
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ ФИЛОЛОГАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Л.В. Красильникова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, Москва, Россия, 119992

В статье рассматриваются современные тенденции в лингводидактике. Показывается актуальность антропоцентрического подхода к описанию и преподаванию русского языка на материале русского словообразования.

Ключевые слова: лингводидактика, антропоцентрический подход, лингвистические парадигмы, русское словообразование, иностранные учащиеся-филологи

В настоящее время в лингвистике и в методике обучения русскому языку как иностранному на первый план выходит антропоцентрический подход.

Переход от системоцентризма к антропоцентризму в современной лингвистике [1] выразился в том, что в центре внимания исследователей находится речевая деятельность, что предполагает изучение функционирования языка с учетом фактора «коммуникативной ситуации» и «человеческого фактора». «Цель антропоцентрической лингвистики состоит, с одной стороны, в описании становления и бытийствования языковой системы в сознании человека, а с другой — в изучении характера и способов функционирования этой системы в процессе реализации любых предназначений языка как социального явления, т.е. в процессе речевой деятельности» [11. С. 227—228]. Ценность такой лингвистики заключается «в сбалансированности предлагаемого ею пути, который подразумевает гармоничное использование и классифицирующего (структурно-парадигматического), и функционального (ономасиологического), и собственно коммуникативного подходов, и который решительно чужд гипертрофии каждого из них в отдельности» [11. С. 228]. Современное широко понимаемое функционально-коммуникативное описание языка должно дополняться исследованием в рамках собственно когнитивного направления в лингвистике, которое изучает язык как средство мышления как средство (механизм) познания человеком мира, окружающей действительности: «когнитивный подход к языку — убеждение, что языковая форма в конечном счете является отражением когнитивных структур, то есть структур человеческого сознания, мышления» [5. С. 126]. В рамках когнитивной лингвистики языковые явления рассматриваются как структуры представления знания, что позволяет выявить специфику, в частности, русской национальной языковой картины мира. Современная лингвистика находит новые пути более глубокого изучения особенностей мышления и психологии человека через язык, раскрывая как национальные особенности сознания носителей того или иного языка, так и индивидуальные проявления конкретной языковой личности. Антропоцентрический подход в изучении лингвистических единиц актуализировал вопросы,

связанные с экспрессивной и эмотивной функциями языка применительно к интенциям адресанта, активно использующего язык в коммуникативных целях.

Таким образом, актуальный для современной лингвистики антропоцентрический подход заключается в пристальном внимании к человеку — мыслящему, чувствующему и говорящему — носителю определенного языка и соответствующей культуры в их тесной взаимосвязи.

Нынешний этап методики преподавания русского языка как иностранного носит ярко выраженную личностно ориентированную направленность. В методической парадигме учащийся выступает не как объект, а как субъект процесса обучения и субъект межкультурного общения. Антропоцентрический подход в лингводидактике позволяет обеспечить овладение инофонами русским языком на уровне, близком к уровню носителя языка, что является целью обучения РКИ прежде всего иностранных учащихся-филологов.

В науке о русском языке традиционно выделяются три научные парадигмы: системно-структурная, коммуникативная (функционально-коммуникативная) и когнитивная. Формирующаяся современная антропоцентрическая парадигма, имеющая несколько умозрительный характер, в узком смысле связывается в первую очередь с когнитивной и коммуникативной лингвистикой. Так, определяя современную парадигму научного знания, Е.С. Кубрякова называет ее когнитивно-дискурсивной [8]. В.А. Маслова в качестве основных направлений антропоцентризма называет когнитивную лингвистику и лингвокультурологию [10].

В то же время смена лингвистических парадигм не представляет собой отказ от исследований в рамках предыдущих научных подходов, а лишь интенсивность изучения языка с определенной точки зрения, хотя, отметим, что даже в рамках того или иного подхода выделяются разные направления. Так, в коммуникативной лингвистике выделяются исследования речевых актов и изучение текста, дискурса, а в рамках когнитивной парадигмы исследуются проблемы соотношения *языка* и сознания, роль языка в *концептуализации* и *категоризации* мира, своеобразии национальной языковой картины мира. В лингвистике парадигмы не сменяют друг друга, а сосуществуют в одно и то же время.

Учет всех парадигм описания русского языка тем более необходим при обучении РКИ. В основе обучения русскому языку в иностранной аудитории лежит его функционально-коммуникативное описание, вместе с тем постепенно происходит и формирование представлений о системе русского языка. Кроме того, развитие вторичной языковой личности невозможно без усвоения русского языкового мышления, знакомства с русской языковой картиной мира.

В теории и практике преподавания РКИ выделяют следующие аспекты изучения языкового материала:

- 1) описательно-лингвистический (структурно-семантический или языковой);
- 2) функционально-коммуникативный (речевой);
- 3) методический [14. С. 16]

Г.И. Рожкова отмечала, что структурно-семантический аспект описывает язык как систему элементов с их значениями и что невозможно обучать языку, не показав систему средств языковых выражений того или иного значения, а также что ресурсы языка складываются из средств разной природы: фонетических, лекси-

ческих, морфологических, синтаксических, словообразовательных, их комбинаций и соединений [14. С. 14].

Функциональный подход, т.е. описание «языковых фактов, помещенных из системы языка в систему речи, предполагает, во-первых, раскрытие специфических свойств конкретных лексико-грамматических единиц с учетом признаков, присущих языковой системе в целом; во-вторых, выявление лексических, грамматических и стилевых ограничений, которые обнаруживаются на разных уровнях языковой системы и в разных сферах речи; в-третьих, указание на действие внеязыковых факторов, влияющих на использование языка в речи» [14. С. 20]. Задача этого подхода — показать, как система языковых элементов реализуется в реальном процессе речи. Он имеет непосредственный выход в процесс коммуникации.

Кроме того, сегодня следует выделять и когнитивный аспект, знакомящий иностранных учащихся с тем, как фиксируется в языке опыт русского национального мышления. Когнитивный подход можно проследить как в самом устройстве системы языка (ср. наличие в современном языке единственного и множественного числа, тогда как в древнерусском языке выделялось три числа: единственное, множественное и двойственное), так и в отдельных ее фрагментах и языковых явлениях, отражающих русское мировидение.

Современные исследователи подчеркивают, что «обращение к когнитивному аспекту в лингводидактике продиктовано желанием выявить когнитивные механизмы получения, переработки, накопления, сохранения и передачи информации всех уровней — лингвистической, прагматической, социокультурной» [13. С. 74]. С этим связано использование современными лингводидактами такого когнитивного термина, как фрейм: «Фрейм отражает стандартные действия субъекта в типичной ситуации и тем самым регулирует поведение человека, в том числе и речевое. Начало телефонного разговора, диалог с врачом или продавцом магазина отличаются не только социальной структурированностью, но и речевой стереотипностью. Наше вербальное и невербальное поведение запрограммировано фреймами, которые выработало человечество за всю свою историю и превратились в неписанные правила, которые составляют основу нашей жизни» [13. С. 76].

Фрейм, по М. Минскому, представляет собой структуру, состоящую из вершинных узлов, которые содержат постоянные данные для определенной ситуации, и терминальных узлов, или слотов, заполняющихся данными из конкретной ситуации [4. С. 109—110]. В лингводидактике фреймы понимаются как структурированное с учетом этапа обучения представление изучаемой темы (например, «Театр», «Семья», «Этикет застолья»). Макрофрейм включает в себя подфреймы, которые опираются на типовые ситуации.

Структурно-семантический, функционально-коммуникативный и когнитивный подходы к описанию языка не исключают, а дополняют друг друга. Каждый из них выполняет свои задачи в представлении языка и культуры в целостном процессе обучения иностранных учащихся РКИ.

Указанные выше парадигмы изучения и описания языка могут быть представлены и при изучении отдельных языковых подсистем и участия составляющих их единиц в решении задачи успешной коммуникации инофонов на русском языке.

ке. Так, русское словообразование является объектом исследования в рамках системно-структурного (О.Г. Винокур, Е.А. Земская, В.В. Лопатин, И.С. Улукханов и др.), функционально-коммуникативного (Е.А. Земская, З.И. Резанова, Л.В. Сахарный и др.) и когнитивного (Е.С. Кубрякова, Л.А. Араева, Е.В. Петрухина и др.) лингвистических направлений.

Изучение системы русского словообразования привело к выделению таких единиц, как производное слово, производящее слово/основа, аффиксы, а также комплексных единиц: словообразовательная пара; словообразовательный тип; словообразовательная модель; словообразовательная категория; словообразовательная парадигма; словообразовательная цепь и словообразовательное гнездо.

Ведущим направлением в области РКИ, как уже было отмечено, является функционально-коммуникативное, которое изучает речевую деятельность человека в коммуникативном аспекте. При изучении словообразования в работах функционально-коммуникативного плана на первый план выступают особенности функционирования производных слов в живой речи, типичные для определенного ряда производных синтаксические позиции, их роль в создании предложения/высказывания и текста (Е.А. Земская, З.И. Резанова и др.).

С точки зрения когнитивного направления дериват рассматривается как «единица извлечения, систематизации и хранения знаний человека о мире» [9. С. 467—469], где для создания нового значения связано несколько значений, уже существующих в сознании людей и выраженных в языке (*читатель*).

При обучении русскому словообразованию иностранных учащихся-филологов необходимо опираться на разработанное в структурно-семантическом направлении описание словообразовательной системы русского языка, учитывая функционально-коммуникативные характеристики деривационных единиц, а также их когнитивный потенциал.

Без знания единиц русского словообразования, особенностей производного слова по сравнению с непроизводным невозможно рассматривать роль производных слов в речемыслительной деятельности говорящего, решать коммуникативные задачи общения.

Рассмотрим, при работе над какими темами (фреймами) следует обращаться к изучению глагола «**лить**» и его приставочных образований, каковы особенности употребления глагола «**лить**» с приставками. Глагол «**лить**» в одном из своих значений является акциональным глаголом движения, переходным, который способен распространяться именами пространственных ориентиров (места, направления, пути движения), а также обозначением способа и цели: *лить воду из лейки под дерево, перелить молоко из бидона в чистые бутылки, полить мясо соусом, полей мне воды на руки*.

Каждое приставочное образование от глагола «**лить**» задает определенную типовую ситуацию, которая определяет и набор семантических и формальных валентностей. Так, значение глагола «**выливать/вылить**» отражает типовую микроситуацию *кто выливает что из чего: вылить воду из стакана, остатки кофе из чашки*. Семантика глагола «**наливать/налить**» раскрывает типовую ситуацию *кто наливает что куда: налить чай в чашку, налить вино в бокал, налить суп в тарелку*. Важно отметить управление глагола «**лить**» с приставкой *на-*: *налить* что (емкость)

чего (жидкость): *налить стакан молока; налить что* (жидкость) или *чего* (жидкость, сема «количество») *во что*: *налить молоко в стакан, налить сливок в кофе*. Следует учитывать наиболее типичную сочетаемость глагола «**лить**» с приставками с существительными, обозначающими разные виды жидкости: *воду, чай, молоко, кофе, вино, пиво, квас*, а также *слезы, кровь, (машинное) масло*.

В глаголе «**залить**» реализуется значение приставки *за-* ‘распространение действия на всю поверхность, заполнение пространства’: *залить скатерть соком*.

Глаголы движения с приставкой *под-* обозначают приближение к объекту с видимого (небольшого) расстояния, а с приставкой *от-* — движение от объекта, удаление на некоторое (небольшое) расстояние: *Андрей увидел нас и подошел к нам; Катя отошла от окна и села за стол*. Аналогичные значения относительно жидкостей передают глаголы «**подлить**» и «**отлить**»: *Подлей немного горячего чая; Отлей немного молока из стакана*.

В глаголе «**облить**» передача значения движения жидкости осложнено дополнительной семой ‘запачкать, замочить что-л. какой-л. жидкостью’, ‘сделать грязным, запачкать’: *Катя облила белую кофточку кофе* (ср. фразеологизм «облить грязью» означающий ‘публично оговорить, опозорить другое лицо’: *Облить грязью человека всегда легко, а понять его душу трудно*).

Глагол «**перелить**» обозначает движение из одного места в другое: *Нужно перелить молоко из пакета в банку*. Наличие в глаголе «**перелить**» семы ‘движение через объект, сверх чего-л.’ предопределяет появление дополнительной семы ‘чрезмерно, сверх нормы’ и указывает на фразеологичность его семантики (*перелить воды в ведро, перелил воды в аккумулятор*). Хотя значение ‘превышение нормы, излишество’ выделяется как самостоятельное значение приставки *пере-/пре-* (*переоценить, перекормить, преувеличить*), в глаголе «**перелить**» как глаголе перемещения это значение вступает в сложную взаимосвязь со значением ‘перемещение сверх, выше чего-л.’, что указывает на фразеологичность семантики самого глагола «**перелить**».

Глагол «**пролить**» также описывает ошибочное действие и содержит сему ‘немного’, которая может повторяться во внешнем контексте: *Я пролил немного сока на клавиатуру*.

Приставка *раз-*, присоединяясь к глаголу «**лить**», сохраняет сему ‘в разные стороны’, представленную в значении ‘налить из большого сосуда в меньшие’: *Разлить суп по тарелкам* и в значении ‘перелив какую-нибудь жидкость через край, расплескать на что-нибудь’: *Разлить кофе на стол*. Кроме того, в этом значении можно выделить и специальную сему ‘нечаянно, случайно’. По сравнению с глаголом «**пролить**», указывающим на небольшое количество жидкости (сема ‘немного’), глагол «**разлить**» указывает на достаточно большое количество жидкости (сема ‘много’). Семы ‘нечаянно, случайно’ и ‘много’ представляют собой семантические довески, указывающие на фразеологичность значения глагола «**разлить**».

Действие, направленное на достижение жидкостью определенного уровня, обычно при приготовлении пищи обозначает глагол «**долить**» (*Потом долей воды*), который чаще в ситуации застолья используется в значении ‘немного добавить чего-л.’ (ср. *подлить*): *Долей (подлей) кипятка*.

Глагол «недолить» обозначает неполноту заполнения объема сосуда (*недолить чайник, стакан*), либо подчеркивает недостаточность количества налитой жидкости (*недолить в кружку кваса*). Глагол «долить» сочетается как с приставкой *не-*, так и с отрицательной частицей *не*: *Ох уж эти электрические чайники: недолиешь — плохо, перельешь тоже. Не доливайте сырую воду в чайник.*

Усвоение значения и особенностей употребления глаголов «**вылить**», «**налить**», «**залить**», «**подлить**», «**отлить**», «**облить**¹», «**перелить**», «**пролить**», «**разлить**», «**долить**», «**недолить**» позволит осуществлять инофонам речевое общение за обеденным столом.

Значение глагола «**обливать/облить**²» предполагает типовую ситуацию *кто обливает кого/что чем (из чего)*: *Володя облил себя двумя ведрами холодной воды*. Если типовые ситуации глаголов «**вылить**» и «**налить**» связаны прежде всего с бытовой жизнью человека, глагол «**облить**» задает тему здоровья человека, отсылая к русским обычаям (баня, крещенские купания) и к традициям в мире спорта (обливание шампанским победителей гонки «Формула-1»). Отглагольные существительные «**вливание**», «**переливание**» (крови) обозначают медицинские процедуры.

Таким образом, глагол «**лить**» в рассматриваемом значении и его производные следует изучать в связи с макрофреймами, актуальными для иностранных учащихся: «Этикет застолья» и «Здоровье».

Русская производная лексика является активным средством языковой номинации. В процессе коммуникации дериваты тесно связаны с решением говорящим и мыслящим субъектом речевой деятельности разнообразных коммуникативных задач общения.

С точки зрения лингводидактики в функциональном когнитивно-коммуникативном описании русского словообразования в целях его преподавания иностранным учащимся, в первую очередь филологам, необходимо различать, по нашему мнению, два направления.

В рамках первого направления акцент ставится на изучении закономерностей функционирования словообразовательного форманта в его формально-семантическом взаимодействии с другими морфемами, прежде всего корневой, внутри слова для реализации номинативной (когнитивной) и коммуникативной функций языка. Единицей обучения в этом случае выступает словообразовательная модель (семантико-словообразовательная структура), которая репрезентирует определенную гиперкатегорию, словообразовательную категорию, субкатегорию.

В рамках второго направления рассматриваются закономерности функционирования производного слова. При этом речь идет не только о традиционном распределении дериватов определенной модели по сферам функционирования (функциональным разновидностям и стилям), но и о характерных особенностях семантико-синтаксического контекста, т.е. о функционировании производных в предложении/высказывании и, шире, в тексте/дискурсе для реализации коммуникативной задачи общения.

При этом в качестве единицы обучения выступают производные определенной словообразовательной модели (типа), относящиеся к одной семантико-словообразовательной категории (дериваты со значением действия, состояния, качества;

дериваты со значением лица, предмета и др.), и уже — субкатегории. Для теории и практики преподавания РКИ важно, что производные слова, построенные по моделям в рамках определенной словообразовательной категории, характеризуются едиными общими закономерностями функционирования в предложении/высказывании и тексте. Непроизводные и производные слова могут принадлежать к одной и той же семантической категории, в то же время в процессе обучения русскому языку как иностранному именно языковая природа дериватов во многих случаях помогает определить особенности их контекстного употребления. В отличие от непроизводных слов производные слова в силу наличия у них деривационных структур, с одной стороны, частично наследуют семантические (а в ряде случаев и синтаксические) свойства базовой лексической единицы, а с другой — приобретают новые семантические и синтаксические связи. Указанные два направления функционального коммуникативно-когнитивного описания русского словообразования обеспечивают развитие не только языкового (формально-семантический и функционально-семантический аспекты) и речевого (функционально-коммуникативный аспект) компонентов, но и всей коммуникативной компетенции в целом.

Таким образом, основными единицами обучения в процессе преподавания русского языка в иностранной аудитории выступают деривационная модель как обобщенная семантическая структура ряда производных слов и производные слова, рассматриваемые с точки зрения функционирования в языке и речи на основе их словообразовательно-категориальной природы.

В когнитивной лингвистике производное слово рассматривается как языковое средство выделения и последующего именованности окружающей действительности [7. С. 149], указывающее на то, «по отношению к какому познанному фрагменту мира описывается новое знание» [7. С. 155]. Словообразование и его единицы характеризуются как определенное звено лексикона, осуществляющее живую связь с его речевыми произведениями, текстами, синтаксисом. В этом качестве словообразование ярко демонстрирует связь суждения и понятия, предложения и базирующегося на нем обозначения, причастность актов номинации ко всей речемыслительной деятельности человека [7. С. 172]. Таким образом, производное слово имеет пропозициональную структуру, закрепляющую в человеческом сознании фрагмент знания об объекте, поэтому производное слово описывается как когнитивная, или семантическая модель. Когнитивная модель, имеющая структуру предложения, может относиться не только к отглагольным образованиям, но и отыменным. Например, *перевозчик* — тот, кто *перевозит* на лодке, пароме и т.д., и *лодочник* — тот, кто перевозит на *лодке* или *гитарист* — тот, кто играет на *гитаре*.

Наиболее ярко своеобразие ментально-языкового освоения действительности носителями русского языка проявляется в производных мутационной области словообразования, основная функция которых — номинативная. Мутационные существительные наделяют именем (*учитель*, *подснежник*) реальные или мыслимые таковыми субстанции. Семантика мутационных производных отражает связь со значением производящего слова, а в основе такой номинации лежит суждение

об окружающем мире, т.е. определенная когнитивно-пропозициональная (когнитивно-семантическая) структура. При отглагольном и отыменном словообразовании мутационные дериваты именуется по элементам пропозиции, которая отражает типовую денотативную ситуацию: или по предикату, или по одному из актантов, или по некоторым элементам пропозиции.

С точки зрения когнитивной лингвистики производное слово выступает как структура представления знаний о мире. Так, *учитель* — ‘тот, кто учит детей в школе’; *школьник* — ‘тот, кто учится в школе’ [7. С. 13], *писатель* — ‘тот, кто пишет книги’. На наш взгляд, в учебных целях в семантической структуре производных мутационного типа следует выделять экстралингвистический компонент, т.е. такое приращенное значение, которое имеет регулярный и типизированный характер и основывается на пропозициональном подходе к словообразованию. Такой компонент выводится из значений частей производного слова и базируется на знании реалий окружающего мира. Так, в семантической структуре слова *учитель*: ‘тот, кто учит детей в школе’ он будет представлен семой ‘детей в школе’, а в семантической структуре слова *школьник* — ‘тот, кто учится в школе’ — семой ‘учит-ся’. Экстралингвистический компонент, имеющий интернациональный характер, обозначим как ИЭлК. Кроме ИЭлК, в семантической структуре деривата может быть представлен компонент, передающий этноспецифический взгляд на мир, который назовем национальным экстралингвистическим компонентом (НЭлК). Оба типа семантического компонента выступают особым объектом при изучении производных слов иностранными учащимися. Так, слово *чайник* имеет лексико-словообразовательное значение ‘предмет для кипячения воды или для заварки чая’. В этом определении указаны два типа чайников. Слово *чайник* в первую очередь обозначает ‘то, в чем кипятится вода для приготовления горячих напитков: чая, кофе и т.д.’. ИЭлК ‘сосуд (с ручкой и носиком) для кипячения воды, который может использоваться, в частности, для приготовления чая’ понятен практически любому современному человеку, так как имеет универсальный характер. Выбор в качестве производящего слова *чай* может быть объяснен тем, что именно этот напиток имел в России широкое распространение. Большинство учащихся понимает, какой предмет называется *чайником*, и хорошо его представляет. С точки зрения словообразования интересны слова *ручка* и *носик*, обозначающие части чайника. Что же касается НЭлК ‘сосуд для заварки чая’, то он связан с традиционным в русских семьях способом приготовления чая, так сказать, с «русской чайной церемонией». Такой национальный экстралингвистический компонент имеет особую страноведческую ценность. Отметим попутно развитие в разговорной речи у отглагольного существительного *заварка* двух предметных значений: 1) вещественно-количественного — ‘количество завариваемого чая’ (*Насыть заварки*) и 2) результативного — ‘заваренный и настоявшийся в таком чайнике чай’ (*Долей заварки*) [6].

Для иностранных учащихся интернациональные экстралингвистические компоненты производного слова представляют собой предсказуемые компоненты значения. Они могут быть с определенной степенью уверенности выведены из семантики производящего слова с опорой на словообразовательную модель и зна-

ние действительности и типовых ситуаций, например, *учитель, воспитатель* — ‘лицо, профессионально выполняющее действия, названные мотивирующим словом’. Такие действия, как учить или воспитывать, связаны в современном обществе с разновидностями профессиональной деятельности, осуществляемой в учреждениях определенного вида (соответственно в школе и в детском саду). Суффикс *-тель* указывает на лицо-субъекта действия (в отличие, например, от суффикса *-ник*, который может передавать и значение лица-объекта действия или пассивного субъекта, ср.: *воспитанник*).

В идиоматичном значении деривата выделяются также приращенные смыслы, которые выявляются в семантике целого производного слова и не могут быть предсказаны его семантической структурой, т.е. имеют конвенциональный характер. Так, в словах *утренник* (1) утренний мороз; 2) утренний спектакль) и *вечерник* (1) студент вечернего отделения) словообразовательная структура ‘то, что происходит утром’ отличается такой широтой семантики, что при анализе слова позволяет лишь определить пути его семантической мотивации, но не догадаться о значении. Слова, которые имеют приращенные смыслы конвенционального характера, могут проходить стадию неологизма, так как из ряда возможных значений слова, отражающих реалии окружающего мира, в языке реализуются далеко не все. Именно поэтому у слов и появляются значения, не зафиксированные в словарях. Так, кроме словарных значений слов *ночник*¹ (‘маленький светильник, дающий слабое освещение и зажигаемый на ночь’. *Тусклый свет ночника. Горел н. Он спал только при свете ночника* [3]) и *ночник*² (разг. 1) ‘человек, выполняющий какой-л. вид работы в ночное время’. *Склад охранял н. Опытный летчик-ночник. Работа ночников оплачивается по повышенному тарифу*; 2) ‘самолет, совершающий ночной рейс (рейсы)’. *Лечу на ночнике. Истребитель-ночник* [3], т.е. ‘тот, кто работает ночью в ночное время’), в молодежном сленге появилось и слово *ночник* в значении ‘ночной клуб’, которое имеет большие шансы войти в литературный язык.

Обучение производной лексике, в частности мутационной, тесно связано с формированием у иностранных учащихся представления о русской языковой картине мира, которая знакомит их с национальной мировоззренческой картиной мира. Наиболее обобщенной систематизацией языкового представления внеязыковой действительности средствами словообразования выступают семантико-словообразовательные категории. Производные гиперкатегорий отвлеченности, лица и неодушевленного предмета обладают разной способностью выражать номинативное значение. Отвлеченные дериваты передают абстрактную (грамматическую) идею «предметности». Конкретные производные с денотативным значением могут входить как в мутационную область словообразования (*хлебница, заболевание*), так и в модификационную (*хлебушек*). Дериватам со значением лица мужского пола свойственен мутационный тип значения, а производные, обозначающие лиц женского пола, относятся к модификационным лексемам. Дальнейшее вычленение категорий и субкатегорий приводит к семантическим классификациям, которые «дают представление о конкретной «карте мира» в голове человека и образуют стереотипы, «образы» неких классов слов» [7. С. 156—157].

Категория лица является ядерной антропоцентрической категорией. В русском языке существует значительное число разнообразных возможностей номинаций лиц мужского пола. Человек «может быть назван по своим общественным функциям, взглядам, моральному облику, нравственным склонностям и вкусам, по своим поступкам и поведению, участию в тех или иных событиях и происшестви-ях, отношению к нему говорящего и многому другому... Среди личных имен на-блюдается достаточно определенная соотнесенность между коммуникативной функцией и способом номинации, среди названий предметов в общем случае такая связь ослаблена» [2. С. 347].

Через деривационные модели имен лиц прослеживается связь мотивирующе-го слова с коммуникативным заданием, на выполнение которого настроено про-изводное. Среди личных существительных выделяются обозначения лица по гражданству (национальности), месту жительства, социальному статусу, идеоло-гическим взглядам; номинации лица (производителя действия, субъекта дей-ствия) — по профессиональной деятельности или виду занятий, по характерным (свойственным) действиям; наименования лица — по его внешнему признаку или внутреннему качеству, свойству; имена со значением «лицо-объект действия» (пациенс). В практике преподавания русского языка как иностранного наимено-вания лиц вводятся одними из первых. Так, в Образовательной программе по русскому языку для иностранных учащихся подготовительных факультетов одним из первых вводится словообразовательный материал, связанный с именами лиц [12. С. 49].

В гиперкатегории собственно предмета в семантико-словообразовательном плане значимо выделение дериватов, обозначающих артефакты и натурфакты. В иностранной аудитории большую актуальность имеют имена предметов, соз-данных человеком в результате его производственной и творческой деятельности (*калькулятор, пододаяльник, заповедник, открытка, памятник, реферат*).

Большая часть названий основных видов животных, рыб, птиц, растений яв-ляются непроизводными с синхронической точки зрения словами (*волк, дуб*). В целом, номинации (однословные, двухсловные и трехсловные, сложные слова, составные названия и др.) видовых разновидностей представителей животного и растительного мира мотивируются широким кругом семантических оснований (цвет, размер, место обитания, особенности поведения, сходство с чем-либо, ге-ографическое распространение, связь с определенным временем суток или года или природным явлением и т.п.: *желтый полосатик, колокольчик, пескарь, тря-согузка, сибирская лиственница, астра калифорнийская исполинская, лисички* (гри-бы), *львиный зев, левкой летний, жарок* (цветок)). В основе же обозначения на-турфактов с помощью словообразовательных суффиксов лежит довольно огра-ниченное — по сравнению с общими мотивационными основаниями — число денотативных признаков природных объектов. Номинации животных, птиц и рыб обычно указывают на внешние признаки описываемого объекта (цвет, а для жи-вотных и птиц также и голосовые характеристики), на его «образ жизни» и осо-бенности поведения, а также на место обитания (*заяц-беляк, неструшка* (рыба, птица и зверек), *кукушка, орел-могильник, плавунец, прилипала* (рыба), *пескарь*),

а номинации растений, грибов опираются прежде всего на внешние признаки и место произрастания (*вьюн* — вьющееся растение, *подберезовик* — гриб). Такие номинации (особенно без контекста) отличаются высокой степенью непредсказуемости как в отношении словообразовательного синтеза, так и анализа. С опорой на словообразовательную модель и однозначный контекст можно догадаться, что *грызун* — это какое-то животное, которому свойственно действие, названное мотивирующим глаголом. Однако самому говорящему, даже русскоязычному, трудно (или даже невозможно) образовать (а не воспроизвести) слово со значением названия растения или животного, чаще всего оно окажется окказионализмом. Как известно, современный человек плохо разбирается в природном мире и иностранцы не всегда представляют особенности флоры и фауны России, поэтому производные обозначения натурфактов на занятиях по РКИ для иностранных учащихся-филологов могут выступать лишь объектами словообразовательного анализа, позволяющего глубже понять семантическую мотивацию определенной номинации.

Деривационное гнездо как комплексное образование относится к метаязыковым единицам словообразования. В то же время деривационные связи между производными одного гнезда присутствуют в сознании носителя языка, что проявляется в целенаправленном употреблении однокоренных слов в тексте, в образовании потенциальных слов, в языковой игре. В основе такого использования производных лежит представление о словообразовательном гнезде как комплексной языковой единице, выражающей совокупность концептов, определенным образом структурирующую знания о мире, о стереотипной ситуации. Таким образом, деривационное гнездо может рассматриваться как особый многокомпонентный фрейм, охватывающий определенную денотативную область, насыщенную внеязыковыми реалиями с соответствующими концептами. Денотативную область задает исходное слово гнезда, поэтому слова одной лексико-семантической группы в силу их семантической близости предполагают общность деривационного потенциала, не всегда, конечно, представленного в полном объеме для каждого отдельного слова. Деривационные гнезда отражают национально-культурную специфику восприятия и устройства определенного фрагмента действительности. Следовательно, «когнитивная интерпретация семантической структуры словообразовательного гнезда позволяет выявить идиоэтнический компонент его производных, которые для носителей языка являются коммуникативно и концептуально значимыми» [15. С. 5], что дает возможность обогатить концептуальный арсенал иностранцев, изучающих русский язык. Отметим, что лингводидактический потенциал словообразовательных гнезд русского языка еще недостаточно освоен как теоретически, так и практически.

Как мы видим, когнитивный аспект изучения производной лексики тесно связан с лингвокультуроведческим, в частности, с усвоением иностранными учащимися культурного компонента в семантике деривата.

В целом будущему русисту-филологу, конечно, необходимы не только культурологические знания о России как цивилизации, ее культуре, но и собственно языковые навыки и умения, обеспечивающие возможность общения на эти темы

на русском языке. Для филологов освоение фрейма «Российская Федерация (Россия)» значит не простое узнавание флага или герба России (например, способность выбрать соответствующую картинку в тестовом задании), но умение их описывать, знать историю их создания.

Одним из аспектов работы с иностранными филологами является сравнение русского и родного языка учащихся. Словообразовательный фрагмент русской языковой картины мира выступает наглядным материалом для такого сравнения. Описание окружающей действительности с помощью производных слов является одним из путей освоения русского взгляда на мир, что позволяет увидеть различия в соответствующих языковых картинах мира. Рассмотрим экспрессивно-интенсивные глагольные дериваты, созданные от глаголов с помощью приставочно-суффиксального способа образования, типа *добежаться, зачитаться, начитаться, раскричаться*. Производные, построенные по данным моделям, обладают спецификой с семантической и синтаксической точки зрения. Часто такие дериваты получают негативную оценку названного действия, которая отсутствует у производящих глаголов (*играть — доиграться*). Производные глаголы указанных моделей отражают определенную типовую ситуацию (*добежался до инфаркта*) и могут предсказывать ее развитие. Так, глагол *зачитаться* обычно не требует объектного распространителя, но задает последующую ситуацию, называющую негативные последствия углубленности говорящего в чтение: *Зачитался и проехал свою остановку*. Данные модели представляют собой языковой материал, трудный для иностранцев как при его усвоении, так и при переводе.

Преподаватель РКИ должен уметь осмысливать на базе системно-структурного подхода языковые явления, лежащие в основе речевого учебного материала, постепенно формировать у иностранных учащихся представление о системе русского языка, уметь обучать инофонов различным видам речевой деятельности на основе функционально-коммуникативного и когнитивного подходов.

Собственно методический аспект в современной лингводидактике также все теснее связывается с когнитивным подходом. Активизировался интерес к определенным когнитивным техникам работы с фреймами. Это прежде всего фрейминг и рефрейминг (см. в [13]).

Внимание к лингводидактическим аспектам (языковому, речевому, когнитивному, культурологическому, сопоставительному, методическому) в практике обучения иностранным языкам, в том числе русскому, должны обеспечить иностранным учащимся: 1) знание системы русского языка, его единиц и правил их сочетаемости; 2) умение выражать определенные интенции, решать коммуникативные задачи общения с учетом речевой ситуации, строить связный текст; 3) освоение русской языковой картины мира (когнитивные структуры, концепты, фреймы); 4) знакомство с культурой России, ее цивилизационными особенностями, что в лингвокультуроведческом плане во многом сближается с когнитивным подходом; 5) умение сопоставлять русскую языковую картину с национальной языковой картиной мира; 6) умение учитывать методическую целесообразность в подаче языкового материала, а также опираться на современные когнитивные техники при обучении русскому языку иностранных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алпатов В.М.* Об антропоцентричном и системоцентричном подходах к языку // Вопросы языкознания. 1993. № 3. С. 15—26.
- [2] *Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976.
- [3] Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2009.
- [4] *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
- [5] *Кибрик А.А.* Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. № 5. С. 126—139.
- [6] *Красильникова Л.В.* Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: монография. М.: МАКС Пресс, 2011.
- [7] *Кубрякова Е.С.* Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебrenников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др. М.: Наука, 1988. С. 141—172.
- [8] *Кубрякова Е.С.* Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Известия Академии наук СССР. Серия «Литературы и языка». М., 1994. Т. 53. № 2. С. 3—15.
- [9] *Кубрякова Е.С.* Словообразование // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1998. С. 467—469.
- [10] *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие. М.: Academia, 2001.
- [11] *Морковкин В.В.* Русская лексика в аспекте педагогической лингвистики // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: докл. советской делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1986. С. 214—228.
- [12] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, Г.И. Кутузова, М.М. Нахабина и др. М.: Изд-во РУДН, 2001.
- [13] *Одинцова И.В.* Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 73—81.
- [14] *Рожкова Г.И.* Избранные труды. М.: МАКС Пресс, 2011.
- [15] *Фатхутдинова В.Г.* Комплексные единицы словообразования в русском и татарском языках. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005.

DESCRIPTION OF RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN LINGUISTS AT THE PRESENT STAGE OF TEACHING: LINGUODIDACTIC ASPECTS

L.V. Krasilnikova

The Chair of the Russian Language for Foreign Students
Lomonosov Moscow State University
Leninskiye Gory, Moscow, Russia, 119992

The article deals with contemporary tendencies of Linguodidactics. The author shows relevance of the anthropocentric approach to the description and teaching of the Russian Language using the Russian word-formation as an example.

Key words: linguodidactics, anthropocentric approach, linguistic paradigms, the Russian word-formation, foreign students-philologists

REFERENCES

- [1] Alpatov V.M. Ob antropocentrichnom i sistemocentrichnom podhodaх k yazyku [On antropocentric and sistemocentric approaches to language] / V.M. Alpatov // *Voprosy yazykoznavaniya*. 1993. № 3. S. 15—26.
- [2] Arutyunova N.D. Predlozhenie i ego smysl: Logiko-semanticheskie problem [Sentence and its meaning: logico-semantic problems]. M.: Nauka, 1976.
- [3] Bolshoj tolkovyj slovar russkogo yazyka [Big explanatory dictionary of the Russian language] / Gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2009.
- [4] Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost, koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena, 2002.
- [5] Kibrik A.A. Kognitivnye issledovaniya po diskursu [Cognitive Research of discourse] // *Voprosy yazykoznavaniya*. 1994. № 5. S. 126—139.
- [6] Krasilnikova L.V. Slovoobrazovatelnyj komponent kommunikativnoj kompetencii inostrannyx uchashhixsya-filologov: Monografiya [Word-formation component of communicative competence of foreign students–philologists]. M.: MAKS Press, 2011.
- [7] Kubryakova E.S. Rol slovoobrazovaniya v formirovanii yazykovoj kartiny mira [Role of word-formation in language world view] // *Rol chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira* / B.A. Serebrennikov, E.S. Kubryakova, V.I. Postovalova i dr. M.: Nauka, 1988. S. 141—172.
- [8] Kubryakova E.S. Paradigmy nauchnogo znaniya v lingvistike i ee sovremennyy status [Paradigms of scientific knowledge in linguistics and its modern status] / E.S. Kubryakova // *Izvestiya Akademii nauk SSSR. Seriya «Literaturny i yazyka»*. M., 1994. T. 53. № 2. S. 3—15.
- [9] Kubryakova E.S. Slovoobrazovanie [Word-formation] // *Yazykoznavanie. Bolshoj enciklopedicheskij slovar / gl. red. V.N. Yarceva*. M., 1998. S. 467—469.
- [10] Maslova V.A. Lingvokulturologiya: uchebnoe posobie [Cultural linguistics: manual]. M.: Academia, 2001.
- [11] Morkovkin V.V. Russkaya leksika v aspekte pedagogicheskoy lingvistiki [Russian lexis in the aspect of pedagogic linguistics] // *Nauchnye tradicii i novye napravleniya v prepodavanii russkogo yazyka i literatury: Dokl. sovetskoj delegacii na VI Kongresse MAPRYaL*. M.: Russkij yazyk, 1986. S. 214—228.
- [12] Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroven. Bazovyj uroven. Pervyj sertifikacionnyj uroven [Educational Program on Russian as a foreign language. Elementary level. Basic level. First Certificate level] / Z.I. Esina, G.I. Kutuzova, M.M. Naxabina i dr. M.: Izd-vo RUDN, 2001.
- [13] Odincova I.V. Frejm, frejming i refrejming v lingvodidaktike [Frame, framing and reframing in linguodidactics] // *Mir russkogo slova*. 2012. № 1. S. 73—81.
- [14] Rozhkova G.I. Izbrannyye trudy [Collection of Papers]. M.: MAKS Press, 2011.
- [15] Fatxutdinova V.G. Kompleksnye edinicy slovoobrazovaniya v russkom i tatarskom yazykax [Complex word-formation units in Russian and Tartar languages]. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta, 2005.