

---

## О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ГРАММАТИЧЕСКИМ И ФОНЕТИЧЕСКИМ АСПЕКТАМИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

И.М. Логинова

Кафедра русского языка и методики его преподавания  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье обоснована необходимость использования интонационной транскрипции в учебных пособиях по грамматике и развитию навыков чтения и говорения на начальном этапе обучения.

**Ключевые слова:** аспекты обучения русскому языку как иностранному, преемственность, связь между обучением фонетике и грамматике на начальном этапе.

Любая программа по иностранному языку представляет языковой материал в трех классических аспектах: практическая фонетика, практическая грамматика и лексика, причем последние два существуют всегда в неразрывном единстве как лексико-грамматический аспект. Каково же место фонетики? Должна ли она быть ограниченной специальными пособиями типа вводно-фонетических курсов (далее ВФК), корректировочных, сопроводительных и системных курсов, которые используются преподавателями-фонетистами на специализированных занятиях? А если таких занятий нет? Достаточно ли традиционной и зачастую чисто формальной «фонетической гимнастики» в первые пять минут урока, чтобы потом забыть о чистоте произношения студентов? С этой точки зрения нам хочется посмотреть на большинство имеющихся в практике РКИ наиболее значимых учебников, включая те, которые предваряются вводным фонетическим курсом.

Отечественная методика провозглашает одним из своих принципов преемственность в обучении: преемственность между этапами обучения, преемственность между отдельными аспектами и дисциплинами (межаспектные и междисциплинарные = межпредметные связи). В центре этих требований, конечно, студент как отдельная личность, на которую воздействуют с разных сторон большое количество преподавателей, каждый со своими учебными материалами, требованиями, заданиями и чаще всего независимо от других, и даже как будто бы и не подозревая об их существовании, считая свой предмет главным и единственным. В первую очередь это и проявляется в учебниках и пособиях.

Обычно преподаватели практики речи упрекают фонетистов в том, что они не обеспечивают чистоту произношения студентов, и требуют фонетической отработки тех материалов (лексики, текстов), которые используются на занятиях по практикуму устной и письменной речи. И надо сказать, фонетисты не отказываются от этого. Напротив, существуют даже специальные типы фонетических курсов (корректировочные и сопроводительные), которые предусматривают построение на основе какого-либо базового учебника по русскому языку как иностранному (РКИ) для соответствующего (чаще начального) этапа обучения.

На продвинутом этапе обучения филологов используются системные фонетические курсы, которые построены с учетом следующих связей:

— связей с базовым теоретическим курсом «Фонетика современного русского языка» (опора на фонологические системы и типологические особенности русского и родного языков уч-ся и характер русской артикуляционной базы на современном этапе развития звукового строя языка);

— взаимосвязей с различными аспектами практического обучения студентов РКИ (коррекция звуковых единиц во всех фонетических позициях; постановка ритмики многосложного слова, включая специальную терминологию; постановка интонационных средств русской речи в высказываниях различных синтаксических моделей и в их стилистическом разнообразии; использование лексического и фонетического максимума для создания произносительных эталонов русской звучащей речи; работа с художественными текстами, отражающими актуальную для студентов тематику: пейзажные и портретные описания, характеристики человека, повествования о событиях и т.д.; выбор интонационного оформления текста в связи с его идейным и эмоционально-экспрессивным содержанием; включение в качестве дополнительных текстов научного и общественно-публицистического стилей — отрывков из пособий по научной речи и из газет);

— связей с программами по русской классической литературе (отбор прозаических и стихотворных художественных текстов, обязательных для изучения по курсу литературы; включение в качестве дополнительных текстов из русского фольклора; представление текстов разных индивидуальных стилей русских писателей).

Однако преемственность и различные взаимосвязи в учебном процессе только тогда могут быть плодотворными, когда они имеют двустороннюю направленность. О необходимости так называемой фонетизации обучения живым иностранным языкам отечественная методика пишет уже на протяжении почти столетия, еще со времен академика Л.В. Щербы, который обосновал коммуникативные методы обучения живым языкам. Но, к сожалению, этот принцип не получает развития в современной методике и не находит отражения в учебных пособиях, кроме постановки ударения в учебных упражнениях и текстах. Само чтение вслух не включено программами по методике в число видов (или подвидов) речевой деятельности, не упоминается при «развитии техники чтения», не определяются составляющие его компоненты, хотя чтение вслух — это, безусловно, специфический вид речевой деятельности на изучаемом языке и в техническом (артикуляторном), и в психологическом, и в когнитивном смыслах.

Как можно было бы напомнить студенту и преподавателю о важности корректного звукового оформления звучащего текста, включенного в учебники, без ущерба для учебного времени? Элементарно: использованием просодической транскрипции: постановкой ударения (это сейчас осуществляется в пособиях для начального этапа обучения) и интонационной транскрипции, разработанной Е.А. Брызгуновой, отраженной в Русской грамматике-80, в ряде вузовских учебников и широко известной во всем мире в среде преподавателей РКИ. Современные компьютерные технологии позволяют очень экономно обозначать элементы ин-

тонационной транскрипции (тип ИК в интонационном центре и место синтагматического членения — смысловозначительные средства выражения звучащего высказывания). Наличие интонационной транскрипции, особенно на начальном этапе, активизирует умения студента, приобретенные на занятиях по практической фонетике, покажет ему необходимость и важность этого материала для адекватной передачи значения и стилистических особенностей звучащего текста и речи, повысит мотивацию освоения фонетики и интонации русской речи, а преподавателя стимулирует ознакомиться с интонационной теорией и практически освоить систему интонационных средств, чтобы не предстать некомпетентным в глазах студентов. При этом польза для оптимизации учебного процесса и экономии времени и усилий студентов и преподавателей очевидна.

Продемонстрируем необходимость интонационной транскрипции в учебнике для сознательного формирования правильного чтения (а не только имитации за преподавателем) на примере пособия «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широценской. Одновременно это было бы нашим пожеланием к дальнейшему совершенствованию этого всем известного пособия, что позволило бы ему стать первым в методике, осуществившим принципы преемственности и межаспектных связей в обучении.

Прежде всего вспомним: когда включают это пособие в работу? — Сразу после ВФК, когда преподаватель-грамматист вступает в процесс обучения и сначала обобщает и систематизирует те грамматические сведения, которые даются в ВФК, а потом и расширяет и углубляет их. ВФК — это период первичной постановки артикуляций звуков (в независимых позициях), простейших одно-трехсложных ритмических моделей слова, первых трех или четырех интонационных конструкций (в их основных значениях) и первого опыта слитного чтения небольших простейших текстов и мини-диалогов. Первые три интонационные конструкции (ИК), являясь основой интонационной системы русского языка, обеспечивают оформление этого текстового материала: значения завершенности (ИК-1), незавершенности (ИК-3) и выделенности (ИК-2) в тексте и два типа вопросительных высказываний (с местоименным словом — ИК-2, без местоименного слова — ИК-3) с синонимичным оформлением ответов (ИК-1 // ИК-2). Возможностей для закрепления навыков правильного произношения и интонирования русской речи в ВФК еще нет (этим преподаватель-фонетист займется в следующем центре обучения), поэтому крайне важно закреплять эти навыки после ВФК и на фонетическом, и на лексико-грамматическом материале хотя бы в составе вводно-грамматического курса далее ВГрК), открывающего пособие «Русский язык в упражнениях». Например, в простейших фразах и диалогических единствах типа: *Это преподава<sup>1</sup>тель. Это\_студе<sup>1</sup>нт. Кто<sup>2</sup>\_это? Что<sup>2</sup>\_это? Это\_ру<sup>3</sup>чка? Да<sup>1-2</sup>\_/, э(то\_ру<sup>1-2</sup>чка.*

Вот они, эти первые три ИК — в самом начале ВГрК! При слитном чтении и интонационном центре (ИЦ) не только в конце (что более привычно для студента), но и не в конце высказывания (более трудная позиция).

В ВГрК пособия встречаются синтаксические конструкции не только типа простейшего сообщения (*Я читаю те<sup>1</sup>кст.*), введенные уже в ВФК, но и более

сложные, многосинтагменные, интонацию которых придется вводить опережающим способом, так как их различные типы и взаимодействие в текстах будут объясняться фонетистом позже, и здесь интонационная транскрипция особенно необходима, например:

— с интонацией перечисления: *Мы читаем кни<sup>3</sup>гу, / газе<sup>3</sup>ту / и журна<sup>1</sup>л. На улице мы видим авто<sup>3</sup>бус, / трамва<sup>3</sup>й / и станцию метро<sup>1</sup>;*

— интонацией сопоставления: *Он читает бы<sup>3</sup>стро, / а я ме<sup>1</sup>дленно;*

— интонацией противопоставления нескольких типов: *Это не ру<sup>3</sup>чка, / а каранда<sup>1</sup>ш., Это не ру<sup>2</sup>чка, / это каранда<sup>2</sup>ш.* (утверждение путем выделенности). Здесь возможна интонационная синонимия (ИК-3 // ИК-4 // ИК-6-синонимический ряд со значением незавершенности высказывания), и важно, чтобы преподаватель не допускал ни в своей речи, ни в речи студента этой синонимии, так как в русском языке это разные лингвистические единицы со своими семантическими функциями, а иные ИК, кроме ИК-3 в этой позиции, еще не поставлены (принцип работы на начальном этапе: не использование еще не поставленных единиц);

— альтернативный вопрос: *Студент читает хорош<sup>3</sup> / или пло<sup>2</sup>хо?* (Ср.: \*... хорош<sup>3</sup> / или пло<sup>1</sup>хо. — значение сообщения, здесь — потеря смысла); ср. также: *Мы пойдем в теа<sup>3</sup>тр / или в кино<sup>2</sup>? — Мы пойдем в теа<sup>3</sup>тр / или в кино<sup>1</sup>.* — смысловозначительная оппозиция;

— сложное вопросительное предложение: *Вы зна<sup>3</sup>ете, как он говорит по-русски? — Да,<sup>1-2</sup> / я зна<sup>1-2</sup>ю, как он говорит по-русски. Что делает студент, когда преподаватель чита<sup>2</sup>ет? Сколько ему было лет, когда он поступил в шко<sup>2</sup>лу?* (особенности прочтения: отсутствие СЧ на границе предложений, место ИЦ, слитное чтение и говорение, быстрый темп речи);

— с интонацией пояснения в предложении с прямой речью. Задание к тексту: поставить слова, заключенные в скобках, в нужном падеже:

— *До<sup>2</sup>ктор, / у меня болит живо<sup>2</sup>т, — сказал он... (врач).*

— *Что вы е<sup>2</sup>ли вчера? — спросил врач... (юноша). /.../*

— *Я дам... (вы) лекарство для гла<sup>2</sup>з, — ответил врач... (юноша), / — чтобы в следующий ра<sup>3</sup>з / вы лучше видели, что вы еди<sup>2</sup>те.*

В предложениях с прямой речью вводящие слова автора, стоящие в середине прямой речи или после нее, не выделяются в отдельную синтагму, а составляют постцентровую часть синтагмы с фрагментом прямой речи; поэтому вводящие слова автора произносятся без собственного ИЦ, тихо, быстро, ровным тоном, здесь — в нижнем регистре. К сожалению авторы многих учебных пособий по фонетике выделяют в подобных случаях вводящие слова автора в отдельную синтагму с ИК-1, что искажает интонационные нормы русского языка. Интонационная транскрипция здесь крайне необходима.

В пособии встречаются также волеизъявительные высказывания с выражением вежливой просьбы и вежливого предложения чего-то, оформленные простым или сложным предложением, где без внимания к интонации преподаватель может давать синонимическое оформление (двойные и тройные образцы для студентов):

*Да<sup>(3)</sup>йте мне, пожалуйста, два рубля<sup>2</sup>! = Вы не дади<sup>3</sup>те мне два рубля?*

*Скажи<sup>2(3)</sup>те мне, пожалуйста, / где<sup>(3)</sup> сейчас дека<sup>2</sup>н?*

*Я могу да<sup>(2)</sup>ть вам ру<sup>(2)</sup>чку. = Да<sup>3</sup>ть вам ручку?*

*Хоти<sup>3</sup>те, я объясню вам, как ехать в театр? = Объясни<sup>3</sup>ть вам, как ехать в театр?*

Обозначенные здесь варианты обусловлены ситуативно и стилистически. Трудности еще и в слитном произнесении в более быстром темпе длинной заударной части синтагмы.

Здесь возможна синонимия единиц ИК-2 // ИК-3 (ИК-2 — резкая, категоричная просьба, здесь, однако, смягченная вводным словом «пожалуйста», которое должно произноситься без пауз (несмотря на запятые), без выделения в отдельную синтагму, с интонацией пояснения; ИК-3 — вежливая, мягкая просьба, аналогичная конструкциям с отрицательной формой глагола в будущем времени, которые тренируются в этом упражнении) и синонимия ИЦ только при ИК-2, но не при ИК-3, где ИЦ отмечает только глагол! (Заметьте: центр ИК-2 на глаголе придает высказыванию более категоричный оттенок, граничащий с требованием и приказом, чем центр ИК-2 в конце синтагмы на предикате высказывания.) Все эти стилистические оттенки и порождают интонационную синонимию, свойственную (и неосознаваемую!) преподавателю и не дающую нужный образец студенту для имитации, что снижает обучающую ценность этого упражнения на данном этапе обучения. Студент на имитации, бессознательно заучивает один из вариантов звучащего образца и в дальнейшем с трудом переучивается (или так и не переучивается) на сознательное использование вариантов в разных ситуативно-стилистических условиях речи. А в данном случае это социально значимо! Смотрите, сколько здесь разных тонкостей, на которых в дальнейшем остановится фонетист! А пока корректная интонационная транскрипция в этом упражнении с указанием на единственный вариант, более или менее приемлемый в разных ситуациях общения, помогла бы избежать ненужных недоразумений. Это не значит, что студенту надо объяснять все эти тонкости (что, кстати, зависит и от возможностей студента, и от условий обучения), но усвоенный эталон послужит в дальнейшем надежной базой для обучения эмоционально-стилистическим различиям русской речи, что положительно и с большим интересом воспринимают большинство студентов (а филологу это просто необходимо!).

Огромная роль в передаче значения звучащего высказывания на русском языке наряду с типом ИК принадлежит интонационному центру синтагмы (ИЦ). Увлекаясь перечислением ряда позиций употребления типов ИК и ограничиваясь этим на первых страницах учебных пособий, авторы нередко забывают или игнорируют другие фонологические средства русского языка: ИЦ и синтагматическое членение (СЧ). Между тем значение ИЦ синтагмы чрезвычайно велико и столь же трудно для иностранных студентов. Причина очевидна.

В русском языке существует изоморфизм в просодическом оформлении слова, синтагмы и фразы, особенно слова и синтагмы: слово организовано ударением — разноместным и подвижным; в синтагме входящие в нее слова группируются вокруг ИЦ, способного менять свое место в зависимости от значения контекста

и всегда совпадающего с ударным слогом предиката высказывания. Ударение регулирует редукцию, ИЦ — просодические характеристики всей синтагмы и фразы (не будем останавливаться на этом подробно). Трудности в восприятии и воспроизведении места словесного ударения (характерные по разным причинам для подавляющего большинства студентов) практически всегда сочетаются с ошибками в месте ИЦ. Работа над ИЦ требует у фонетиста огромной затраты сил и времени, и активизация ИЦ в чтении и говорении на материале ВГрК помогло бы студенту не терять навыков, приобретенных на фонетических занятиях. При этом никаких дополнительных усилий в обозначении ИЦ в тексте не требуется, поскольку тип ИК обозначается именно на гласном центра, т.е. на ударном гласном предиката высказывания. Так называемые ключевые слова, с которыми работают многие преподаватели, — это, как правило, слова в ИЦ синтагм.

Таким образом, интонационная транскрипция желательна в грамматических пособиях для начального этапа не только для закрепления и автоматизации поставленных в ВФК типов ИК, но и для осознания семантики ИЦ. Обратимся к примерам.

1. — *Он читает текст?* (О чем вопрос? Читает или не читает? Текст или упражнение?) — *Да, он читает текст.* (Опять не ясно и для студента, и по-видимому, для преподавателя). — *Нет, / он не чита<sup>1-2</sup>ет текст.* (Вот здесь ясно — из-за места отрицания «не», которое всегда перед предикатом). Но студент все равно перенесет ИЦ в конец — как в его родном языке.

— В упражнении просят дать ответ: *Вы понима<sup>3</sup>ете текст?* Здесь лексический состав подскажет русскому правильное место ИЦ, иначе нарушится смысл. Но в ответе — *Да<sup>1</sup>, / я понима<sup>1</sup>ю текст.* — студент все равно перенесет ИЦ в конец, и преподаватель может не обратить на это внимание, следя за грамматической правильностью словоформ. Поэтому указание на правильное место ИЦ поможет избежать ошибки.

Иного способа обозначить ИЦ, чем интонационная транскрипция в таких пособиях нет, так как подчеркивание или шрифтовое выделение используется для актуализации грамматического явления — объекта обучения. Таких примеров очень много.

— *Вы за<sup>3</sup>втракаете утром?* (или: *у<sup>3</sup>тром?*) — (завтракают обычно утром, а днем уже обедают). Нужно обозначить ИК-ИЦ. — *Вы слушаете радио утром?* (актуализируется подчеркнутая форма глагола, но смысл вопроса не ясен без ИЦ).

— В упражнении требуется использовать в ответе на вопрос глагол «быть». Образец: *Вы ходили утром в библиотеку?* — *Да, я был утром в библиотеке.* (Два подчеркивания во фразе: глагол и дополнение в нужной форме, а где ИЦ, показывающий смысл вопроса?).

— *Вы будете слушать радио?* (подчеркнуты два слова, где ИЦ?)

— *Что лежит на столе?* — *Письмо<sup>1-2</sup> лежит на столе.* (этот глагол не может быть в ИЦ, так как тематический ряд лексических единиц «лежит — стоит — висит» здесь «не работает»). В ответе ИЦ — не в конечной позиции — трудно для студентов; возможен неверный ответ на вопрос — заметит ли это преподаватель?

Особенно актуальны в этой связи высказывания с местоимениями и прилагательными, которые подчеркиваются как объект грамматики независимо от ИЦ:

— *Это студе<sup>1</sup>нт. Это его<sup>1-2</sup> карандаш. Че<sup>2</sup>й это карандаш? — Это его<sup>1-2</sup> карандаш.*

— *У него<sup>3</sup> е<sup>3</sup>сть товарищ? У вас<sup>3</sup> была<sup>3</sup> сегодня математика? У вас<sup>3</sup> завтра бу<sup>3</sup>дет экскурсия? Вы ви<sup>3</sup>дели этот фильм? Вы слы<sup>3</sup>шали эту новость?*

При возможном совпадении грамматически важного слова и ИЦ: *Этот шкаф стоит спра<sup>1</sup>ва. — Како<sup>2</sup>й шкаф...? Э<sup>2</sup>тот шкаф... Како<sup>(2)</sup>е письмо<sup>(2)</sup> вы писали вчера<sup>(2)</sup>? — Я писал э<sup>1-2</sup>то письмо. На столе лежит желтый карандаш. — Како<sup>2</sup>й карандаш лежит на столе? — На столе лежит же<sup>1-2</sup>лтый карандаш.*

2. Есть лексические средства, которые ограничивают возможности передвижения ИЦ в синтагме. Это некоторые частицы, местоимения, наречия, союзы: *тоже, сам, один, еще, уже, даже, только, и, ни, не, и не, именно, как раз* и др. Одни из них всегда в ИЦ (*тоже* — таких мало); другие — всегда перед ИЦ — перед предикатом (*уже, даже, только, именно* и др.), третьи в зависимости от значения в ИЦ или перед ИЦ (*сам, один, еще*). Такая лексика может указывать на место ИЦ, но студент еще не владеет этим материалом, и интонационная транскрипция поможет ему правильно прочитать и запомнить место ИЦ в таких случаях.

Кроме того, есть лексика (некоторые глаголы, наречия и пр.), которая по своей семантике перетягивает на себя ИЦ в вопросительных высказываниях («центрогенная» лексика): *хотеть, любить, мочь, иметь, уметь, нравиться, давно, всегда, часто, далеко, близко, хорошо* и т.п.), например:

*Вы хотите есть? — Да, я хочу есть; Нет, не хочу. Ты любишь писать письма? Вы можете отвечать урок? Здесь можно курить? Вы умеете играть в футбол? Вы давно знаете эту студентку? Вам нравится слушать музыку? У вас есть карандаш?* и т.п. Здесь ИЦ находится в середине высказывания, что надо отрабатывать в соответствии с интонационной транскрипцией.

Нередко преподаватели высказывают недовольство указаниями на интонацию с помощью цифр и предлагают заменить их «стрелками», как в учебниках иностранных языков. Но для русского языка «стрелки» не годятся для интонационной транскрипции, так как «стрелка вверх» соответствует трем семантически значимым единицам с различной формой повышающегося мелодического контура (ИК-3, ИК-4, ИК-6), а «стрелка вниз» — двум разным единицам (ИК-1, ИК-2). Все эти пять единиц придают высказыванию разное значение, могут быть синонимичными или несинонимичными в разных типах предложений. Поэтому цифровая нотация интонационной транскрипции гораздо удобнее и точнее передает смысл высказывания и легка для выполнения любым техническим средством, чего нельзя сказать о различной форме «стрелок», которые могли бы иллюстрировать мелодический контур синтагмы. Выучить и запомнить значение шести цифр для обозначения типов ИК ничуть не труднее запоминания русского кириллического алфавита из 33 буквенных знаков.

Интонационная транскрипция пособий для начального этапа обучения РКИ — совсем не трудный способ осуществить преемственность между начальным и продвинутым этапами при обучении технике чтения и говорения. Помочь в этом всегда может специалист-фонетист.

**ON THE CONTINUITY OF GRAMMATICAL  
AND PHONETIC ASPECTS IN TEACHING RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE**

**I.M. Loginova**

The Chair of the Russian Language and Methods of its Teaching  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article proves the necessity of using intonation transcription in textbooks on grammar, reading and speaking at the beginner level.

**Key words:** aspects of teaching Russian as a foreign language, continuity, relationship between teaching phonetics and grammar at beginner level.