, ощущался тогда явственней, то само образование, вынесенное из университета, самый его характер «педагогического привкуса» не имели. Образование в университете носило тогда широкий, общий характер, и к нему неизбежно примешивался оттенок эпохального осведомления обо всем, что делалось в мировой науке. Когда такой учитель, как Владимир Иванович Вернадский, выступал перед слушателями на кафедре, он давал им неизмеримо больше, чем в учебнике или в*

*печатных лекциях; и его ученики, если б они становились учителями в средней школе, приносили бы в класс знание многого, чего нет в учебниках и не вычитаешь в пособиях [5].*

Европейский отчуждающий объективизм был направлен на снятие объективности, которое могло быть достигнуто только на уровне предельной объективированности и отчуждения, включая и самого субъекта во всех его многочисленных аспектах, а также и сами методы и инструменты объективирования. Не случайно, что за предельным сциентистско-технологическим объективизмом XIX и XX вв. как бы неожиданно наступила эпоха постмодернизма с ее программным и тотальным субъективизмом. В личностной культуре достигается реальный монизм на основе интерсубъективности. Субъектные отношения задают форму и направленность мотивационных полей, направленность переживания, механизма идеального полагания субъектом своего собственного образа как особой модальности самореализации в культурном целом (мораль успеха персонального).

Паллиат же самоструктурирует семиотический типаж Гувернера. В отличие от Учителя Гувернер не обладает абсолютным знанием, которое он должен передать; в отличие от профессора у него нет заданного пути формирования образа подопечного. Это посредник в конфликте между процессом создания собственного образа и процессом имитации, подражания, взятия образов культуры за образец. Чем же обусловлен этот конфликт? Приматом общественного над индивидуальным, социоцентристскими ценностными ориентирами, верховенством абстрактной идеи над ценностью человеческой жизни, а также приматом должного над сущим и доминированием проектного сознания, в сочетании с волюнтаристскими интенциями в социальной практике. Абсолютизация этического (общественный долг) служит каналом фрустрации и объектом манипуляции. Все это предопределяет маргинальность Гувернера, его маргинальную активность от образования, приоритетное обслуживание воспитательных интересов образующегося.

Маргинальность в семиосфере маркируется за свет национальности – всегда иностранец (француз, немец) в русской культуре; а также за счет социального статуса.

Обратимся к Л. Толстому. В доме Ростовых живут гувернантка и гувернер – в ходе романа они играют незначительную роль, и все же Толстой не оставляет их без внимания. Вот как описано застолье у Ростовых, причем наиболее развернутой характеристики удостоивается немец: *«Николай сидел далеко от Сони, подле Жюли Карагиной, и опять с той же невольной улыбкой что-то говорил с ней. Соня улыбалась парадно, но, видимо, мучилась ревностью: то бледнела, то красне-*

ла и всеми силами прислушивалась к тому, что говорили между собой Николай и Жюли. Гувернантка беспокойно оглядывалась, как бы приговариваясь к отпору, ежели бы кто вздумал обидеть детей. Гувернер-немец старался запомнить все роды кушаний, десертов и вин с тем, чтобы описать все подробно в письме к домашним в Германию, и весьма обижался тем, что дворецкий с завернутою в салфетку бутылкой обносил его. Немец хмурился, старался показать вид, что он и не желал получить этого вина, но обижался потому, что никто не хотел понять, что вино нужно было ему не для того, чтоб утолить жажду, не из жадности, а из добросовестной любознательности».

Подобная ситуация в культуре не складывается случайно. Это следствие эволюции культуры, русской (российской) культуры воспитания и образования нового поколения, в частности, которое выражено в цитате «*между двойною бездною...*» В 1826 г. А. С. Пушкин напишет, что «в России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное ... воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем». Француз-гувернер был, тем не менее, характерной фигурой домашнего воспитания. Ю. М. Лотман в своих исследованиях дворянского быта России выделяет два типа учителя-француза. В XVIII в. (до французской революции 1789 г.) претендентами на учительские места в России были, главным образом, мелкие жулики и авантюристы, актеры, парикмахеры, беглые солдаты и просто люди неопределенных занятий. О них Грибоедов напишет: «*Берем же побродяг, и в дом и по билетам*». В наброске «Русский Пелам» А. С. Пушкин дает следующую картину: «*Отец конечно меня любил, но вовсе обо мне не беспокоился и оставил меня на попечение французов, которых беспрепятственно принимали и отпускали. Первый мой гувернер оказался пьяницей; второй, человек не глупый и не без сведений, имел такой бешеный нрав, что однажды чуть не убил меня поленом за то, что пролил я чернила на его жилет; третий, проживший у нас целый год, был сумасшедший, и в доме тогда только догадались о том, когда пришел он жаловаться Анне Петровне на меня и на Мишеньку за то, что мы подговорили клопов со всего дома не давать ему покою, и что сверх того чертенок повадился вить гнезда в его колпаке*» [6].

Не только русская сатирическая литература, но и свидетельства самих иностранцев, посещавших Россию в XVIII-XIX вв., изобилуют анекдотическими сообщениями. Тут рассказы и о французе, который преподавал французскую грамматику, но, будучи подвергнут сам профессиональному экзамену, на вопрос о наклонениях (фр. *mode*) французских глаголов отвечал, что давно покинул Париж, а моды там посто-

янно меняются; и о том, как французский посол в 1770 г. узнал в Петербурге в одном учителе своего бывшего кучера.

При всем том к французам-гувернерам относились и такие личности как Жильбер Ромм (известный математик, якобинец, воспитатель П. А. Строганова), де Будри, лингвист Модрю. После революции 1789 г. за границами Франции, в т. ч. в России, оказались тысячи аристократов-эмигрантов. Новый тип учителя-француза так представлен в мемуарах Ф. Ф. Вигеля: «... наш гувернер, шевалье де-Ролен-де-Бельвиль, французский подполковник, человек лет сорока. Не слишком молодой, умный и весьма осторожный, сей повеса старался со всеми быть любезен и умел нравиться, старым и молодым, господам и даже слугам. Обхождение его со мною с самой первой минуты меня пленило... Об отечестве своем говорил как все французы, без чувства, но с хвастовством, и с состраданием, более чем с презрением, о нашем варварстве. Мало-помалу приучил он меня видеть во Франции прекраснейшую из земель, вечно озаренную блеском ума и солнца, а в ее жителях избранный народ, над всеми другими поставленный».

Какова же категориальная идентификация Гувернера в семиосфере паллиата?

Идея двойственности социальной истории субъекта (воспитанника) как предмета творения и как судьбы является ключевой онтологической платформой, на которой может выстраиваться деятельность гувернера.

Так, на вопрос Д. И. Фонвизина: *Отчего многие приезжие из чужих краев, почитавшиеся тамо умными людьми, у нас почитаются дураками; и наоборот: отчего здешние умницы в чужих краях часто дураки?* – Екатерина отписала: *Оттого, что вкусы разные и что всякий народ имеет свой смысл* [7].

Гувернер деятельностно и семиотически связан с перераспределением и переводом, т. е. с процессом перехода, как созданием ситуации преобразования мира вещного и мнимого в мир идеальный и истинный.

Гувернер становится посредником между миром представленности знания (или культуры) и тем, кто может (должен) к нему приобрести; посредником между двумя разным образом существующими мирами; представленности абсолютного, идеального, культурного и его субъективного восприятия.

Гувернер находится в постоянной ситуации поиска, так как результатом его деятельности должен стать индивид, отвечающий критериям образования – воспитания – поведения данного сообщества.

Отсюда следуют наставления, даваемые Н. И. Новиковым родителям по подбору гувернера (гофмейстера) (1783):

*Родителя, знающего истинную пользу свою при выборе гофмейстера, наипаче должны пеиись о следующем и стараться сколько возможно изведать:*

*1. правильно ли и чисто он рассуждает;*

*2. имеет ли он столько гибкости и уклонности в своем характере, чтоб поступать с детьми сообразно летам их (без ребячества в себе самом);*

*3. добронравный ли он человек по крайней мере вообще;*

*4. имеет ли он ясное и основательное (а не глубокое и пространное) знание тех языков и наук, которым обучать должен;*

*5. может ли выговор его на тех языках быть по крайней мере сносен, то есть не быть преткновением и препятствием для детей;*

*6. может ли наружное поведение его служить образцом детям.*

*Вот главные свойства доброго гофмейстера, а не те, чтоб был он урожденный француз или чтоб имел крайнюю тонкость и исправность в произношении: ибо с обоими последними качествами можно быть худым гофмейстером [8].*

Гувернер становится посредником, помощником между двумя непродуктивно действующими сферами: культурой со-общества и индивидом.

Так у Фонвизина (1781) г-жа Простакова расскажет об обучении Митрофанушки: «... Уж года четыре как учится. Нечего, грех сказать, чтоб мы не старались воспитывать Митрофанушку. Троим учителям денежки платим. Для грамоты ходит к нему дьячок от Покрова, Кутейкин. Арифметике учит его, батюшка, один отставной сержант, Цыфиркин. Оба они приходят сюда из города. Вить от нас и город в трех верстах, батюшка. По-французски и всем наукам обучает его немец Адам Адамыч Вральман. Этому по триста рубликов на год. Сажаем за стол с собою. Белье его наши бабы моют. Куда надобно – лошадь. За столом стакан вина. На ночь сальная свеча, и парик направляет наш же Фомка даром. Правду сказать, и мы им довольны, батюшка братец. Он ребенка не неволит. Вить, мой, батюшка, пока Митрофанушка еще в недорослях, пока его и понежить; а там лет через десяток, как войдет, избави боже, в службу, всего натерпитя [9].

Гувернер пытается социально-деятельностными способами решить конфликт между культурным и индивидуальным планами существования человека, конфликт, образующего человека через выстраивание его малой истории. Это конфликт между процессом создания собственного образа и процессом имитации, подражания, взятия образцов культуры за образец.

Характерно в этой связи поведение Вральмана у того же Фонви-  
зина:

**Вральман.** Ай! ай! ай! ай! ай! Теперь-то я фижу! Умарит хатят репенка! Матушка ты моя! Сшалься нат сфаей утрупой, катора тефять месесоф таскала, – так скасать, асмое тифа ф сфете. Тай фолю этим преклятым слатеям. Ис такой калафы толго ль палфан? Уш диспозиси-он, уш фсеё есть.

**Г-жа Простакова.** Правда. Правда твоя, Адам Адамыч! Митрофанушка, друг мой, коли ученье так опасно для твоей головушки, так по мне перестань.

**Митрофан.** А по мне и подавно.

**Кутейкин.** *(затворяя часослов).* Конец и богу слава.

**Вральман.** Матушка моя! Што тепе надопно? Што? Сынок, какоф есть, да тал бог старовье, или сынок премудрый, так скасать, Аристотелис, да в могилу.

**Г-жа Простакова.** Ах, какая страсть, Адам Адамыч! Он же и так вчера небрежно поужинал.

**Вральман.** Рассути ш, мать моя, напил прюхо лишне: педа. А фить калоушка-то у нефо караздо слапе прюха; напиток ее лишне да и захрани поже!

**Г-жа Простакова.** Правда твоя, Адам Адамыч; да что ты станешь делать? Ребенок, не выучась, поезжай-ка в тот же Петербург; скажут, дурак. Умниц-то ныне завелось много. Их-то я боюсь.

**Вральман.** Чефо паяться, мая матушка? Расумная шеловек никахта ефо не сатерет. никахта з ним не саспорит; а он с умными лютьми не сфясыфайся, так и пудет плаготенствие пожие!

**Г-жа Простакова.** Вот как надобно тебе на свете жить, Митрофанушка.

**Митрофан.** Я и сам, матушка, до умниц-то не охотник. Свой брат завсегда лучше.

**Вральман.** Сфая кампания то ли тело!

**Г-жа Простакова.** Адам Адамыч! Да из кого ж ты ее выберешь?

**Вральман.** Не крушинься, мая матушка, не крушинься; какоф тфой тражайший сын, таких на сфете миллионы, миллионы. Как ему на фыпрать сепе кампаний?

**Г-жа Простакова.** То даром, что мой сын. Малый острый, проворный.

**Вральман.** То ли пы тело, капы не самарили ефо на ушенье! Рос-сиска крамат! Арихметика! Ах хоспоти поже мой, как туша ф теле остаёса! Как путто пы россиски тфорянин уш и не мог ф сфете аванзирова-ть пез россиской крамат!

**Кутейкин** (*в сторону*). Под язык бы тебе труд и болезнь.

**Вральман**. Как путо пы до арихметики пыли люти тураки несчетные!

**Цыфиркин** (*в сторону*). Я те ребра-то пересчитаю. Попадесся ко мне.

**Вральман**. Ему потрепно снять, как шить ф сфете. Я снаю сфет наизусть. Я сам терта калашь.

**Г-жа Простакова**. Как тебе не знать большого свету, Адам, Адамыч? Я чай, и в одном Петербурге ты всего нагяделся.

**Вральман**. Тафольно, мая матушка, тафольно. Я сафсегда ахотник пыл смотреть публик. Пыфало, о праснике съетутца в Катрингоф кареты с хоспотам. Я фсе на них сматру. Пыфало, не сойту ни на минуту с косел.

**Г-жа Простакова**. С каких козел?

**Вральман** (*в сторону*). Ай! ай! ай! ай! Што я зафрал! (*Вслух*). Ты, матушка, снаешь, што сматреть фсегта лофче зповыши. Так я, пыфало, на снакому карету и сасел, так и сматру польшой сфет с косел.

**Г-жа Простакова**. Конечно, виднее. Умный человек знает, куда влезть.

**Вральман**. Ваш трашайший сын также на сфете как-нипудь фсмаститца, лютей пасматреть и сепя покасать. Уталец!

Митрофан, стоя на месте, перевертывается.

**Вральман**. Уталец! Не постоит на месте, как тикой конь пез усды. Ступай! Форт!

Митрофан убегает.

**Г-жа Простакова** (*усмехаясь радостно*). Робенок, право, хоть и жених. Пойти за ним, однако ж, чтоб он с резвости без умыслу чем-нибудь гостя не прогневал.

**Вральман**. Поти, мая матушка! Салётна птиса! С ним тфои гласа натопно.

**Г-жа Простакова**. Прощай же, Адам Адамыч! (*Отходит*) [10].

Конфликтность заключается в том, что невозможно быть включенным одновременно в процесс создания образа – для этого необходимо быть включенным в безобразное пространство (без культурных образцов) и в процесс создания образа, подразумевающего – «по образу и подобию». При этом в социально-деятельностном плане человек вполне может быть включен автономно в эти процессы: с одной стороны, нереклексивно копировать образ (жизни), а с другой – спонтанно «изображать» и выражать свою индивидуальность.

Такова ситуация, описываемая А. В. Дружининым в его повести «Рассказ Алексея Дмитриевича» (1848):

*«Шарле был педант, неумолимый, сухой. Он с ума сходил на системах воспитания, а обходился с огромным пансионом, как в прежние времена со своею ротою молодой гвардии. Он жал бедных детей, от чистого сердца давил в них все человеческие чувства; «строгость и дисциплина», – говорил он при всяком случае, на каждом шагу... Но Шарле не очень интересовался физическою стороною своих воспитанников, он не вглядывался с любовью в эти личики, не приспособлял занятий каждого ребенка к его характеру. Учителя были у него превосходные, в этом надо отдать ему справедливость, дети ели славно, гуляли довольно, а со всем тем страшно было смотреть, что выходило через год из хорошеньких новобранцев.*

*У орленков глаза тускнели, крылья их опускались, сами они становились похожи на ворон или галок. Жиденские, белокурые мальчики худели еще более, рты их раскрывались самым глупым образом, идиотизм начинал просвечивать в больших их глазах. Розовеньким аристократам было всего лучше, потому что Шарле был человек не каменный, любил принимать подарки от родителей; но и те видимо дичали и глупели.*

*На всякого мальчика, который неповиновением своим нарушал общепринятый порядок, Шарле смотрел как на личного врага. Наказание следовало за наказанием, шпионство обхватывало непокорного со всех сторон. Шарле беспрестанно шатался по комнатам заведения, учил старших присматривать за младшими, десятилетним юношам читал глубокую мораль, причем слушатель только встряхивал ушами и проклинал заботливого наставника. Благодаря ловкой политике содержания заведения между воспитанниками царствовали постоянные несогласия...»*

Конфликтность состоит в создаваемом образе и реальности поведения гувернера.

*«Я спросил, где найти господина Шарле, и со страхом вошел в его квартиру. Меня встретила сухая, облизанная фигура, которой возраста определить было невозможно. Под носом этой фигуры торчали вместо усов какие-то клочки, подбритые до нельзя, бакенбарды в виде запятой начинались у ушей и около ушей же оканчивались. Казалось, на этом лице только и было, что кусочки усов да бакенбарды; и нос, и рот, и глаза как-то исчезали, были совершенно незаметны.*

*Каково же было мое удивление, когда это холодное существо дружески подошло ко мне, обняло меня правою рукою и стало ходить со мною по комнате. Ласковые речи лились из уст господина Шарле; я слушал все эти любезности, краснел и почитал себя счастливейшим*

человеком на свете.

- Я вижу в вас не воспитанника, а моего помощника, – говорил хитрый француз, – ваш возраст, ваша солидность ручаются мне, что вы не откажетесь делить часть трудов моих со мною.

Я кланялся и благодарил.

< ... >

В это время к нам подошел немец-гувернер, с рыжими бакенбардами, розовыми щеками, в очках и с недовольною миною.

- Что это, Herr Nadeschin, – сказал он строго, обращаясь к Косте, – опять куртка в чернильных пятнах? Когда я вам столько раз... когда сам господин Шарле вам приказывал? Вы жалкое, поганое дитя!

Глаза Кости вспыхнули и на этот раз загорелись постоянным пламенем. Френтическое бешенство подняло его грудь, все члены его затряслись и вдруг замерли. Сам гувернер безотчетно струсил, смешился, почти съежился под магнетическим влиянием этого взгляда. Я не знаю, что бы случилось, если б я, пользуясь тем, что держал его за руку, не притянул его к себе изо всей силы. Гувернер, не кончив нотации, опасаясь слишком сильной сцены, отошел от нас.» [11].

Гувернер выступает как элемент культуры и реализует программу, основанную на субъектно-деятельностном подходе, что и позволяет рассматривать в этой системе культуру как продукт деятельности человека, а человека и его возможности – как результат искусственного «полагания» и «самополагания». Исходя из этого основные функции гувернера – носитель деятельности и носитель образцов – наполняются определенным содержанием. Функции заключаются в создании определенной ситуации для подопечного и в обеспечении его необходимыми средствами для «ориентировки» в мире культуры и самостроительства.

При этом следует учитывать, что ребенок (подопечный) заинтересован в функции гувернера как взрослого, выступающего в качестве «человеческого» (индивидуального) образца.

Вот как описывает своих гувернанток А. Бенуа в «Воспоминаниях», относящихся к 80-м годам XIX века:

«Совершенным контрастом русской учительницы была фрейлейн Зубург. Девушка она была очень некрасивая и, как нам казалось, пожилая (хотя ей едва ли было много за тридцать лет); она была высокого роста, держалась прямо, и осанка у нее была гордая. С первого взгляда она производила впечатление неприступности, но тем приятнее оказывалась ее настоящая сущность. Фрейлейн Зубург была сама доброта и уютность, а величественность ее была напускная, прикрывавшая, вероятно, природную застенчивость. Ее юмор (она любила шутить) был нам по вкусу; «пошлости» мы в ней не усматривали, а потому и уроки

*ее мы любили и относились к ним если не с похвальным усердием, то все же без того внутреннего сопротивления, с которым мы относились к ее русской коллеге. Благодаря фрейлейн Зубург немецкий язык, на котором я уже свободно изъяснялся, стал теперь мой любимым; я писал на нем свободно и правильно, и – что особенно удивительно – более каллиграфически, нежели на других языках, включая сюда и родной русский.*

*< ... >*

*... мисс Эванс, эта милая старушка, являя полный контраст с моей первой «не-английской англичанкой», пришла мне по вкусу. ...*

*Юмор же ее был очень хорошего, часто английского тона. Любимым ее писателем был, само собой разумеется, Диккенс, а среди произведений его любимой книгой «Записки Пиквикского клуба». С чтения этой классической юмористики и начались наши уроки, затем мы прочли и многое другое того же автора. В чтении проходила вторая половина урока, тогда как первая была посвящена премудростям грамматики, а также истории Англии, которую мисс Эванс знала на зубок, благодаря чему и я кое-что в этом предмете усвоил с детства довольно прочно.*

*В основе преподавания истории Англии у мисс Эванс лежали чисто монархические принципы, мало того, – чисто католические принципы. В своем убежденнейшем приверженстве к католической церкви она сходилась с моим зятем Эдвардсом, и, вероятно, поэтому-то он ее нам и рекомендовал. Оценка же разных английских государей мисс Эванс зависела от того, в какой степени они сохраняли свою верность к наместнику Христа, восседающему на римском престоле. Поэтому особенной ненавистью мисс Эванс пользовался король Генрих VIII и королева Елизавета, и, наоборот, превыше всех ставились разведенная супруга Генриха Екатерина Арагонская и дочь их Мария. Сколько раз я ни наводил добрую мисс Эванс на эту тему, она каждый раз с одинаковой страстностью возмущалась тем, что королеву Марию прозвали «кровавой» (The blood Mary), тогда как в ее представлении это была самая добродетельная и самая благородная из монархинь Англии. Впрочем, «дух справедливости», живший в мисс Эванс, заставлял ее отдавать должное и Елизавете, но это делалось с явным насилием над собой и со всевозможными оговорками. И уж, разумеется, не казнь (католички!) Марии Стюарт могла нарушить ту антипатию, которую она чувствовала к «королеве Шекспира»... Твердо верила мисс Эванс в то, что Карл I и Карл II, – первый перед самой казнью, второй на смертном одре, – вернулись в лоно католической церкви, а уж о Якове II она иначе не говорила как о святом, глубоко скорбя о том, что не его потомству дано править Англией...» [12].*

Попадая в определенные условия взаимодействия, ребенок стремится к выработке средств деятельности и построению ее программы. В ходе реализации этой цели он начинает участвовать в процессе формирования картины мира. При этом специфика разворачиваемых здесь ситуаций не акцентирует подопечного на гувернера, а оставляет его один на один с культурными образованиями и необходимостью их освоения, исходя из им поставленных целей. Гувернер же выступает своеобразным проводником: он (на языке метафор) ведет подопечного в «комнату разных зеркал» и просит выбрать соответствующее отражение – реконструирует мир культуры для подопечного и при возникающих необходимости участвует в процессе освоения средств осознания того или иного фрагмента мира. Результатом взаимодействия является акт самоопределения подопечного, который внешне выражается как изменение существующей (заданной) ситуации, а во внутреннем плане как формирование способности к самоорганизации и самопроектированию.

Правда, здесь в русской культуре отмечается известная «пропасть» между идеализированным наставником и реальным поведением гувернера. Однако это именно и подчеркивает семиотическую значимость последнего в культуре. Вот как эта оппозиция выглядит в рассуждениях-описаниях у Н. А. Добролюбова (1856):

*«Таким образом, идеальный воспитатель, не желающий, чтобы ребенок рассуждал и убеждался [а требующий только, чтобы он слушался], должен быть готов на все, должен знать все, должен еще предварительно разрешить все вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка. Только с этой предупредительностью он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилуя детской природы. А затем он должен иметь силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всякое поприще. Откроет ли он в ребенке склонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, легкость математического соображения, поэтическое чувство, способность к изучению языков и пр., и пр., он должен быть вполне способен развить все в своем питомце. Если же он не может за это взяться, значит, он сам еще не столько приготовлен, не столько развит, чтобы руководить других. [А если так, то он и не имеет права требовать, чтобы его слушались безусловно.]*

< ... >

*А что еще, если ребенок был прав в абсолютном смысле, если его противоречие было истинно, с точки зрения высших принципов, а не сообразно было только с житейскими обстоятельствами? Житейские обстоятельства оправдывают воспитателя; ребенок понимает это;*

*так как он еще не утвердился в принципе сознательным убеждением, то мало-помалу высшая правда, как несогласная с жизнью, поступает в разряд отвлеченных, негодных мнений, пустых бредней...*

*Вот примеры. Мальчик сказал в семействе про своего товарища, что он вор. Отец стал бешено бранить сына и приказал ему не говорить этого никогда. Мальчику сначала досадно, он находит несправедливым это запрещение; но через неделю < ... > на одном вечере другой его товарищ упрекнул маленького вора в воровстве. Поднялась кутерьма: два семейства поссорились, откровенного болтуна наказали... Отец говорит мальчику: вот видишь, что может выйти из этого?*

*Мальчик входит в близкие отношения с старым слугой; гордый гувернер бранит его и запрещает говорить со стариком. Но мальчик не слушается и в одно время так зашаливается в лакейской, что старик-слуга без церемонии берет его за руку и выпроваживает от себя с приличными поучениями. Мальчику неприятно; гувернер, увидя это, приходит в ужас и, поддразнивая самолюбие мальчика, говорит: а все оттого, что не слушался!.. погоди, он тебя еще бить будет, если станешь по-прежнему быть с ним запанибрата!.. И мальчик раскаивается в своей дружбе со стариком, как будто в преступлении.*

*Гувернантка приказывает девочке вести себя благопристойно, — стан выпрямить, идти плавно, голову держать прямо, говорить, только, когда спрашивают, и т.п. С такими правилами приезжает она в гости. Там много детей, и все такие резвые, веселые; они бегают, шумят, болтают, хохочут. Ей тоже хотелось бы пристать к ним, но гувернантка говорит, что это неблаговоспитанно, и она скучает, с завистью смотря на веселящихся подруг, особенно на одну, которая шалит больше всех и которой, кажется, всех веселее... Но вдруг эта резвая девочка упала и сломала себе ногу... Торжествующая гувернантка говорит своей скромной воспитаннице: вот что значит вести себя неприлично!» [13].*

Но нельзя рассматривать ситуацию образовательного поиска так, что гувернер является представителем культурного плана, а его подопечный — план индивидуальности. Их коммуникация является местом снятия конфликта между культурным и индивидуальным, в то время как у каждой из позиций есть отношения и к плану культурного и индивидуального.

Особенности деятельности гувернера заключаются в том, что и культурное, и индивидуальное представлено для него как множественность попыток отвечать на не имеющие ответы вопросы, не систематизированное множество.

*«Я странным образом помню, какой была наша первая учитель-*

ница, Луиза Антоновна, ее сухое лицо с густой сетью морщинок возле скул, добрые, влажные глаза, блузу с мозаичной брошкой, теплые фланелевые штаны, которые она тихонько снимала в передней, чтобы никто не видел, и, завернув в газету, клала под вешалку, и большие ноги в башмаках с резинкой. Помню и первый ее урок, когда мы в страхе попрятались за стулья, а она, деловито войдя в детскую и взяв в руки куклу, сразу начала:

- Дети, киндер, што это такое? Это пуппе, кукла. – И этим сразу ввела нас в свою систему урока.

Мы никогда с ней не сидели – мы двигались вдоль стен, заучивая вещи в их новых названиях; качались верхом на лошадках; прыгали через веревочную прыгалку; играли в мяч, в кегли, – и каждый день мир наполнялся звуками новых слов, сперва отдельных, потом начинавших связываться глаголами, обрастать качеством, – эпитетами; становиться во взаимоотношение с нами – моя, твоя.

Луиза Антоновна зарабатывала свой хлеб нелегким трудом. У нее было четыре урока в день в разных концах города – с завтраком, с обедом, с чаем и с ужином, – по несколько часов каждый. В методику свою она так вработалась, что, должно быть, могла бы повторить ее и во сне. Но в промежутках, когда наступало время еды (у нас она бывала с завтраком), она становилась как бы «частным лицом», с минутами импровизации, – и тогда это была матрона, очень наблюдательная, с добрым сердцем. Она заметила, например, что отец запретил нам есть мясо, – мы не ели его лет около семи; его заменяла ватрушка и стакан молока на завтрак. А ей подавали хорошо зажаренный бифштекс с круглым жареным картофелем и соленым огурцом на отдельной тарелочке, а потом стакан кофе. Аромат от бифштекса начинался еще из кухни и густел по мере приближения к столовой. У нас он щекотал ноздри, закипал слюной во рту, пока мы глотали свое пресное молоко. Луиза Антоновна делала вид, что вообще не замечает нас. Но когда бифштекс, аккуратно разрезанный на кусочки, почти съедлся и дело доходило до последнего аппетитного хрящика, неизменно на краешке настоящего бифштекса, – Луиза Антоновна задумывалась, потом медленно резала этот хрящик на две половинки и отодвигала их ножиком на чистый край тарелки. При это не говорилось ни слова. Но мы понимали. Дети и звери удивительно понимают без слов. Хрящички в ту же минуту исчезали у нас во рту...» [14].

Институционализация позиции губернатора носит ситуативный характер и осуществляется в результате имитационно-мыслительного моделирования в де-иерархизированном индикаторно оснащенном ком-

муникативном взаимодействии позиций гувернера, воспитанника, родителей и общества.

История таких взаимоотношений носит зачастую конфликтный характер. С позиции взрослых (родителей) в российской культуре гувернер всегда маргинален. Вот как описывает Чехов чувства, испытываемые помещиком Грябовым к англичанке-гувернантке: *«Вчера в Хопоньеве преосвященный служил, а я не поехал, здесь просидел вот с этой стерлядью ... с чертовкой этой ... Да черт с ней, все одно, ни бельмеса по-русски не смыслит. Ты ее хоть хвали, хоть брани – ей все равно! Ты на нос посмотри! От одного носа в обморок упадешь! Сидим по целым дня вместе, и хоть бы одно слово! Стоит, как чучело, и бельмы на воду таращит. ... Живет дурища в России десять лет, и хоть бы одно слово по-русски! ... Ты посмотри на нос! На нос ты посмотри! ... О женихах, небось, мечтает, чертова кукла. И пахнет от нее какой-то гнилью ... Возненавидел, брат, ее. Видеть равнодушно не могу! Как взглянет на меня своими глазами, так меня и покоробит всего, словно я локтем о перила ударился».*

У гувернера нет знания, которое он должен передать (ср. Учитель), и нет заданного стереотипа формирования слушающего (Профессор). И те и другие (образцы знания и нормы), попадая в качестве предмета взаимодействия в коммуникацию гувернера и подопечного, являются только средством для формирования знания о способе образования, о превращении живой историчности общения в личную историю И в этом смысле общение гувернера и подопечного всегда ситуативно, и эту ситуацию можно назвать ситуацией образовательно-воспитательного поиска. Она есть тогда, когда оба не знают априори, какие образцы культурного содержания и как могут стать основой для формирования индивидуализированного способа прикрепления к культуре, овладения собой через культурный образец. Их совместные попытки поиска такого способа и являются материалом для рефлексивного снятия – найденного способа.

Культурная индивидуальность может состояться, если есть конкретная образовательная, образующая ее ситуация взаимодействия того, кто ищет свой образ, соразмеряясь с запечатленной в культуре деятельностью по созданию этого образца.

Следующим образом это объективировано в «Жизни Арсеньева» И. А. Бунина – учитель Баскаков и его подопечный.

*«Повышенная впечатлительность, унаследованная мной не только от отца, от матери, но и от дедов, прадедов, тех весьма и весьма своеобразных людей, из которых когда-то состояло русское просве-*

ценное общество, была у меня от рождения. Баскаков чрезвычайно помог ее развитию. Как воспитатель и учитель в обычном значении этих слов он был никуда не годен. Он очень быстро выучил меня писать и читать по русскому переводу Дон-Кихота, случайно оказавшемуся у нас в доме среди прочих случайных книг, а что делать дальше, точно не знал, да и не очень интересовался знать. С матерью, с которой, кстати сказать, он держался всегда почтительно и тонко, он чаще всего говорил по-французски. Мать посоветовала ему выучить меня читать и на этом языке. Он и это выполнил скоро и с большой охотой, но дальше опять не пошел: заказал купить в городе какие-то учебники, которые я должен был пройти, чтобы попасть в первый класс гимназии, и стал просто засаживать меня учить их наизусть. И вышло так, что его большое воздействие на меня сказалось совсем в другом. Он вообще жил очень замкнуто и дико. Он иногда бывал необыкновенно весел, мил, любезен, разговорчив, остроумен, даже блестящ, неистощим на мастерские рассказы. Но большей частью был он как-то едко молчалив, все что-то думал, ядовито усмехаясь, зло бормоча и без конца поспешино шагая по дому, по двору, быстро оборачиваясь на своих тонких и кривых ногах. В это время всякую попытку заговорить с ним он обрывал или короткой, желчной любезностью, или дерзостью. Но и в это время он совершенно преображался, завидя меня. Он тотчас же спешил ко мне навстречу, обнимал за плечо и уводил в поле, в сад или усаживался со мной в каком-нибудь уголке и начинал что-нибудь рассказывать, что-нибудь читать вслух, поселяя во мне самые противоположные чувства и представления.

Рассказывал он, повторяю, превосходно, изображая все в лицах, в жестах, быстрых переменах голоса. Можно было заслушаться его и тогда, когда он читал, всегда, по своему обыкновению, прищулив левый глаз и далеко отставив от себя книгу. А та противоположность чувств и представлений, которую он поселял во мне, происходила из того, что для своих рассказов он чаще всего избирал, совсем не считаясь с моим возрастом, все, кажется, наиболее горькое и едкое из пережитого им, свидетельствующее о людской низости и жестокости, а для чтения – что-нибудь героическое, возвышенное, говорящее о прекрасных и благородных страстях человеческой души, и я, слушая его, то горел от негодования к людям и от мучительной нежности к нему самому, столько от них пострадавшему, то млея, замирал от радостных волнений. Глаза у него были рачьи, близорукие и всегда красные, какие-то огненно-карие, выражение лица поражало своей напряженностью. И всегда, когда он ходил или, вернее, бегал, развевались его сухие с проседью волосы и полы неизменного сюртука чрезвычайно старо-

модно. «Не желая никому быть в тягость», у него было помешательство на этом, – он курил (и беспрестанно) только махорку, спал летом в амбаре, а зимой в лакейской, давно упраздненной за отсутствием лакеев, а что до пищи, то, кажется, был твердо убежден, что это сущий предрассудок, будто люди должны питаться: за столом его интересовала только водка да горчица с уксусом. Все истинно дивились, чем только жив он...

Он рассказывал мне о том, какие случались у него в жизни жестокие столкновения «с негодяями», о Москве, где он когда-то учился, о дремучих, медвежьих лесах за Волгой, где он одно время скитался. Он читал со мной *Дон-Кихота*, журнал «Всемирный путешественник», какую-то книгу под названием «Земля и люди», Робинзона... Он рисовал акварелью – и пленил меня страстной мечтой стать живописцем. Я весь дрожал при одном взгляде на ящик с красками, пачкал бумагу с утра до вечера, часами простаивал, глядя на ту дивную, переходящую в лиловое, синеву неба, которая сквозит в жаркий день против солнца в верхушках деревьев, как бы купающихся в этой синеве, – и навсегда проникся глубочайшим чувством истинно-божественного смысла и значения земных и небесных красок. Подводя итог того, что дала мне жизнь, я вижу, что это один из важнейших итогов. Эту лиловую синеву, сквозящую в ветвях и листве, я и умирая вспомню...» [15].

Гувернер осуществляет процесс воспроизводства социальной структуры, заданной в исходном состоянии, т. е. непосредственную передачу функциональных элементов социальной структуры из разрушающегося состояния в складывающееся состояние.

Отсюда проистекает достаточно непривычная, на первый взгляд, непререкаемая с позиции ребенка-воспитанника семиотическая характеристика гувернера, не являющаяся, однако, единственной. Н. Г. Гарин-Михайловский так это описывает в «Детстве Темы» (1892) – диалог Темы и Зины:

- Но играть можно?

- Все то можно, что фрейлейн скажет – можно, а что фрейлейн скажет – нельзя, то уже грех.

Тема недоверчиво смотрит на бонну и насмешливо спрашивает:

- Значит, фрейлейн святая?

- Вот видишь, ты уже глупости говоришь! – замечает сестра.

- Ну, хорошо! Будем играть в индейцев! – говорит Тема» [16]

Гувернерство есть одна из форм неформальной передачи знаний.

Вот как вспоминает своего немца А. И. Герцен (1853): «Немец при детях – и не гувернер и не дядька, это совсем особенная профессия. Он не учит детей и не одевает, а смотрит, чтоб они учились и были оде-

*ты, печется об их здоровье, ходит с ними гулять и говорит тот вздор, который хочет, не иначе, как по-немецки. ... Лет четырнадцати воспитанники ходят тайком от родителей к немцу в комнату курить табак... Я только на том мирился с ним, что он мне рассказывал, гуляя по Девичьему полю и на Пресненских прудах, сальные анекдоты, которые я передавал передней.» [17]*

Почти то же самое будет вспоминать и Л. Н.Толстой в «Детстве» (1852) об учителе Карле Ивановиче.

Гувернер осуществляет образовательно-воспитательное взаимодействие; совместный поиск, осуществляемый совместно с подопечным. Он не тот, кто заменяет усилия по собственному поиску подопечного, но тот, кто наравне с ним совершает усилие по поиску способа передачи культурного содержания тому, кто ищет его (содержание) как опору в овладении собой.

В. Б. Шкловский так опишет свою бонну – Эмилию Петровну (воспоминания относятся к 90-м годам XIX в.): *«Появилась Эмилия Петровна из города Нарвы. Бонн выбирали по объявлениям. ... Эмилия Петровна рассказывала мне про Нарву, про узкие улицы, высокие стены, рынки, на которых продаются сливки... Эмилия Петровна в длинной черной выгоревшей юбке сидит на венском стуле, читает вслух Жюль Верна. Она читала мне до хрипоты о капитане Немо, о капитане Гаттерасе, о Паганеле, Паспарту и паровом слоне... Я слушал романы будущего и верил, что оно уже существует где-то далеко... Я просидел на полу, как мне кажется, годы, плыл с кораблями Жюль Верна, шел пустынями с романами Густава Эмара. Дороги были сказочнее сказок Афанасьева, и я их прошел» [18]*

Можно утверждать, что гувернерство было (с XVIII века) и продолжает оставаться в России формой элитного образования для тех, кто претендует на внесение своего вклада в культуру или на профессионализацию, требующую индивидуализированного отношения к культуре и высокого культурного потенциала.

#### Примечания

1. Ключевский В.О. Курс русской истории. Ч. 5. М., 1937. С. 213.
2. Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурные аспекты) // Иностранные языки в школе. 1998. № 3. С.16-20; № 4. С. 30-32.
3. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. М.,1998. С. 71, 152-153, 280-281.
4. Сказание о начале славянской письменности. М.,1981. С.71-73; Памятники древнерусской церковно-учительской литературы / Под ред. А.И. Пономарёва. Вып. 2. Ч. 1. С. 69; Федорова М.Е., Сумникова Т.А. Хрестоматия по древнерусской литературе. М., 1986. С. 80-81.
5. Шагинян М.С. Человек и время. История человеческого становления. М., 1980. С. 121.
6. Лотман Ю.М. Пушкин. СПб., 1995. С. 495-504.
7. Фонвизин Д.И. Сочинения. М.,1981. С. 221.
8. Новиков Н.И. Избранное. М.,1983. С. 347-348.
9. «Недоросль». Д. 1. Явл. 6.

10. Там же. Д. 3. Явл. 8.
11. Дружинин А.В. Повести. Дневник. М., 1986. С. 70-83.
12. Бѣнуа А.Н. Мои воспоминания: В 2 т. Т.1. М., 1990. С. 386-391.
13. Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: В 3 т. Т.1. М., 1950. С. 170-189.
14. Шагинян М.С. Указ. соч. С.89-90.
15. Бунин И.А. Повести. Рассказы. Л., 1980. С. 431-433.
16. Гарин-Михайловский Н.Г. Детство Тёмы. Гимназисты. М., 1981. С. 18-19.
17. Герцен И.А. Сочинения: В 9 т. Т.4. М., 1956. С. 50.
18. Шкловский В.Б. Собрание сочинений: В 3 т. Т.1. М., 1973. С. 38-40.