



РУСИСТИКА

2024 Том 22 № 1

DOI 10.22363/2618-8163-2024-22-1

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Главный редактор

Шаклейн В.М. – академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н. – доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. – действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Белгородский государственный университет, Белгород, Российская Федерация

Бальхина Т.М. – академик РАЕН, академик Нью-Йоркской академии наук, доктор педагогических наук, профессор, Москва, Российская Федерация

Вальтер Харри – член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики, Университет имени Эрнста Морница Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, Грайсвальд, Федеративная Республика Германия

Гаврилина М.А. – доктор педагогики, профессор, Латвийский университет, Рига, Латвийская Республика

Гусман Тирадо Рафаэль – член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии, Гранадский университет, Гранада, Королевство Испания

Дейкина А.Д. – заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

Дэвидсон Дэн – почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка, Брин-Мор колледж, Вашингтон, Соединенные Штаты Америки

Загоровская О.В. – председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация

Макарова Вероника – PhD по лингвистике, профессор кафедры языкознания, Саскачеванский университет, Саскачеван, Канада

Маслова В.А. – член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Витебский государственный университет, Витебск, Республика Беларусь

Мокиенко В.М. – действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗ», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Перотто Моника – PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка, факультет иностранных языков и литературы, Болонский университет, Болонья, Итальянская Республика

Протасова Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков, гуманитарный факультет, Хельсинкинский университет, Хельсинки, Финляндская Республика

Рацибурская Л.В. – действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

Рязанова-Кларк Лара – член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением, Эдинбургский университет, академический директор Российского центра княгини Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте», Эдинбург, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ Научной электронной библиотеки (НЭБ), Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeleev.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлекать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научного-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.
2. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.
3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.
4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.
5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиалингвистических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагиат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований.

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий – 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Редактор англоязычных текстов *С.С. Микова*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Подписано в печать 22.03.2024. Выход в свет 29.03.2024. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 13,12. Тираж 500 экз. Заказ № 14. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН им. Патриса Лумумбы

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел. +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 2024



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

2024 VOLUME 22 NUMBER 1

DOI 10.22363/2618-8163-2024-22-1

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

EDITOR-IN-CHIEF

Viktor M. Shaklein – member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), member of Presidential Russian Language Council, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: shaklein-vm@rudn.ru

EXECUTIVE SECRETARY

Elena N. Strelchuk – Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation
E-mail: strelchuk-en@rudn.ru

EDITORIAL BOARD

Nikolay F. Alefirenko – Full Member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation

Tatyana M. Balykhina – Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of the New York Academy of Sciences, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow, Russian Federation

Dan Davidson – President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College, Washington, United States of America

Alevtina D. Deikina – Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russian Federation

Margarita A. Gavrilina – Doctor of Pedagogy, Professor, Lithuanian University, Riga, Republic of Latvia

Rafael Gusman Tirado – member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University, Granada, Kingdom of Spain

Veronika Makarova – PhD in General Linguistics, Professor, Department of Linguistics, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Valentina A. Maslova – member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University, Vitebsk, Republic of Belarus

Valeriy M. Mokienko – Full Member of European Society of Phraseologists “EUROPHRAS”, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

Monica Perotto – PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University, Bologna, Italian Republic

Ekaterina Yu. Protasova – Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University, Helsinki, Republic of Finland

Larisa V. Ratsiburskaya – Full Member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Lara Ryazanova-Clarke – member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre “Russian Language in Context”, Edinburgh, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Harry Walter – member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists, Greifswald, Federal Republic of Germany

Olga V. Zagorovskaya – Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya Oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University, Voronezh, Russian Federation

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES
Published by the Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba (RUDN University)

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.
2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.
3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.
4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.
5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.
6. Problems of developing Russian as a language of science.
7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.
8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

The journal has an international status proved by the editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue is 36433.

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
English Text Editor *S.S. Mikova*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ

- Ли Я. (Сямынь, Китайская Народная Республика)** Разработка учебных пособий по чтению на русском языке в китайских вузах за последние 30 лет: анализ и перспективы 7

РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

- Reagan T.G. (Orono, United States of America; Bloemfontein, Republic of South Africa)** Educating future Russian language teachers in the United States (Обучение будущих учителей русского языка в США) 29

КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ

- Лихачев С.В. (Коканд, Республика Узбекистан), Попова Е.Н. (Коканд, Республика Узбекистан)** Народная ортология в цифровой среде 43

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

- Денисенко В.Н. (Москва, Российская Федерация), Сафаралиева Л.А. (Москва, Российская Федерация), Перфильева Н.В. (Москва, Российская Федерация)** Семантическая динамика лексемы «пенсионер» в русской лингвокультуре 58

- Иванова М.В. (Москва, Российская Федерация), Шляхова Г.И. (Москва, Российская Федерация)** Пересечение лексико-семантических полей «ментальность» и «физиология» в поэтическом языке Игоря-Северянина 73

- Люй С. (Москва, Российская Федерация), Полякова Е.В. (Москва, Российская Федерация), Джолдасбекова Б.У. (Алма-Ата, Республика Казахстан)** Корпусная экспликация семантики дихотомического концепта «Жизнь – Смерть» в русской языковой картине мира 91

- Селеменова О.А. (Елец, Российская Федерация)** Текстовые связи мифонимов в поэзии И.А. Бунина 103

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО

- Урунова Р.Д. (Казань, Российская Федерация)** Языковая интуиция в системе обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе 117

- Цейтлин С.Н. (Санкт-Петербург, Российская Федерация), Круглякова Т.А. (Санкт-Петербург, Российская Федерация)** Падежная система в процессе освоения русского языка как первого и второго 135

CONTENTS

SCIENTIFIC REVIEWS

- Yan Li (Xiamen, People's Republic of China)** Textbooks on reading in Russian for Chinese universities over the past 30 years: analysis and prospects 7

RUSSIAN LANGUAGE IN THE WORLD

- Timothy G. Reagan (Orono, United States of America; Bloemfontein, Republic of South Africa)** Educating future Russian language teachers in the United States 29

RUSSIAN SPEECH CULTURE

- Sergei V. Likhachev (Kokand, Republic of Uzbekistan), Elena I. Popova (Kokand, Republic of Uzbekistan)** Folk orthology in the digital environment 43

CULTURAL LINGUISTICS: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

- Vladimir N. Denisenko (Moscow, Russian Federation), Lyubov A. Safaralievva (Moscow, Russian Federation), Natalia V. Perfilyeva (Moscow, Russian Federation)** Semantic dynamics of the lexeme 'pensioner' in Russian linguistic culture 58

- Maria V. Ivanova (Moscow, Russian Federation), Galina I. Shliakhova (Moscow, Russian Federation)** Intersection of the lexical-semantic fields "Mentality" and "Physiology" in the poetic language of Igor-Severyanin 73

- Xiqi Liu (Moscow, Russian Federation), Elena V. Polyakova (Moscow, Russian Federation), Bayan U. Dzholdasbekova (Almaty, Republic of Kazakhstan)** Corpus explication of semantics of the dichotomous concept "Life – Death" in the Russian linguistic picture of the world 91

- Olga A. Selemeneva (Yelets, Russian Federation)** Textual connections of the mythonyms in I.A. Bunin's poetry 103

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

- Raisa D. Urunova (Kazan, Russian Federation)** Linguistic intuition in the system of teaching Russian as a foreign language at the pre-university stage 117

- Stella N. Ceytlin (St. Petersburg, Russian Federation), Tatiana A. Kruglyakova (St. Petersburg, Russian Federation)** Case system in learning Russian as a first and second foreign language 135



НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ SCIENTIFIC REVIEWS

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-7-28

EDN: ONPUPE

Обзорная статья

Разработка учебных пособий по чтению на русском языке в китайских вузах за последние 30 лет: анализ и перспективы

Я. Ли

Сямыньский университет, Сямынь, Китайская Народная Республика

✉ liyan386@mail.ru

Аннотация. Учебники являются основой реализации учебной программы, важным инструментом преподавательской деятельности. Они играют значимую роль в обучении иностранному языку, объединяя в себе характерные черты времени, цели обучения, передовые концепции преподавания, закономерности самообучения. Цель работы – выявить тенденции и проблемы в сфере разработки и издания учебных пособий по чтению на русском языке в Китае. Проведен анализ 84 учебных пособий по чтению на русском языке, изданных в Китае в течение последних 30 лет, особое внимание уделено 4 самым репрезентативным из них, относящимся к разным периодам времени. Использовался сравнительно-типологический метод, а также методы индукции и математической обработки. Сравнительный анализ учебных пособий проводился с учетом таких аспектов, как цель создания, структура, содержание. Рассмотрены особенности универсальных (комплексных) и профессионально-специализированных учебных пособий по чтению, в том числе вспомогательных учебных материалов. Подчеркивается необходимость создания серии высококачественных учебников, определяются пути решения этой проблемы. Глубоко изучены альтернативы составления учебных пособий по чтению на русском языке с точки зрения построения системы многофункционального тематического содержания, интеграции межкультурных и умозрительных элементов, многополярного обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, эффективность, учебное издание, аудиовизуальные средства обучения, дидактический материал

История статьи: поступила в редакцию 16.12.2022; принята к печати 18.10.2023.

Благодарности: Исследование выполнено за счет средств Программы планирования общественных наук провинции Фуцзянь (№ FJ2022B045) и Фонда гуманитарных и социальных наук Министерства образования Китая (№ 23YJA740018).

Для цитирования: Ли Я. Разработка учебных пособий по чтению на русском языке в китайских вузах за последние 30 лет: анализ и перспективы // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 7–28. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-7-28>

© Ли Я., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

Китай и Россия продолжают развивать связи и сотрудничество в различных сферах, таких как гуманитарные науки, экономика, торговля и др., в частности в строительстве Экономического пояса Шелкового пути и Экономического коридора Китай – Монголия – Россия, активно продвигаемого на фоне инициативы «Один пояс, один путь». В связи с этим в Китае за последнее время значительно вырос спрос на выпускников высших учебных заведений со знанием русского языка. В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего образования по программам бакалавриата¹ (далее – Новый государственный стандарт), опубликованным Министерством образования в 2018 г., и Методическими рекомендациями по преподаванию специальности «Иностранный язык и литература» по программе бакалавриата в высших учебных заведениях² (далее – Методические рекомендации) было четко определено главенствующее положение дисциплины «Чтение на русском языке» в системе профилирующих дисциплин при обучении русскому языку. Особый акцент ставился на том, что студенты, обучающиеся по специальности «Иностранный язык», должны обладать способностью воспринимать, понимать, эстетически наслаждаться и давать оценку произведениям разных жанров, написанных на иностранном языке.

Анализ обзорных научных работ, опубликованных за последние 40 лет в Китае и связанных с разработкой учебных пособий по чтению на русском языке, позволил определить актуальные направления исследований:

– теоретические проблемы разработки учебников (Лю, 2010; Гао, 2002; Чжао, 2002; Чжао, 2004; Чэн, 2020; Хэ, 2012 и др.);

– практика обучения чтению (Гань, 2011; Ли, 2001; Цзян, 1997; Цзян, 2019; Чжэн, 2016 и др.);

– тестовый мониторинг навыков чтения (Ань, 2012, 2013; Ли, Ли, 2016; Лю, Ван, 1995; Хэ, 2016 и др.);

– технологии чтения (Го, 2017; Ли и др., 2022; Лю, 2013; Ся, 2013; Фань, 1999; Цзя, 2016; Чжан, 2021; Чжоу, Ван, 2022 и др.).

В целом количество статей, которые связаны с проблемами издания в Китае учебных пособий по чтению на русском языке, невелико. Чжао Чуньцин в статье «Текущая ситуация и альтернативы в сфере издания учебных пособий по чтению периодических изданий на русском языке для высших учебных заведений нового периода» проанализировал современную обстановку и существующие проблемы создания учебников по чтению газет и журналов на русском языке и их публикации, а также выдвинул конкретные предложения, касающиеся стандартов составления учебников, отбора языкового

¹ Государственный образовательный стандарт высшего образования по программам бакалавриата / Комитет по руководству преподаванием в высших учебных заведениях Министерства образования. Пекин : Изд-во высшего образования, 2018. [教育部高等学校教学指导委员会.普通高等学校本科专业类教学质量国家标准.北京:高等教育出版社, 2018.]

² Учебное пособие для бакалавров по иностранному языку и литературе в обычных высших учебных заведениях / Комитет по преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях при Министерстве образования КНР. Пекин : Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2020. [教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会.普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南.北京:外语教学与研究出版社, 2020.]

материала, структурной реорганизации издательского дела по выпуску периодических изданий на русском языке (Чжао, 2016: 83).

Актуальность темы обусловлена необходимостью теоретических и эмпирических исследований учебных пособий по чтению на русском языке, изданных в разные годы, и важностью изучения ситуации с изданием учебных пособий и учебников.

Цель исследования – выявить тенденции и проблемы в сфере разработки и издания учебных пособий по чтению на русском языке в Китае с 1990 по 2021 г.

Методы и материалы

Материалом исследования послужили учебные пособия по чтению на русском языке, вышедшие в Китае в последние три десятилетия – с 1990 по 2021 г., поиск проводился с использованием фондов библиотеки Сямыньского университета, а также академических систем readshow, Jingdong, Dangdang, Confucius old book network и др. В общей сложности проанализированы и сопоставлены 84 учебных пособия. Для реализации поставленной цели применялись сравнительно-типологический анализ, методы индукции и математической обработки. В основе исследования лежат подходы, используемые в теории и практике преподавания языков: коммуникативный, социокультурный, проблемный, компетентностный.

Результаты

Получены следующие результаты:

– выявлено, что за последние 30 лет постепенно сформировались основные издательства и авторские коллективы, которые работают над созданием учебных пособий по чтению на русском языке; основным направлением является создание универсальных учебных пособий по чтению, состоящих из 1–6 частей, такие учебники чаще всего используются на практике и очень популярны; существует огромное количество разнообразных пособий по чтению на русском языке специального назначения; пособия по чтению в основном предназначены для студентов высших учебных заведений;

– доказано, что при создании учебных пособий необходимо руководствоваться Программой по специальности «Русский язык» для высших учебных заведений (издание 2003 г.) (далее – Программа)³ и Методическими рекомендациями, на первом этапе акцентируя внимание на формировании базовых навыков (аудирование, говорение, чтение и письмо) и заканчивая развитием способности к межкультурному общению и критическому мышлению; монолитная конструкция учебников постоянно расширялась, виды упражнений стали все более разнообразными, тематика все обширнее.

Таким образом, учебно-методические комплексы постоянно совершенствуются.

³ Учебная программа по русскому языку в высших учебных заведениях / Подкомитет по русскому языку Комитета по руководству преподаванием в высших учебных заведениях. Пекин : Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2003. [等学校外语专业教学指导委员会俄语组. 高等学校俄语专业教学大纲. 北京: 外语教育与研究出版社, 2003.]

Обсуждение

Разработка и внедрение учебных пособий по чтению на русском языке

Ежегодный рост количества пособий. Анализируя количество ежегодно публикуемых пособий по чтению в период с 1990 по 2021 г., можно выделить несколько этапов (рис. 1):

- 1990–2002 гг.: количество опубликованных пособий невелико и относительно стабильно, в большинстве случаев было издано менее двух пособий в год;
- 2003–2006 гг.: количество опубликованных пособий значительно возросло, достигая на пике 10 пособий в год;
- 2007–2021 гг.: общее количество публикаций остается на достаточно высоком уровне, однако наблюдается тенденция к снижению по сравнению с пиковой стадией.

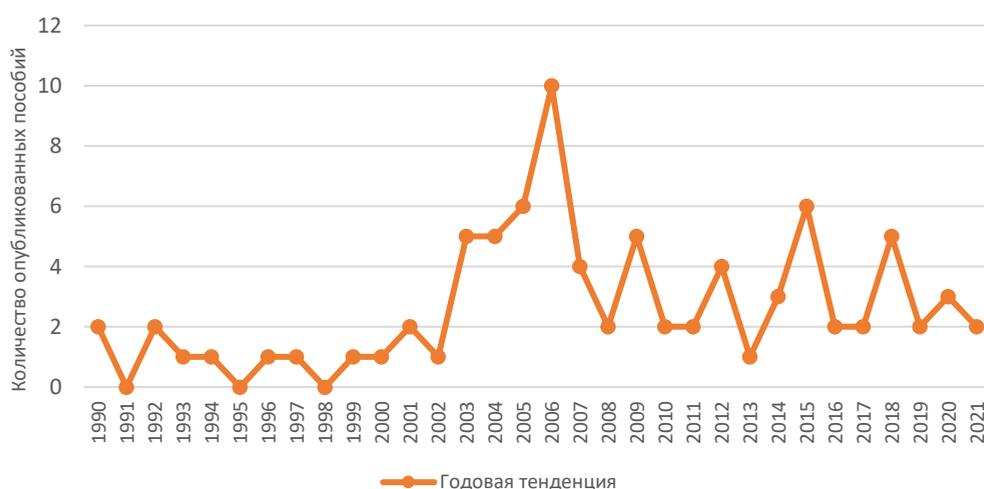


Рис. 1. Ежегодная динамика количества опубликованных пособий по чтению на русском языке

Источник: составлено авторами с использованием средств Microsoft Excel.

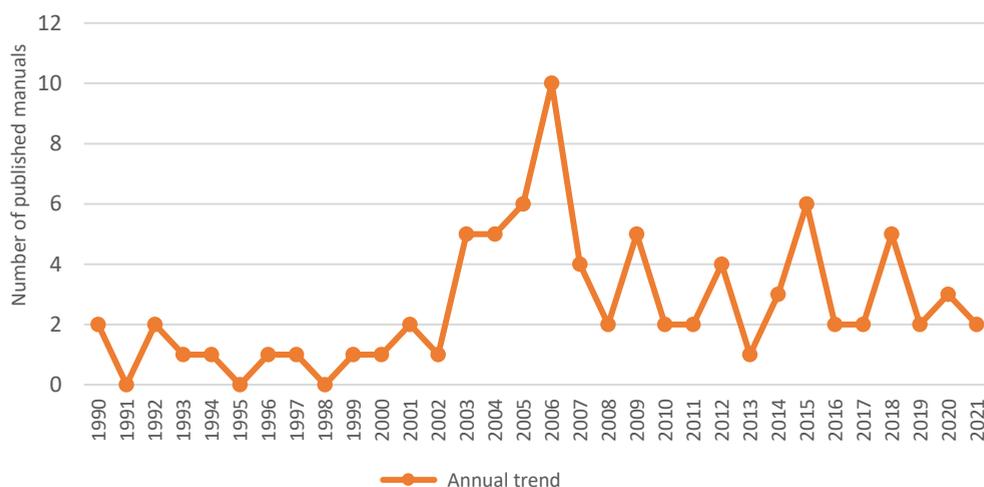


Figure 1. Annual dynamics of the number of published reading manuals in the Russian language

Source: compiled by the authors using Microsoft Excel tools.

Важно отметить, что в начале 2000 г. Министерство образования приступило к всесторонней реформе учебных программ общего и высшего образования, включая Программу по специальности «Русский язык» для высших учебных заведений». Обучение русскому языку вступило на новый этап развития: необходимым стало изменение концепций и методов обучения, акцентирующих внимание на знаниях и пренебрегающих навыками, развитие у учащихся способности к самостоятельному обучению, стремления обучаться на протяжении всей жизни и формировать комплексную способность к применению языка на практике.

В целях реализации Программы профильные специалисты и ученые приступили к составлению учебников нового образца. Министерство образования КНР разработало ряд мероприятий по подготовке пособий в соответствии с потребностями национальной реформы и развития образования. В рамках национального Десятого пятилетнего плана общего и высшего образования опубликовано 5 учебных пособий в 17 томах, 1 учебник в 5 томах одобрен Руководящим комитетом по преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях при Министерстве образования КНР.

С 2005 по 2006 г. пять крупнейших вузов страны (Пекинский университет, Харбинский политехнический институт, Пекинский университет иностранных языков, Хэйлунцзянский университет, Ляонинский педагогический университет), которые первыми начали преподавание дисциплин по специальности «Русский язык», опубликовали пособия по чтению на русском языке, в том числе «Современный курс экстенсивного чтения на русском языке для университетов. Т. 1–4» (Хэ, Ма, 2005), «Учебное пособие по чтению на русском языке. Т. 1–4»⁴ и др. На этом этапе появились пособия по чтению специального назначения, такие как «Современный курс научно-технического чтения на русском языке» (Дон, 2006), «Чтение и понимание российских газет XXI века» (Цао, 2006) и др., а также тестовые материалы. Можно сказать, что разработка пособий по чтению в этот период достигла своего пика, количество пособий приблизилось к перенасыщению, что привело в дальнейшем к значительному сокращению их количества.

Учебная программа по русскому языку для университетов⁵, введенная во всех вузах страны, готовящих студентов по специальностям, не имеющим отношения к русскому языку, повлекла изменение курса преподавательской деятельности. Это предоставило авторам учебников пространство не только для интерпретации, но и для безграничного творчества. Учебные пособия стали динамичным и продуктивным лингвометодическим ресурсом.

В 2012 г. разработана Учебная программа для вузов по специальности «Русский язык»⁶, в которой больше внимания уделялось развитию у студентов

⁴ Ван С. Учебное пособие по чтению на русском языке. Т. 1–4. Пекин : Изд-во Пекинского университета, 2005. [王辛夷. 俄语阅读教程 1–4. 北京 : 北京大学出版社, 2005.]

⁵ Учебная программа по русскому языку для университетов / Группа по пересмотру Учебной программы по русскому языку для университетов. 2-е изд. Пекин : Изд-во высшего образования, 2007. [大学俄语教学大纲修订组. 大学俄语教学大纲 (第2版). 北京 : 高等教育出版社, 2007.]

⁶ Учебная программа по русскому языку в высших учебных заведениях / Подкомитет по русскому языку Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков в вузах. 2-е изд.

способности к самостоятельному обучению, расширению кругозора и самосовершенствованию гуманистических качеств. Количественные показатели публикуемых учебников по чтению демонстрируют диверсифицированный и устойчивый рост, ежегодно издается от 2 до 6 учебников, большинство из которых являются профессионально-специализированными пособиями: «Курс по чтению газет на русском языке (Ли, 2014)», «Аудиокурс по чтению на русском языке для начинающих» (Линь, Лю, 2015), «Деловой русский язык: учебное пособие по чтению»⁷, «Чтение научно-технической литературы на русском языке» (Ван и др., 2020), «Начальный курс по чтению на русском языке для университетов» (Си, Вэй, 2021) и другие.

Авторы и издатели пособий по чтению. С 1990 по 2001 г. в общей сложности 20 издательства приняли участие в подготовке пособий по чтению на русском языке. По количеству опубликованных пособий всех опередили университетские издательства. Сформировалось ядро: издательство Харбинского политехнического университета, Издательство высшего образования, издательство Пекинского университета и Издательство преподавания и исследования иностранных языков (FLTRP).

Что касается авторов, то наибольшее количество опубликованных учебников принадлежит Ван Цзясину, профессору Нанкинского университета, члену Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков и литературы при Министерстве образования, заместителю председателя Руководящего комитета по преподаванию специальности «Русский язык» (табл. 1). Профессор Ван принимал участие в разработке Программы в 2003 г., второго издания Программы в 2012 г. и Методических рекомендаций в 2020 г.

Ши Тецянь – профессор, декан института русского языка Пекинского университета иностранных языков и вице-президент Китайской ассоциации преподавания русского языка и научных исследований, секретарь подкомитета иностранных языков и литературы Комитета по ученым степеням Госсовета КНР. Он является главным редактором серии сборников по русскому языку для вузов (всего 52 тома), которые были отобраны в качестве учебных пособий для общего высшего образования в рамках государственного плана 11-й пятилетки и в настоящее время используются более чем в 70 колледжах и университетах по всей стране.

Чэнь Готин занимал пост профессора Харбинского политехнического университета, а также выступал экспертом по анализу и оценке программ для докторантуры при Министерстве образования. В основном он публикует учебные пособия, ориентированные на подготовку к сдаче экзаменов, среди них «Обучение чтению и переводу при подготовке к сдаче экзамена по русскому языку на 8-й уровень» (Чэнь, 2018), «Обучение чтению и переводу при подготовке к сдаче экзамена по русскому языку на 4-й уровень» (Чэнь, 2018) и др.

Пекин : Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2012. [等学校外语专业教学指导委员会俄语组. 高等学校俄语专业教学大纲(第二版). 北京: 外语教育与研究出版社, 2012.]

⁷ Сунь Ш., Юй С. Деловой русский язык : учебное пособие по чтению. Т. I, II. Харбин : Изд-во Хэйлунцзянского университета, 2019. [孙淑芳, 于秀红. 商务俄语阅读. 上、下册. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2019.]

Таблица 1

**Статистика пяти ведущих авторов
по количеству опубликованных материалов для чтения**

№	Автор	Место работы	Количество опубликованных пособий	%
1	Ван Цзясин	Нанкинский университет	18	12,2
2	Ши Тецянь	Пекинский университет иностранных языков	8	5,4
3	Чэнь Готин	Харбинский политехнический университет	8	5,4
4	Ли Фан	Хэйлунцзянский университет	5	3,4
5	Ван Синь ⁸	Пекинский университет	5	3,4

Table 1

Statistics of the top five authors by number of published reading materials

No.	Authors	Employment	The number of published manuals	%
1	Wang Jiaxing	Нанкинский университет	18	12.2
2	Shi Tieqiang	Пекинский университет иностранных языков	8	5.4
3	Chen Guoting	Харбинский политехнический университет	8	5.4
4	Li Fang	Хэйлунцзянский университет	5	3.4
5	Wang Xinyi ⁹	Пекинский университет	5	3.4

Вышеизложенное свидетельствует о сформированности основного авторского коллектива по созданию учебных пособий по чтению на русском языке, в состав которого вошли профессора самых высокорейтинговых университетов страны.

Сферы использования учебных пособий. Из табл. 2 видно, что учебные пособия неравномерно распределены по сферам использования. В основном они востребованы в высших учебных заведениях (57,1 %), в том числе 19 учебников (22,6 %) предназначены студентам, обучающимся по специальности «Русский язык», 2 учебника (2,4 %) – студентам других специальностей.

Таблица 2

Сферы использования учебных пособий по чтению на русском языке

Сферы распространения	Количество	%
Высшие учебные заведения:		
– университеты, институты, профессионально-технические учебные заведения	48	57,1
– специальность «Русский язык»	19	22,6
– другие специальности	2	2,4
Справочная литература для самоподготовки	9	10,7
Неизвестный объект	6	7,2
Итого	84	100

⁸ Ван С. Учебное пособие по чтению на русском языке. Т. 1–4. Пекин : Изд-во Пекинского университета, 2005. [王辛夷. 俄语阅读教程 1–4. 北京: 北京大学出版社, 2005.]

⁹ Wang, X. (2005). *Russian reading tutorial* (vol. 1–4). Beijing: Peking University Press. (In Chin.)

Table 2

Spheres of use of Russian language reading manuals

Spheres of use	Number	%
Higher education institutions:		
– universities, institutions, vocational training establishments	48	57.1
– specialty “Russian language”	19	22.6
– other specialties	2	2.4
Reference literature for self-training	9	10.7
Unknown subject	6	7.2
Total	84	100

Можно заметить, что из 84 пособий по чтению большая часть предназначена для вузов, где уровень владения навыками чтения на русском языке у студентов различен. Тем не менее в некоторых универсальных пособиях и большинстве профессионально-специализированных пособий этот уровень не учитывается. Кроме того, не было найдено никаких пособий по чтению, специально предназначенных для профессионально-технических учебных заведений. Очевидно, что такая ситуация не может удовлетворить потребности общества в специалистах со знанием русского языка.

Ученые высказывают различные точки зрения по поводу принципов, которые должны быть положены в основу создания учебников, но все они согласны с тем, что практикоориентированность и целенаправленность являются универсальными положениями при рассмотрении вопроса о публикации учебников иностранного языка, то есть учебники должны соответствовать уровню родного языка и культурному бэкграунду тех, кто будет пользоваться этими учебными пособиями, целям и срокам обучения и т. д. Работая над составлением учебных пособий, необходимо подбирать материалы в соответствии с потребностями аудитории (Ху, Ву, 2014: 35–36) и четко определять круг пользователей издаваемых учебников. При публикации пособий по чтению важно следовать вышеуказанным общим принципам, избегая использования одного учебника для всех категорий обучающихся. В противном случае сложно обучать студентов в соответствии с их способностями и невозможно достичь поставленной цели – комплексной подготовки востребованных специалистов со знанием русского языка.

Разработка вспомогательных учебных материалов. Вспомогательные учебные материалы включают книгу для учителя, аудиовизуальные материалы, обучающие программы и др.

Книга для учителя – это пособие, которое дополняет учебник и помогает преподавателям осуществлять свою деятельность. Однако среди отобранных нами учебных пособий только 2 снабжены книгой для учителя.

Аудиовизуальные материалы могут презентовать текстовое содержание с помощью звука или видео, обогащая формы обучения и стимулируя повышение интереса к чтению у обучающихся. Тем не менее необходимо отметить, что только 6 учебников снабжены звуковыми компакт-дисками в качестве приложения: «Русский язык. Чтение. Т. 1–4» (Ван, 2008), «Русский язык. Чтение. Т. 1–2» (Ван, 2018), «Учебное пособие по мультимедийному чтению на русском

языке»¹⁰, «Аудиокурс по чтению периодических изданий на русском языке» (Цзя, 2007), «Аудиокурс по чтению на русском языке для начинающих» (Линь, Лю, 2015) и «Жанры русской литературы и чтение на русском языке» (Ван, 2016). В этих учебных пособиях в полной мере применены преимущества современных информационных технологий, в них органично интегрированы текст, аудио- и видеоматериалы, анимация и другие элементы, они отличаются большей яркостью и выразительностью, что способствует многоуровневому обучению и интерактивной коммуникации.

Типы учебных пособий по чтению на русском языке. Учебники по чтению на русском языке многочисленны и разнообразны. С точки зрения содержания выделены и проанализированы следующие типы пособий по чтению на русском языке.

Универсальные (комплексные) пособия по чтению на русском языке в основном предназначены для студентов младших курсов вузов, изучающих русский язык на базовом уровне. По сравнению с профессионально-специализированными пособиями по чтению, источники, из которых осуществляется отбор материала для универсальных пособий, более разнообразны в жанровом и тематическом планах. Отбор материала происходит не только из таких литературных произведений, как сказки, юмористические рассказы, биографии людей, но и из инструкций, критики, официальных документов, интервью и т. п. Тематика призвана всесторонне отразить все аспекты российского общества – политику, экономику, науку и технику, историю, литературу, искусство и т. д., при этом внимание уделяется накоплению лексического и грамматического запаса, пополнению фоновых знаний (культурного багажа), для того чтобы заложить хорошую языковую основу для следующего этапа чтения (Лю, 2016: 167). Примером типичного универсального пособия является «Книга для чтения. Т. 1–6» (Жуань, 1983).

Универсальные пособия всегда были и остаются основным видом пособий по чтению (на их долю приходится 49 %). Данный вид учебных пособий имеет широкий спектр и высокий коэффициент применения, они используются не только для обучения студентов вузов, но также и учащихся средних школ. Основные авторские коллективы крупнейших вузов страны завершили компиляцию, обновление и переиздание универсальных пособий по чтению (например, «Чтение по русскому языку. Т. 1–4» (Ши, 2005)). Новым направлением в подготовке учебной литературы является разработка пособий, направленных на формирование навыка чтения в сочетании с другими навыками. Типичный пример такого учебного пособия – «Русский язык. Чтение. Т. 1–4» (Ван, 2008).

Профессионально-специализированные пособия по чтению на русском языке в основном включают следующие категории контента: новости из периодических изданий, тексты из сферы бизнеса и торговли, материалы для подготовки к экзаменам, научно-техническая литература, тексты гуманитарной и социальной направленности, художественный анализ произведений русской литературы. Среди отобранных учебных пособий 43 единицы представляют собой профессионально-специализированные пособия, что составляет 51 %

¹⁰ Фань Ц. Учебное пособие по мультимедийному чтению на русском языке. Нанкин : Изд-во Нанкинского университета, 2006. [范洁清. 俄语多媒体阅读教材. 南京: 南京大学出版社, 2006.]

от всего количества пособий по чтению на русском языке. Большинство из них (14 единиц) – пособия по обучению чтению периодических изданий, что отвечает требованиям Программы 2003 и 2012 гг.: чтение российских газет и периодических изданий (включая новые средства массовой информации, такие как интернет) является обязательной дисциплиной для обучающихся по специальности «Русский язык» в колледжах и университетах. Другие специализации содержания учебников по чтению представлены на рис. 2.

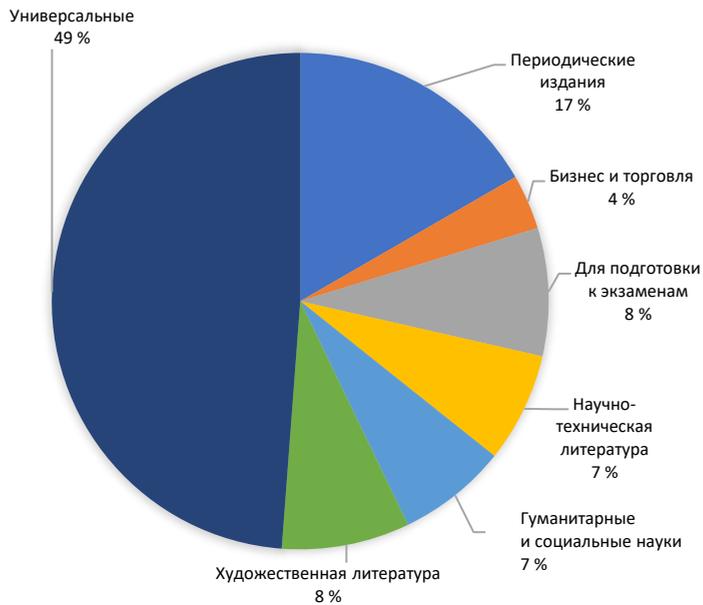


Рис. 2. Распределение пособий по содержанию

Источник: составлено авторами.

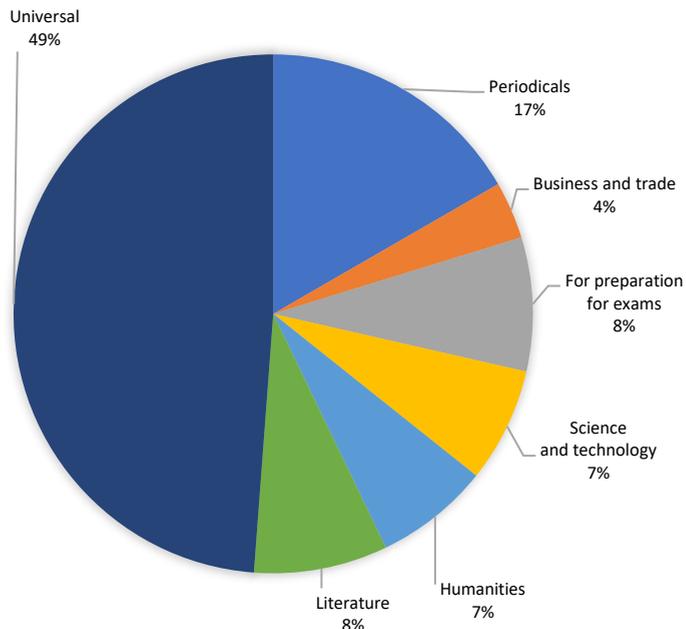


Figure 2. The content of the manuals

Source: compiled by the authors.

Следует отметить тот факт, в большинстве специализированных учебников не указывается аудитория, для которой они предназначены, отсутствует четкое обозначение предметной области. К тому же в настоящее время не существует специализированных учебников по юриспруденции, туризму и спорту.

Конструирование учебных пособий в разные периоды времени. Для сравнения изменений в структуре универсальных учебных пособий в разные периоды мы сосредоточимся на изучении четырех комплектов учебников, которые предназначены для студентов второго курса, проходящих курс обучения за второй семестр по специальности «Русский язык» в институтах и университетах, а также проанализируем композицию, тематику, содержание, упражнения данных учебных пособий.

Основываясь на данных, приведенных в табл. 3–5, путем сравнительного анализа жанров текстов, входящих в учебные пособия, тематики, общей структуры, можно выявить общую тенденцию моделирования учебников за последние 30 лет.

1. Основой создания учебных пособий являются Программа и Методические рекомендации, акцент делается на развитии базовых навыков аудирования, говорения, чтения и письма, затем на воспитании гуманистической культуры и, наконец, на развитии межкультурных компетенций и критического мышления (табл. 3 и 4).

Таблица 3

Требования, предъявляемые в разные периоды к формированию навыков/способностей у студентов, обучающихся в университетах по специальности «Русский язык»

Программа 2003 г.	Программа 2012 г.	Методические рекомендации 2020 г.
Базовые навыки аудирования, говорения, чтения и письма. Способность к речевому общению, приобретению знаний, самостоятельному мышлению и творчеству, повышение культурного уровня и умений учащихся пользоваться справочными материалами	Навыки всестороннего владения русским языком. Способность к самообучению, формированию кругозора, овладению знаниями в сфере национальной культуры, развитию навыков общения на русском языке, умению пользоваться справочниками и учебными пособиями, а также умение использовать современные средства коммуникации	Способности к использованию русского языка, оцениванию литературных произведений, критическому мышлению, творчеству, применению информационных технологий, самообучению, межкультурные, исследовательские, практические способности

Table 3

Requirements for skills/abilities of university students learning Russian language in different periods

2003 Program	2012 Program	2020 Guidelines
Basic listening, speaking, reading, and writing skills. Ability to communicate, to acquire knowledge, to think and create independently, increasing cultural level and skills to use reference materials	Skills of comprehensive knowledge of the Russian language. Ability to self-study, outlook formation, to master knowledge in national culture, development of communication skills in the Russian language, to use reference books and textbooks, as well as to use modern means of communication	Ability to use the Russian language, to evaluate literary works, to apply information technology, intercultural, critical thinking, research, creative, self-learning and practical abilities

2. Жанры текстов, входящих в учебники, становятся богаче, а тематика шире. Появляется и новый способ получения необходимого материала – интернет. Выбор тем тесно связан с реальной жизнью студентов и несет на себе определенный отпечаток эпохи: образование, досуг, семья, путешествия, то есть имеет место «ориентация на особенности тех, на кого рассчитаны учебники» (Маркова, Краев, 2023: 164). Жанры текстов обогащаются, охватывая различные стили, включая литературные произведения, повествования, критические и пояснительные статьи, официальные документы, интервью и т. д. (табл. 4).

3. Три основные составляющие в общей структуре учебника: текст, новые слова и упражнения, были дополнены комментариями, списком словосочетаний, упражнениями, в том числе на отработку техники чтения. Идеи, связанные с созданием учебников, становились все разнообразнее, структура единого курса – более упорядоченной. Например, при разработке пособия «Русский язык. Чтение. Т. 3» (Ван, 2008) применена модульная система, нарушившая единую форму организации материала учебного курса, доминировавшую до 1990-х гг. Тексты учебника распределены по темам. Каждый текст обладает определенным уровнем трудности в соответствии законом обучения от простого к сложному (табл. 5).

Таблица 4

Сравнение четырех учебников по жанру и тематике

Учебники	Книга для чтения. Т. 4	Чтение по русскому языку. Т. 4	Русский язык. Чтение. Т. 4	Русский язык. Чтение. Т. 3
Автор	Жуань Фугэнь и др.	Ши Тецянь	Ван Цзясин	Ван Цзясин
Год издания	1983 г., 1-е изд., 1993 г., 5-е изд.	Апрель 2006 г.	Август 2008 г.	Октябрь 2022 г.
Издательство	Шанхайское издательство переводов	Издательство высшего образования	Шанхайское издательство обучения иностранным языкам	Шанхайское издательство обучения иностранным языкам
Формат	1/16	1/8	1/8	1/8
Объем	231,000 слов	510,000 слов	362,000 слов	450,000 слов
Грант	–	1	3	3
Цель	Развитие интереса к чтению, закрепление изученного языкового материала, улучшение понимания России, русского народа и русской культуры, расширение кругозора	Развитие интереса к чтению, повышение навыка понимания прочитанного, способность к проведению самостоятельного анализа, расширение словарного запаса, улучшение понимания общеполитической обстановки в России	Совершенствование навыков чтения, углубление знаний об общеполитической обстановке в России, стимулирование интереса к изучению русского языка и исследованию тайн русской культуры, помощь в установлении истинной системы ценностей и позитивного взгляда на жизнь	Повышение уровня чтения, расширение словарного запаса и развитие способности самостоятельно мыслить
Жанры произведений, входящих в учебное пособие	Сказки, басни, переписка, научно-популярные произведения и др.	Новейшие языковые материалы о различных проблемах и др.	Литературные произведения, обзорные статьи, пояснительные и официальные документы, интервью, диалоги и др.	Сказки, рассказы, повествование, критические статьи, официальные документы, интервью и др.
Тематика	Общественная жизнь, социальные явления, нравственное воспитание, производственная деятельность, научно-популярная литература и т. д.	Политика, экономика, культура, обычаи и т. д.	Культурные традиции и обычаи, литература и искусство, наука и техника, социальная жизнь, политика, экономика, религия, спорт, образование, история и т. д.	Человек и природа, традиционные праздники, система образования, живопись и т. д.

Table 4

Comparison of the four manuals in genre and topics

Manual	Reading book. Vol. 4	Reading in Russian. Vol. 4	The Russian language. Reading. Vol. 4	The Russian language. Reading. Vol. 3
Author	Ruan Fugen and others	Shi Tieqiang	Wang Jiaying	Wang Jiaying
Year	1983, 1st ed., 1993, 5th ed.	April, 2006	August, 2008	October, 2022
Publishing house	Shanghai Translation Publishing House	Higher Education Press	Shanghai Foreign Language Education Press	Shanghai Foreign Language Education Press
Print format	1/16	1/8	1/8	1/8
Volume	231,000 words	510,000 words	362,000 words	450,000 words
Grant	–	1	3	3
Aim	To raise interest in reading, consolidate the studied language material, improve understanding of Russia, Russian people, and Russian culture, expand the students' outlook	To raise interest in reading, improve reading comprehension skills, ability to conduct independent analysis, expand vocabulary, improve understanding of the general political situation in Russia	To improve reading skills, deepen knowledge of the general political situation in Russia, stimulate interest in studying the Russian language and explore the mysteries of Russian culture, to establish a true system of values and a positive outlook on life	To improve reading levels, vocabulary and independent thinking skills
Genres of texts included in the manual	Fairy tales, fables, correspondence, popular scientific works, etc.	The latest language materials on various issues, etc.	Literary texts, review articles, explanatory and official documents, interviews, dialogues, etc.	Tales, stories, narratives, critical articles, official documents, interviews, etc.
Topics	Public life, social phenomena, education, industry, popular scientific literature, etc.	Politics, economics, culture, customs, etc.	Customs and traditions, literature and art, science and technology, social life, politics, economics, religion, sports, education, history, etc.	Man and nature, national holidays, education system, painting, etc.

Таблица 5

Сравнение четырех учебников по структуре и заданиям

Учебники	Книга для чтения. Т. 4	Чтение по русскому языку. Т. 4	Русский язык. Чтение. Т. 4	Русский язык. Чтение. Т. 3
Структура содержания	<p>Два раздела:</p> <ul style="list-style-type: none"> • первый раздел (обязательное чтение): <ul style="list-style-type: none"> – 28 текстов; – новые слова, словосочетания; – краткие справки (об известных писателях, событиях и т. д.); – задания (3–5); • второй раздел (внеклассное чтение): <ul style="list-style-type: none"> – без заданий 	<p>6 блоков, по 4 для каждого блока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 64 текста; – список новых слов; – задания; – шутки и пословицы; – общий словарь (прилагается в конце книги); – ключи к заданиям 	<p>10 блоков, по 2 текста для каждого блока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вступительное слово; – 20 текстов; – список новых слов; – список фиксированных фраз и словосочетаний; – задания 	<p>14 блоков, по 2 текста для каждого блока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вступительное слово; – 28 текстов; – список новых слов, словосочетаний и фиксированных фраз; – задания
Типы заданий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Переведите. 2. Укажите верное утверждение. 3. Закончите предложения. 4. Вставьте вместо точек слова. 5. Ответьте на вопросы. 6. Перескажите текст. 7. Объясните значение. 8. Составьте план 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выберите верное утверждение. 2. Ответьте на вопросы. 3. Заполните пропуски. 4. Закончите предложения. 5. Переведите предложения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выберите верное утверждение. 2. Переведите. 3. Объясните значение. 4. Заполните пропуски. 5. Задайте вопросы к тексту. 6. Ответьте на вопросы 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выберите верное утверждение. 2. Переведите. 3. Объясните значение. 4. Заполните пропуски. 5. Задайте вопросы к тексту. 6. Ответьте на вопросы

Comparison of the four manuals in structure and exercises

Manuals	Reading book. Vol. 4	Reading in Russian. Vol. 4	The Russian language. Reading. Vol. 4	The Russian language. Reading. Vol. 3
Structure	2 sections: • section one (compulsory reading): – 28 texts; – new words; collocations; – brief references (about famous writers, events, etc.); – tasks (3–5); • section two (extracurricular reading): – no tasks	16 units, 4 texts in each unit: – 64 texts; – a list of new words; – tasks; – jokes and proverbs; – general vocabulary (included at the end of the book); – keys	10 units, 2 texts in each unit: – introduction; – 20 texts; – list of new words; – list of set phrases and collocations; – tasks	14 units, 2 texts in each unit: – introduction; – 28 texts; – list of new words, collocations and set phrases; – tasks
Tasks	1. Translate. 2. Find the correct statement. 3. Complete the sentences. 4. Insert words. 5. Answer the questions. 6. Retell the text. 7. Explain the meaning. 8. Make a plan	1. Find the correct statement. 2. Answer the questions. 3. Fill in the blanks. 4. Complete the sentences. 5. Translate the sentences	1. Find the correct statement. 2. Translate. 3. Explain the meaning. 4. Fill in the blanks, ask questions about the text. 5. Answer the questions	1. Find the correct statement. 2. Translate. 3. Explain the meaning. 4. Fill in the blanks. 5. Ask questions about the text. 6. Answer the questions

4. Виды упражнений также стали более разнообразными. Фокус обучения сместился с поверхностного понимания слов и предложений на глубокое понимание текстов. Постепенно изменились и типы заданий: от заполнения пробелов синонимами или антонимами, интерпретации значения слов и выражений, модификации предложений и т. д. перешли к заданиям открытого типа, таким как вопрос-ответ, краткий ответ. Задания стали более продуманными, а степень сложности контрольных материалов выше. «Чтение по русскому языку. Т. 4» (Ши, 2006) и «Русский язык. Чтение. Т. 3» (Ван, 2008) отражают новую тенденцию параллельного создания пособий по чтению, предназначенных для обучающихся по специальности «Русский язык» и тех студентов, для которых изучение русского языка не является основной задачей (табл. 5).

Продуктивные пути разработки учебных пособий по чтению

Построение системы создания высококачественных учебников. Председатель КНР Си Цзиньпин в ответном письме своим старым товарищам из издательства «Народное образование» подчеркнул, что необходимо «продолжать прекрасные традиции, содействовать реформам и инновациям, вкладывать душу в работу над высококачественными учебными пособиями, которые способствуют просвещению и мудрости». Серия высококачественных учебных пособий включает в себя учебники по обучению чтению и другие компоненты учебных комплексов (книги для учителей, мультимедийные материалы и т. д.), а также учебники русского языка «Практикум по межкультурной коммуникации – русский язык» и «Специализированные дисциплины на русском языке» (курс «Китайская культура на русском языке», курс «Культура России на русском языке», курс «Научно-технический русский язык» и т. д.).

Высококачественное учебное пособие – это не просто учебник, это духовный символ и эмблема качества образования, «посредник в диалоге пре-

подавателя и студента» (Кожевникова и др., 2019: 53). Создание системы классических учебников по чтению на русском языке может в полной мере реализовать ведущую роль высококачественных учебников и внедрить инновационные идеи в процесс создания учебников.

Создание мультимедийных электронных учебников. При создании учебников по чтению в новую эпоху следует в полной мере использовать мультимедийные технологии и разрабатывать разнообразные вспомогательные учебные материалы, которые позволят «преподавать русский язык как иностранный в рамках цифрового формата» (Стрельчук, 2022: 226). Целесообразно изготовление вспомогательных обучающих компакт-дисков, соответствующих содержанию учебных пособий, использование новостных видеоролики, связанных с содержанием текстов. Такие дополнительные учебные материалы повышают интерес учащихся к чтению периодических изданий и в то же время улучшают их навыки чтения. Имеют смысл разработка нескольких высококачественных продуктов для обучения чтению, сочетающих онлайн- и оффлайн-формы, использование коротких видео, картинок и других материалов с помощью новых платформ, таких как официальный аккаунт WeChat.

Современные мультимедийные технологии могут помочь составителям учебников по чтению реализовать принципы многовекторности и пространственности построения, предоставляя учебникам возможность стать более жизнеспособными и современными.

Построение многофункциональных тематических учебников. В Методических рекомендациях указывается на то, что важной задачей курса чтения на русском языке является, с одной стороны, всестороннее совершенствование у студентов навыков чтения на русском языке и комплексной языковой компетенции; с другой стороны, осуществление межкультурного образования с целью предоставления студентам возможности ориентироваться в культурных традициях и социальном устройстве иностранного государства, что позволит повысить их осведомленность о разных культурах, сходствах и различиях между китайской и зарубежной культурами, а также развить у студентов способности к межкультурной коммуникации и критическому мышлению.

Основываясь на этой руководящей идее, мы полагаем, что с точки зрения системного построения учебники должны обладать многофункциональным тематическим наполнением, а также содержать такие элементы, как сведения о китайской культуре и материалы, касающиеся сопоставления культур двух стран – России и Китая; при отборе текстовых материалов необходимо учитывать их содержательную сторону, принимая во внимание привлекательность, информативность, продуманность, достоверность и аутентичность текстов, что будет способствовать получению обучающимися разноплановой и разножанровой языковой информации, повышению комплексной возможности использования языка.

Заключение

Подводя итог, скажем, что разработке и изданию учебных пособий по чтению на русском языке следует уделять еще больше внимания, учитывая незаменимость этих пособий в процессе преподавания русского языка в вузах

Китай в настоящее время. Несмотря на то что на протяжении нескольких десятилетий непрерывно велась работа по совершенствованию учебников по чтению, некоторые проблемы все еще остаются нерешенными. С момента вступления человечества в цифровую эпоху постоянные прорывы в науке и технике вносят все больше инноваций в сферу образования, а также приводят к постоянным изменениям в форме учебных материалов. Исследования показывают, что традиционным бумажным учебным пособиям становится все труднее удовлетворять потребности студентов в самостоятельном обучении и потребности преподавателей в педагогических инновациях, в то время как высококачественные, находящиеся в общем доступе цифровые учебники способствуют снижению экономических затрат обеспечивая при этом эффективность обучения. Пособия по чтению на русском языке должны своевременно редактироваться и непрерывно совершенствоваться в соответствии с инновационными теоретическими достижениями, последними тенденциями в науке и технике, постоянно обогащаться и наполняться новыми знаниями, идеями, методами, а также органично интегрировать гуманистические элементы в сочетании со специфическими особенностями изучаемых дисциплин и специальностей с целью обеспечения мощной поддержки для подготовки высококвалифицированных кадров со знанием русского языка, обладающих межкультурной компетенцией, способностью к критическому мышлению и навыками самостоятельного обучения. Разработчикам учебников необходимо адаптироваться к требованиям информационного общества, с помощью научно-технических достижений исследовать трансформации, происходящие с бумажными вариантами учебников, использовать мультимедийные цифровые учебные материалы и новые формы учебных пособий.

Основными задачами на будущее являются соблюдение соответствия учебных материалов международным академическим требованиям и эффективное удовлетворение потребностей национальной стратегии экономического и социального развития, а также кропотливая работа по созданию еще более качественных учебных пособий, которые будут стоять на страже просвещения и приумножать мудрость, служить построению высококачественной системы высшего образования.

Список литературы

- Ань С.* Анализ и исследование теста на чтение Национального экзамена по русскому языку // Обучение русскому языку. 2012. № 6. С. 35–41. [安新奎. 国家俄语考试阅读测试的分析与研究 // 俄语学习. 2012. № 6. С. 35–41.]
- Ань С.* Анализ проблем с чтением тестовых вопросов на Национальном экзамене по русскому языку // Преподавание русского языка в Китае. 2013. № 1. С. 84–88. [安新奎. 国家俄语考试中阅读测试命题存在的问题分析 // 中国俄语教学. 2013. № 1. С. 84–88.]
- Ван Л., Юй Ч., Ван Ч.* Чтение научно-технической литературы на русском языке. Т. 1, 2. Харбин : Изд-во Харбинского технологического института, 2020. [王利众, 于长春, 王春英. 科技俄语阅读 1、2 册. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2020.]

- Ван Ф. Жанры русской литературы и чтение на русском языке. Пекин : Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2016. [王凤英. 俄语文体与阅读. 北京: 外语教育与研究出版社, 2016.]
- Ван Ц. Русский язык. Чтение. Т. 3. 2-е изд. Шанхай : Шанхайское издательство обучения иностранным языкам, 2022. [王加兴. 俄语阅读教程 3 (第二版). 上海外语教育出版社, 2022.]
- Ван Ц. Русский язык. Чтение. Т. 4. Шанхай : Шанхайское издательство обучения иностранным языкам, 2008. [王加兴. 俄语阅读教程 4. 上海: 上海外语教育出版社, 2008.]
- Гань Х. Исследование реформы обучения чтению в рамках модели подготовки прикладных кадров по специальности русского языка // Вестник Чанчуньского технологического университета. 2011. № 12. С. 178–179. [甘海泉. 俄语应用型人才培养模式下的阅读教学改革探究 // 长春理工大学学报. 2011. № 12. С. 178–179.]
- Го Л. Построение модели обучения на основе перевернутого класса для урока русского чтения // Теоретические наблюдения. 2017. № 12. С. 151–153. [郭丽红. 基于翻转课堂的俄语阅读课教学模式的构建 // 理论观察. 2017. № 12. С. 151–153.]
- Дон Ц. Современный курс научно-технического чтения на русском языке. Пекин : Изд-во высшего образования, 2006. [董宗杰. 新大学俄语科技阅读教程. 北京: 高等教育出版社, 2006.]
- Жуань Ф. Книга для чтения 4. Шанхай : Шанхайское издательство переводов, 1983. [阮福根. 俄语泛读 4. 上海: 上海译文出版社, 1983.]
- Кожевникова Е.В., Вязовская В.В., Трубочанинова М.Е. Учебник русского языка как иностранного : на перекрестке путей, мнений, интересов // Русистика. 2019. Т. 17. № 1. С. 42–62. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-1-42-62>
- Ли Л. Курс по чтению газет на русском языке. Пекин : Изд-во Пекинского университета языка и культуры, 2014. [李利群. 俄语报刊阅读教程. 北京: 北京语言大学出版社, 2014.]
- Ли С., Ли В. Анализ содержательной валидности вопросов о понимании прочитанного в группе 4 теста по русскому языку в колледже // Преподавание русского языка в Китае. 2016. № 4. С. 70–75. [李锡奎, 李文华. 大学俄语四级考试阅读理解试题内容效度分析 // 中国俄语教学. 2016. № 4. С. 70–75.]
- Ли Х., Чжу С., Чжао Ш. Исследование методов обучения русскому чтению в области науки и техники на фоне новой инженерии // Научные консультации (наука и техника, менеджмент). 2022. № 10. С. 238–240. [李慧超, 朱晓晨, 赵爽. 新工科背景下理工科俄语阅读教学方法探究 // 科学咨询(科技·管理). 2022. № 10. С. 238–240.]
- Ли Ю. О методах осмысления новых слов при чтении по русскому языку // Обучение русскому языку. 2001. № 4. С. 72–74. [李玉娟. 谈俄语阅读中推测生词的技巧 // 俄语学习. 2001. № 4. С. 72–74.]
- Линь Л., Лю Г. Аудиокурс по чтению на русском языке для начинающих. Харбин : Изд-во Харбинского технологического института, 2015. [林丽, 刘桂红. 俄语零起点有声阅读教程. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2015.]
- Лю Б. Новые взгляды на дизайн курсов и модель преподавания делового русского чтения // Сибирские исследования. 2013. № 1. С. 47–49. [刘博. 商务俄语阅读课程设计与教学模式新视角 // 西伯利亚研究. 2013. № 1. С. 47–49.]
- Лю С. Исследование по обучению китайскому чтению. Пекин : Изд-во Пекинского университета языка и культуры, 2016. 167 с. [刘颂浩. 汉语阅读教学研究. 北京: 北京语言大学出版社, 2016. 167с.]

- Лю С. Применение теории схем в преподавании русского языка // Руководство по экономическим исследованиям. 2010. № 8. С. 239–241. [刘秀娟. 俄语教学中图式理论的应用 // 经济研究导刊. 2010. № 8. С. 239–241.]
- Лю С., Ван Л. Несколько мер по улучшению навыков чтения по-русски в колледже // Исследование высшего образования Хэйлунцзяна. 1995. № 2. С. 105–106. [刘秀珍, 王丽辉. 提高大学俄语阅读能力的几点做法 // 黑龙江高教研究. 1995. № 2. С. 105–106.]
- Маркова Е.М., Краев А.Ю. Дигитализация учебника по русскому языку как иностранному : опыт словацких русистов // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 163–180. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-163-180>
- Си Ц., Вэй Ч. Начальный курс по чтению на русском языке для университетов. Харбин : Изд-во Хэйлунцзянского университета, 2021. [裘静, 魏春洁. 大学通用俄语阅读教程(入门篇). 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2021.]
- Стрельчук Е.Н. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 225–234.
- Ся Х. Исследование улучшения навыков чтения по-русски в контексте Интернета // Навыки компьютерного программирования и техническое обслуживание. 2013. № 16. С. 159–160. [夏海波. 网络背景下提高俄语阅读能力的探索 // 电脑编程技巧与维护. 2013. № 16. С. 159–160.]
- Тао Ю. Теория чтения и курс русского чтения // Вестник Хуайбэйского угольного педагогического колледжа (издание по философии и социальным наукам). 2002. № 3. С. 92–93. [陶源. 阅读理论与俄语阅读课 // 淮北煤师院学报(哲学社会科学版). 2002. № 3. С. 92–93.]
- Фань Ю. Принципы лексического анализа, внедрение и преодоление трудностей в русской системе машинного чтения // Вестник Ляонинского университета (естественно-научное издание). 1999. № 4. С. 319–323. [范永明. 俄语机器辅助阅读系统的词法分析原则及其实现和难点处理 // 辽宁大学学报(自然科学版). 1999. № 4. С. 319–323.]
- Ху С., Ву А. Китайская культура выходит во внешний мир : публикации переводов, ориентированных на широкую аудиторию // Издательство в Китае. 2014. № 2. С. 34–37. [胡兴文, 巫阿苗. 中国文化走出去: 面向受众的翻译出版路径 // 中国出版. 2014. № 2. С. 34–37.]
- Хэ Л. Анализ теории схем и преподавания русского чтения // Китайская научно-техническая информация. 2012. № 12. С. 234. [何亮. 简析图式理论与俄语阅读教学 // 中国科技信息. 2012. № 12. С. 234.]
- Хэ Л. Соображения прагматической обоснованности вопросов теста на понимание прочитанного в тесте на знание русского языка 2011–2015 годов // Преподавание русского языка в Китае. 2016. № 1. С. 77–82. [贺莉. 2011–2015年俄语专八考试阅读理解试题的语用效度考量 // 中国俄语教学. 2016. № 1. С. 77–82.]
- Хэ Х., Ма Б. Современный курс экстенсивного чтения на русском языке для университетов 1–4. Пекин : Изд-во высшего образования, 2005. [何红梅, 马步宁. 新大学俄语泛读教程 1–4. 北京: 高等教育出版社, 2005.]
- Цао Ю. Чтение и понимание российских газет XXI века. Цзинань : Завтра, 2006. [曹月华. 21世纪俄语报刊阅读与理解. 济南: 明天出版社, 2006.]
- Цзя Ч. Аудиокурс по чтению периодических изданий на русском языке. Пекин : Изд-во Пекинского университета языка и культуры, 2007. [贾长龙. 俄语报刊听读. 北京: 北京语言大学出版社, 2007.]
- Цзя Ч. Размышления о реформе курсов углубленного чтения по русскому языку в высших учебных заведениях в условиях сетевой среды // Вестник Чанчуньского уни-

- верситета. 2016. № 10. С. 119–121. [贾长萍. 关于网络环境下高校俄语泛读课改革的几点思考 // 长春大学学报. 2016. № 10. С. 119–121.]
- Цзян Х. Инновационное исследование методов преподавания курсов русского языка в университетах // Вестник Муданьцзянского образовательного университета. 2019. № 11. С. 64–66. [姜红梅. 高校俄语阅读课教学模式的创新研究 // 牡丹江教育学院学报. 2019. № 11. С. 64–66.]
- Цзян Ю. Методика обучения чтению русских газет и журналов в младших классах // Преподавание русского языка в Китае. 1997. № 1. С. 10–13. [蒋勇敏. 低年级俄语报刊阅读教学法 // 中国俄语教学. 1997. № 1. С. 10–13.]
- Чжан Ц. Практика преподавания на основе онлайн-платформ на примере урока русского языка по чтению // Научное образование. 2021. № 10. С. 191–192. [张倩. 基于在线平台的教学实践——以俄语阅读课为例 // 科教文汇. 2021. № 10. С. 191–192.]
- Чжао И. Языковые и национальные исследования и преподавание русского чтения // Вестник Сианьского университета иностранных языков. 2002. № 2. С. 72–74. [赵迎菊. 语言国情学与俄语阅读教学 // 西安外国语学院学报. 2002. № 2. С. 72–74.]
- Чжао Ц. Обучение русскому чтению и качественное гуманистическое образование // Преподавание русского языка в Китае. 2004. № 2. С. 54–57. [赵秋野. 俄语阅读教学与人文素质教育 // 中国俄语教学. 2004. № 2. С. 54–57.]
- Чжао Ч. Текущая ситуация и альтернативы в сфере издания учебных пособий по чтению периодических изданий на русском языке для высших учебных заведений нового периода // Издательский широкий кругозор. 2016. № 11. С. 82–84. [赵春晶. 新时期大学俄语报刊阅读教材出版的现状与对策 // 出版广角. 2016. № 11. С. 82–84.]
- Чжоу Х., Ван Ш. Преподавательская практика и размышления о курсе чтения русских газет в новой ситуации // Преподавание русского языка в Китае. 2022. № 2. С. 78–85. [周海燕, 王帅. 新形势下俄语报刊阅读课程的教学实践和思考 // 中国俄语教学. 2022. № 2. С. 78–85.]
- Чжэн Г. Исследование стратегий эффективного обучения на уроках русского языка по чтению // Модернизация образования. 2016. № 7. С. 185–187. [郑广杰. 俄语阅读课有效性教学策略探讨 // 教育现代化. 2016. № 7. С. 185–187.]
- Чэн Х. Стратегии улучшения способности к чтению на русском языке с точки зрения теории металингвистического сознания // Литературное образование (часть 3). 2020. № 7. С. 98–100. [程海东. 元语言意识理论视角下俄语阅读能力提升策略 // 文学教育(下). 2020. № 7. С. 98–100.]
- Чэнь Г. Обучение чтению и переводу при подготовке к сдаче экзамена по русскому языку на 8-й уровень. Харбин : Изд-во Харбинского технологического института, 2018. [陈国亭. 俄语专业八级阅读与翻译训练. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2018.]
- Чэнь Г. Обучение чтению и переводу при подготовке к сдаче экзамена по русскому языку на 4-й уровень. Харбин : Изд-во Харбинского технологического института, 2018. [陈国亭. 俄语专业四级阅读与翻译训练. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2018.]
- Ши Т. Чтение по русскому языку. Т. 4. Пекин : Изд-во высшего образования, 2006. [史铁强. 俄语专业阅读教程 4. 北京: 高等教育出版社, 2006.]

Сведения об авторе:

Ли Янь, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка, Сямыньский университет, Китайская Народная Республика, 361005, Сямынь, ул. Сы-мин-нань, д. 422.
Сфера научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, культура русской речи, прикладная лингвокультурология, сравнительное языкознание, стилистика, медиалингвистика. Автор свыше 20 публикаций, среди которых научные монографии и статьи. E-mail: liyan386@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-7-28

EDN: OHPUPE

Review article

Textbooks on reading in Russian for Chinese universities over the past 30 years: analysis and prospects

Yan Li

Xiamen University, Xiamen, People's Republic of China

✉ liyan386@mail.ru

Abstract. Textbooks are the basis for implementing the curriculum and an important support in teaching activities. They play an important role in foreign language teaching, representing teaching materials that combine the characteristics of the time, learning objectives, advanced teaching concepts, and patterns of self-learning. The aim of the research is to identify trends and problems in the sphere of preparation and publication of teaching aids for reading in Russian in China. The author analyzed 84 manuals on reading in Russian published in China over the last 30 years. Special attention was paid to the 4 most representative books published at different times. Comparative-typological method, as well as methods of induction and mathematical processing were used. The comparative analysis of teaching aids was carried out considering the aspects of the purpose of creation, structure, content. The features of universal (comprehensive) and professional-specialized reading textbooks, including auxiliary teaching materials are considered. The necessity of creating a series of high-quality textbooks is emphasized, and the ways of solving this problem are determined. The author has deeply explored the alternatives of composing Russian reading textbooks from the point of view of a system of multifunctional thematic content, integration of intercultural and national-specific elements, and multipolar learning.

Keywords: publishing policy, Russian as a foreign language, effectiveness, teaching aids, audiovisual teaching tools, didactic material

Article history: received 16.12.2022; accepted 18.10.2023.

Acknowledgments: The research was funded by the Fujian Federation of Social Science Association, project no. FJ2022B045 (China) and the National Social Sciences Foundation, project no. 20BYY221.

For citation: Li, Y. (2024). Textbooks on reading in Russian for Chinese universities over the past 30 years: Analysis and prospects. *Russian Language Studies*, 22(1), 7–28. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-7-28>

References

- An, X. (2012). Analysis and research on the reading test of the national Russian language examination. *Russian Language Learning*, (6), 35–41. (In Chin.)
- An, X. (2013). Analysis of problems in reading test questions in the national Russian language examination. *Teaching Russian in China*, (1), 84–88. (In Chin.)
- Cao, Y. (2006). *21st century Russian newspaper reading and understanding*. Jinan: Tomorrow Publishing House. (In Chin.)
- Chen, G. (2018). *Training in reading and translation for Russian majors, level 8*. Harbin: Harbin Institute of Technology Press. (In Chin.)
- Chen, G. (2018). *Training in reading and translation for Russian majors, level 4*. Harbin: Harbin Institute of Technology Press. (In Chin.)

- Cheng, H. (2020). Strategies for improving Russian reading ability from the perspective of metalinguistic consciousness theory. *Literature Education (part 3)*, (7), 98–100. (In Chin.)
- Dong, Z. (2006). *A new Russian science and technology reading course for universities*. Beijing: Higher Education Press. (In Chin.)
- Fan, J. (2006). *Russian multimedia reading materials*. Nanjing: Nanjing University Press. (In Chin.)
- Fan, Y. (1999). Principles and implementation of lexical analysis in Russian machine assisted reading systems and difficulty handling. *Journal of Liaoning University (Natural Science Edition)*, (4), 319–323. (In Chin.)
- Gan, H. (2011). Exploration of reading teaching reform under the training model of Russian applied talents. *Journal of Changchun University of Technology*, (12), 178–179. (In Chin.)
- Guo, L. (2017). Construction of a flipped classroom based teaching model for Russian reading classes. *Theoretical Observation*, (12), 151–153. (In Chin.)
- He, H., & Ma, B. (2005). *New university Russian extensive reading course* (vols. 1–4). Beijing: Higher Education Press. (In Chin.)
- He, L. (2012). Analysis of schema theory and Russian reading teaching. *China Science and Technology Information*, (12), 234. (In Chin.)
- He, L. (2016). Pragmatic validity considerations of the reading comprehension test questions in the 2011–2015 Russian Language Proficiency Test. *Chinese Russian Language Teaching*, (1), 77–82. (In Chin.)
- Hu, X., & Wu, A. (2014). Chinese culture going global: A translation and publishing path for audiences. *China Publishing*, (2), 34–37. (In Chin.)
- Jia, C. (2007). *Listening and reading Russian newspapers and magazines*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press. (In Chin.)
- Jia, C. (2016). Reflections on the reform of Russian extensive reading courses in higher education institutions under the network environment. *Journal of Changchun University*, (10), 119–121. (In Chin.)
- Jiang, H. (2019). Innovative research on the teaching mode of Russian reading courses in universities. *Journal of Mudanjiang University of Education*, (11), 64–66. (In Chin.)
- Jiang, Y. (1997). Teaching method for reading Russian newspapers and magazines in lower grades. *Teaching Russian in China*, (1), 10–13. (In Chin.)
- Kozhevnikova, E.V., Vyazovskaya, V.V., & Trubchaninova, M.E. (2019). Russian as a foreign language textbook: At the crossroads of ways, opinions and interests. *Russian Language Studies*, 17(1), 42–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-1-42-62>
- Li, H., Zhu, X., & Zhao, S. (2022). Exploration of teaching methods for Russian reading in science and engineering under the background of new engineering. *Scientific Consulting (Science and Technology, Management)*, (10), 238–240. (In Chin.)
- Li, L. (2014). *A course on reading Russian newspapers and magazines*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press. (In Chin.)
- Li, X., & Li, W. (2016). Analysis of the content validity of reading comprehension questions in the college Russian test band 4. *Chinese Russian Language Teaching*, (4), 70–75. (In Chin.)
- Li, Y. (2001). On the techniques of speculating new words in Russian reading. *Russian Learning*, (4), 72–74. (In Chin.)
- Lin, L., & Liu, G. (2015). *A zero starting audio reading tutorial for Russian*. Harbin: Harbin Institute of Technology Press. (In Chin.)
- Liu, B. (2013). New perspectives on course design and teaching model of business Russian reading. *Siberian Studies*, (1), 47–49. (In Chin.)
- Liu, S. (2016). *Research on Chinese reading teaching*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press. (In Chin.)
- Liu, X. (2010). Application of schema theory in Russian language teaching. *Economic Research Guide*, (8), 239–241. (In Chin.)

- Liu, X., & Wang, L. (1995). Several measures to improve college Russian reading ability. *Heilongjiang Higher Education Research*, (2), 105–106. (In Chin.)
- Markova, E.M., & Kraev, A.I. (2023). Digitalization of a textbook on Russian as a foreign language: The experience of Slovak Russianists. *Russian Language Studies*, 21(2), 163–180. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-163-180>
- Ruan, F. (1983). *Russian extensive reading* (vol. 4). Shanghai: Shanghai Translation Publishing House. (In Chin.)
- Shi, T. (2006). *Russian language reading course* (vol. 4). Beijing: Higher Education Press. (In Chin.)
- Strelchuk, E.N., & Bezrukova, K.S. (2022). The geographical component of the concept “Russia” in foreign textbooks of Russian as a foreign language. *Philological Class*, 27(2), 225–234. (In Russ.)
- Sun, S., & Yu, X. (2019). *Business Russian reading* (vols. 1, 2). Harbin: Heilongjiang University Press. (In Chin.)
- Tao, Y. (2002). Reading theory and Russian reading course. *Journal of Huaibei Coal Teachers College (Philosophy and Social Sciences Edition)*, (3), 92–93. (In Chin.)
- Wang, F. (2016). *Russian language style and reading*. Beijing: Foreign Language Education and Research Press. (In Chin.)
- Wang, J. (2008). *Russian reading tutorial* (vol. 4). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (In Chin.)
- Wang, J. (2022). *Russian reading tutorial* (vol. 3) (2nd ed.). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (In Chin.)
- Wang, L., Yu, C., & Wang, C. (2020). *Technical Russian reading* (vols. 1, 2). Harbin: Harbin Institute of Technology Press. (In Chin.)
- Xi, J., & Wei, C. (2021). *Introduction to college general Russian reading course*. Harbin: Heilongjiang University Press. (In Chin.)
- Xia, H. (2013). Exploration of improving Russian reading ability in the context of the internet. *Computer Programming Skills and Maintenance*, (16), 159–160. (In Chin.)
- Zhang, Q. (2021). Teaching practice based on online platforms taking Russian reading class as an example. *Science and Education Wenhui*, (10), 191–192. (In Chin.)
- Zhao, C. (2016). The current situation and countermeasures of publishing Russian newspaper and newspaper reading textbooks in universities in the new era. *Publishing Broad Angle*, (11), 82–84. (In Chin.)
- Zhao, Q. (2004). Russian reading teaching and humanistic quality education. *Chinese Russian Language Teaching*, (2), 54–57. (In Chin.)
- Zhao, Y. (2002). Language and national studies and Russian reading teaching. *Journal of Xi'an Foreign Studies University*, (2), 72–74. (In Chin.)
- Zheng, G. (2016). Exploration of effective teaching strategies for Russian reading class. *Modernization of Education*, (7), 185–187. (In Chin.)
- Zhou, H., & Wang, S. (2022). Teaching practice and reflection on Russian newspaper reading course under the new situation. *Chinese Russian Language Teaching*, (2), 78–85. (In Chin.)

Bio note:

Yan Li, Ph.D. (Philology), Assistant Professor of Department of Russian Language, Xiamen University, 422 Siming South Rd, Xiamen, 361005, People's Republic of China. *Research interests:* sociolinguistics and cognitive linguistics, system-functional linguistics and critical discourse analysis, multimodal discursive analysis. The author of more than 20 publications. E-mail: Lian386@mail.ru



РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

RUSSIAN LANGUAGE IN THE WORLD

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-29-42

EDN: OKCBYU

Research article

Educating future Russian language teachers in the United States

Timothy G. Reagan *University of Maine, Orono, United States of America**University of the Free State, Bloemfontein, Republic of South Africa*✉ timothy.reagan@maine.edu

Abstract. The increasing tensions between the Russian Federation and the United States of America have exacerbated the already serious decline in numbers of students seeking to study Russian, as well as the concomitant elimination of many Russian language programs at both the K-12 and university levels. The purpose of the research is to consider the need to improve the preparation and quality of future teachers of Russian in U.S. public schools. This work draws on applied philosophical analysis and policy studies, as well as a review of existing Russian language and literature programs at major U.S. universities. Measures of relevant data are presented, showing a paucity of linguistic competence in Russian produced through current practice in the U.S. Implementation is suggested. A model five-year program is proposed for the preparation of future Russian language teachers in the United States. Based on the typical undergraduate curriculum, this model would involve coursework in three broad areas: general education courses (the liberal arts and sciences), Russian language and related courses, and courses concerned with pedagogy.

Keywords: teaching, teacher preparation, Russian as a foreign language, foreign language education

Article history: received 07.02.2023; accepted 18.08.2023.

For citation: Reagan, T.G. (2024). Educating future Russian language teachers in the United States. *Russian Language Studies*, 22(1), 29–42. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-29-42>

Introduction

Teaching Russian in the United States has never been an easy undertaking. Indeed, teaching any foreign language¹ in the U.S. is an extremely challenging undertaking, given the lack of interest in and support for learning languages other

© Reagan T.G., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

¹ In the U.S. context, “foreign language” and “foreign language education” have generally been replaced by “world language” and “world language education,” since the languages taught in U.S. schools are not really “foreign,” since they are spoken by significant numbers of students as heritage and native languages. Given the audience of this article, however, I have chosen to use the more traditional terminology.

than English (see: Reagan, 2022a; Reagan, Osborn, 2021). The reality of foreign language education in the U.S. is that only one in five K-12² students study a foreign language (American Councils for International Education, 2017: 7), and most do not begin the study of a second language until middle or high school and study the language for at most four years – a recipe for not succeeding in gaining competence in another language. The fundamental problem with foreign language education in the United States, though, is not merely that not enough students study foreign languages, nor that students do not begin such study sufficiently early, nor even that they do not continue the study of such languages long enough – although all of these are certainly serious problems. The real problem is that such study is not particularly effective for most students. J. Barzun’s observation in the mid-1950s remains largely true:

“Boys and girls “take” French or Spanish or German... for three, four, or five years before entering college, only to discover there that they cannot read, speak or understand it. The word for this type of instruction is not ‘theoretical’ but ‘hypothetical’. Its principle is ‘If it were possible to learn a foreign language in the way I have been taught, I should now know the language’ ” (Barzun, 1954: 119, emphasis added).

This point becomes especially significant when we consider the individuals in U.S. society who *do* speak a language other than English. Approximately 80% of the population are first language users of English³, while 20% are native speakers of another language. At the same time, only 10% of the total population claim to have good language skills in a language other than English. Further,

“As of 2006 (the most recent year for which such data are available), the overwhelming majority of U.S. adults who reported they could speak a non-English language acquired that language at home. Only a small percentage... acquired the language at school, reflecting the challenges faced by Americans of developing language proficiency after childhood” (American Academy of Arts and Sciences, 2017: 8)

This means that of the nearly 250,000,000 first language users of English in the United States, fewer than 2,000,000 – less than 1% – are able to speak that language well as a result of foreign language study in school (see: Neuman, 2017). Indeed, it is not even the case that English speakers merely find it difficult to learn other languages – as R. Brecht, of the University of Maryland’s Center for Advanced Study of Language, has suggested, “It isn’t that people don’t think language education is important. It’s that they don’t think it’s *possible*” (quoted in: Friedman, 2015, emphasis added).

As for Russian, a good place to begin is by noting that Russian is a difficult language for English speakers to learn – on the *U.S. Defense Language Institute*

² K-12 is the abbreviation used for “kindergarten through grade 12” – that is, all 13 years of public schooling.

³ I am using the phrase “first language users of English” rather than “native speakers of English” because of the growing awareness of the problematic nature of the idea of a “native speaker” or “native language.” There are multiple problems with these terms. First, the word “native” is sometimes taken to be racist, or at the very least to carry racist overtones. Second, there is the problem of the “ideology of nativism” – including the recognition that the “native speaker” is actually a hypothetical (and idealized) construct that confuses linguistic competence and linguistic performance. It is for these reasons that many linguists prefer to simply use L1 rather than any of the alternatives. Finally, there is the modality problem – the use of the word “speaker” can be taken to be audist, inadvertently excluding users of sign languages (see: Bauman, 2004; Eckert, Rowley, 2013).

Language Learning Difficulty Scale, Russian is a Category III language (only Arabic, Chinese – both Cantonese and Mandarin – Japanese, Korean, and Pashto are Category IV languages) (Coakley, 2016: 190–209), in contrast to the far more commonly taught Category I languages French and Spanish. In addition, Russian – both during Soviet times and more recently – is commonly perceived by many Americans as an “enemy language,” and thus faces resistance both from potential learners and policy-makers (see: Reagan, 2022b)⁴.

To be sure, as many scholars have pointed out over the years, language is never neutral, and is always imbued in power relations (see: Bourdieu, 1982, 2001; Bourdieu, Passeron, 1970; Fairclough, 2015; Mayr, 2008; Wodak, 2012), but this point is particularly powerful when discussing the teaching of a language such as Russian, Arabic, or Chinese (see: Reagan, 2022b, 2023; Yue, 2017; Zhou, 2011)⁵.

The result of the combination of all these factors working against students studying Russian is that of all languages generally offered in most U.S. schools, Russian ranks last in terms of student enrollments – even among the less commonly taught languages (LCTLs) (Table).

Language	Total K-12 enrollment
Spanish	7,363,125
French	1,289,004
German	330,898
Chinese (includes both Cantonese and Mandarin)	227,086
Latin	210,306
ASL	130,411
Japanese	67,909
Arabic	26,045
Russian	14,876
<i>Total</i>	<i>9,659,660</i>

Total enrollment of K-12 students in selected foreign languages, 2014–2015

Source: based on: American Councils for International Education, 2017: 8–9⁶

Aim

The fundamental concern to be addressed in this article is the increasing difficulty faced by Russian language educators and their advocates in the United States in attracting and retaining students in high quality and effective Russian

⁴ This is not, of course, unique to Russian – a similar situation existed in the United States during both World Wars with respect to German (see: Holian, 1998; Kloss, 1998; Koning, 2009).

⁵ Ryding, K. (2006). Teaching Arabic in the United States. In K. Wahba, Z. Taha & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 13–20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; Ryding, K. (2017). Teaching Arabic in the United States, II. In K. Wahba, L. England & Z. Taha (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (vol. II, pp. 11–19). New York: Routledge.

⁶ While the focus here is on K-12 foreign language enrollments, a similar situation is found at the university level. In 2016, slightly more than 20,000 students were enrolled in Russian language courses at U.S. universities (a decrease of 7.4% since 2013). This is out of 1,382,371 students enrolled in all foreign language classes, and of a total of 18,521,801 students enrolled in colleges and universities in the U.S. (Looney & Lusin, 2018: 13–15).

language programs (see: Martin, 2020; Kraemer et al., 2020; Leaver, Campbell, 2020). Unlike in the cases of many of the LCTLs, there are excellent textbooks and supporting materials for the teaching of Russian available (see: Dengub, Nazarova, 2021; Kudyma, Kagan, 2019; Rifkin et al., 2017; Smyth, Crosbie, 2002)⁷. The *World-Readiness Standards for Learning Languages: The Roadmap to Language Competence* (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2023), originally released in 1996 (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996; 2006), are outstanding, and have been integrated into most aspects of the field (see: Phillips, Abbott, 2011). There are significant numbers of heritage language speakers of Russian for whom studying Russian would be a potentially attractive undertaking (see: Kagan, 2010; Laleko, 2013)⁸, as well as a reasonable number of first language users of English who might find studying Russian enticing. At the same time, though, the increasing tensions between the Russian Federation and the United States (and the West more generally) have exacerbated the already serious decline in numbers of students seeking to study Russian, as well as the concomitant elimination of many Russian language programs at both the K-12 and university levels.

In this article, it is not my goal to provide a solution to all of these problems, as much as I wish I could do so. Rather, I want to focus on one particular problem area that has not yet been mentioned: the preparation and quality of first language users of English who seek to become future teachers of Russian in U.S. public schools. Although only one part of the problem facing policy makers concerned with promoting the study of Russian in the United States, this is an essential piece of the puzzle – without well-trained, highly competent teachers of Russian, enrollments are unlikely to increase, and student achievement will almost certainly not improve. Thus, the goal of this article is basically to articulate what an ideal teacher education program for future teachers of Russian in the United States might look like.

Methods and materials

This article is situated within the framework of improvement science. Improvement science utilizes a systematic approach to change in education, among other fields and focuses first on defining problems or opportunities to improve

⁷ Dolgova, I.A., & Martin, C. (2010). *Welcome back! Russian Stage 2. Textbook* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt, American Council of Teachers of Russian; Lekić, M., Davidson, D., & Gor, K. (2008). *Live from Russia! Russian Stage One. Volume 1: Textbook* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt, American Council of Teachers of Russian; Lekić, M., Davidson, D., & Gor, K. (2009). *Live from Russia! Russian Stage 2. Volume 2: Textbook* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt, American Council of Teachers of Russian; Robin, R., Evans-Romaine, K., & Shatalina, G. (2022). *Голоца: A basic course in Russian. Book 1* (6th ed.). New York: Routledge; Robin, R., Evans-Romaine, K., & Shatalina, G. (2023). *Голоца: A basic course in Russian. Book 2* (6th ed.). New York: Routledge.

⁸ Heritage language education is an increasingly important subfield in world language education in the United States. Although often thought of with respect to speakers of Spanish, it is also an area of concern for the teaching of Chinese, Korean, and Russian, among others (see: Wiley, T., Peyton, J., Christian, D., Moore, S., & Na Liu. (Eds.). (2014). *Handbook of heritage, community, and Native American Languages in the United States*. New York: Routledge, Center for Applied Linguistics; Beaudrie & Fairclough, 2012; Brinton et al., 2008).

practice. As a tertiary instructor of foreign language education, I draw on theory that is applied philosophical analysis and policy-oriented in nature, as well as a review of existing Russian language and literature programs at major U.S. universities⁹. Measures of relevant data have been offered as part of the literature review, showing a paucity of linguistic competence in Russian produced through current practice in U.S. Education and provide the data for analysis. Root causes have also been identified both through the researcher's experience and spaces in which improvement is possible. Finally, implementation is suggested. The process of improvement science is iterative, to be sure. Therefore, the reader should engage this work as a catalyst for change, implementing the recommended and additional efforts of improvement. Thereafter, identifying additional positive interventions should lead to broader implementation and assessment of change.

Results

A model five-year program is proposed for the preparation of future Russian language teachers in the United States. Based on the typical undergraduate curriculum, this model would involve coursework in three broad areas: general education courses (the liberal arts and sciences), the Russian language and related courses, and courses concerned with pedagogy.

General education courses seek to ensure that students have a *breadth* of knowledge across a variety of disciplines (including English, mathematics, the sciences, the humanities, fine arts, etc.), while their major (in this case, Russian language) ensures that the student will also have a *depth* of knowledge. For the future Russian language teacher, it is the development of Russian language skills and the related knowledge base that is the core of their preparation. By the end of the program, the goal should be an ACTFL proficiency level of high superior (CEFR C1), or at least a TORFL-II/B2 level of competence on the *Test on Russian as a foreign language (Тест по русскому языку как иностранному)*. Finally, the pedagogical component of the program, which would be based on the framework suggested by L. Shulman, would include all the major elements of the knowledge base for the classroom teacher.

Discussion

The teacher education curriculum has been a controversial topic for decades, although there are general norms – supported by state departments of education (which are responsible for the licensure of teachers), accreditation organizations, and professional organizations for different subject matter areas (in the case of foreign language, the American Council on the Teaching of Foreign Languages and language-specific groups such as the American Council of Teachers of Russian). The result is that teacher education programs are in many ways remarkably similar from university to university and from state to state.

⁹ In preparation for this article, a survey of the ten most highly ranked Russian language programs at public universities in the United States was undertaken. It showed that the major described here for the undergraduate degree is not significantly different from the norm. It is the fifth year of the program that is the characteristic that most distinguishes the proposal offered here from what is already common practice. The same is true when the best programs at elite private institutions are considered.

The educational psychologist L. Shulman identified seven broad categories of knowledge that constitute the major components of the knowledge base for the classroom teacher:

- the appropriate content knowledge;
- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as “tools of the trade” for teachers;
- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
- knowledge of learners and their characteristics;
- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures;
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds” (Shulman, 1987: 54).

Shulman’s categories have remained largely unchallenged since he first proposed them, and they continue to be widely utilized in the teacher education literature (see: Herold, 2019; Johnston, Goettsch, 2000; Kansanen, 2009).

This brings us to a discussion of the specific content that should be studied by the future K-12 Russian language teacher in the United States. To begin with content knowledge, such an individual needs to be competent in all four basic language skills (speaking, listening, reading, and writing) at a high level, must understand the linguistic and sociolinguistic issues related to the Russian language, should be familiar with the history of Russian language literature, and be able to demonstrate a thorough understanding of the history of Russia and the nature of Russian society. In short, the future teacher must demonstrate both linguistic and cultural competence relevant to Russian.

To achieve this goal, even for a student with a solid background in the Russian language from secondary school study¹⁰, is an extremely difficult undertaking. Although some undergraduate programs are based on the assumption that the student might enter the program with no background in Russian, most presuppose that the student is ready for at least the second-year curriculum, and typically no credit in first year Russian language courses can be included in the major. In fact, although most undergraduate university programs in the United States are four-year programs, it is arguably more appropriate to conceptualize such a program as at least a five-year one, depending on the student’s background, which would result in the student receiving both an undergraduate and a graduate degree. Although not common, combined undergraduate/graduate programs of this type are also by no means particularly unusual (see: Schwab et al., 2004; Truxaw et al., 2011)¹¹.

¹⁰ And, as has already been noted, there are relatively few students with strong high school backgrounds studying Russian.

¹¹ In fact, there are a number of precedents for five-year teacher education programs. In Europe, many countries require secondary teachers to complete an undergraduate program in the content

Turning to an outline of an ideal teaching preparation program for future Russian language teachers in the United States, such a program can be divided into three parts paralleling those of the common U.S. undergraduate curriculum: general education, Russian language and related areas, and pedagogy. Each of these areas will now be discussed.

General education refers to the multidisciplinary grouping of courses (some required, some selected from a group of related courses) that students typically complete during their first two years of university study. General education constitutes about half of the coursework that a student completes, regardless of their major. The basic idea underlying general education is to ensure that all students have a broad foundation in the liberal arts and sciences regardless of their subject area major. In other words, general education seeks to guarantee that the student will have an appropriate *breadth* of knowledge, while their major ensures that the student will also have a *depth* of knowledge in a particular field of study (Mulcahy, 2008; Kirk-Kuwaye, San-Franchini, 2015). General education requirements have varied over time, as well as from one institution to another, but they most commonly include:

- English/English composition;
- mathematics or quantitative reasoning;
- the natural sciences;
- the social sciences;
- the humanities;
- the fine arts;
- foreign languages¹².

In recent years, many universities have added requirements related to diversity, equity and inclusion, social justice, and sustainability as part of their general education requirements¹³.

It is common in teacher education programs to reduce the overall number of credit hours that students are required to complete by allowing them to “double dip” courses in general education, allowing them to take courses that complement their major field of study as part of general education. In the case of the future Russian language teacher, this can be accomplished with courses in Russian literature in translation, history, political science, sociology, anthropology, East European, Russian, and Soviet Studies, and so on.

For the future Russian language teacher in the United States, it is the development of Russian language skills and the related knowledge base – which would be entailed in the content area major – that is the core of their preparation. Assuming a limited exposure and competence in Russian prior to their admission to

area followed by a year of pedagogical training (see: Caena, 2014: 8). In the US, the norm is a four-year undergraduate degree followed by a required master’s degree (or equivalent) which must be completed in the first few years of teaching practice.

¹² Although historically the study of a foreign language was an extremely common – in fact, virtually universal – part of general education, that is no longer the case. Today, foreign languages are only rarely included in contemporary general education requirements.

¹³ While quite common, such initiatives are increasingly controversial, and have come under attack from conservative politicians and policy makers as an example of “woke” indoctrination in higher education.

the university, during the first two years of their program the student would concentrate on intensive introductory and intermediate Russian language courses, as well as a course in Russian phonology (see: Shutova, Orekhova, 2018). By the end of the second year at the university, the student should have reached an ACTFL proficiency level between high intermediate and low advanced (between a CEFR level B1 and B2). This should be ensured with an institutional oral and written proficiency examination before being allowed to continue in the program.

Beginning in the third year of the program, the student would take a two-term Advanced Russian course, as well as two year-long courses focused on further developing skills in both conversation and composition. In the third and fourth years, students would also take both required overview Russian literature courses (one for the 19th century and one for the 20th century), as well as additional elective Russian literature courses. These courses should be taught in Russian, although they would most probably be supplemented with general education courses on Russian literature courses taught in English. In the fourth year of the program, students should also complete advanced coursework in Russian language, as well as the linguistics and the history of the Russian language. The use of additional, innovation types of resources in courses focusing on the teaching of the Russian language is also essential in these contexts (see: Bakiyevna, 2021: 129–130; Ndyay et al., 2020). Although there are widely recognized challenges associated with study abroad programs (see: Douglas, Jones-Ridders, 2001; McLeod, Wainwright, 2009), there is really no viable substitute for students living and studying in places where the target language is the daily spoken language, and to the extent possible every student should have at least a one-term (and preferably a one-year) study abroad experience in a Russian-speaking setting (see: Davidson, 2007, 2010; Kinginger, 2011)¹⁴.

In the fifth and master's year of the program, students should have opportunities to continue to develop and improve their oral, reading, and written skills in Russian. In addition to a mandatory, small-group research seminar, students would normally be expected to complete a capstone project in the master's year that would be the equivalent of a master's degree thesis. This project, which would be in Russian, could be presented to the faculty in written form, and might also be presented formally in a public setting. With respect to coursework, in the master's year students could take additional literature courses and seminars, linguistics courses, study another Slavic language (perhaps Old Church Slavonic), and so on. By the end of the master's year, the goal should be an ACTFL proficiency level of high superior (CEFR C1). It would be ideal for students to take the *Test on Russian as a foreign language* (*Тест по русскому языку как иностранному*) as well, with at least a TORFL-II/B-2 level of competence.

An essential component of any teacher education program is the coursework that is concerned explicitly with pedagogy. In the context of the United States, the pedagogical component of teacher education programs – across disciplines and levels, and regardless of state – is largely restricted by external constraints. Virtually every teacher education program is likely to include courses taken by all

¹⁴ At present, study abroad in the Russian Federation itself is unfortunately not possible for U.S. students. While one hopes that this is only a temporary situation, in the meantime there are other options (such as Kazakhstan) available to students.

students in child and adolescent development, learning theories, teaching methods, classroom management, special education, multicultural education and diversity, the use of technology in the classroom, and so on. In addition, teacher certification programs include field experiences, almost always culminating in a full-time (or nearly full-time) student teaching experience. As a consequence, there is relatively little flexibility in the structure of the pedagogical component of programs designed to prepare future foreign language educators. There are, though, certain topics and issues in preparing future foreign language teachers that *do* differ from those in other certification areas that are extremely important. First, of course, “while there are certain elements of generic teaching methodologies that are either similar or identical to other disciplines (for example, lesson and unit planning)”, there are others that, in the case of foreign language education, are unique. The teaching methodologies coursework for future foreign language educators will necessarily be different from that found in other certification areas (see: Curtain, Dahlberg, 2016; Larsen-Freeman, Anderson, 2011; Omaggio Hadley, 2001; Richard-Amato, 2010)¹⁵ – and will most often focus on eclectic approaches to language teaching and communicative teaching strategies (see: Lee, Van Patten, 2003; Nasiba, 2022)¹⁶. Another area that is unique in the context of foreign language teaching is second language acquisition (see: Cook, 2013; Gass et al., 2020). In addition, foreign language teachers are increasingly faced with the challenges and opportunities presented by heritage language learners, and require specialized preparation here as well (in the case of Russian, see, for example: Isurin, Ivanova-Sullivan, 2008; Kagan, 2005, 2010, 2014; Kagan, Dillon, 2001; Laleko, 2013; Laleko, Miroshnychenko, 2022; Laleko, Polinsky, 2017; Minkov et al., 2019). Finally, in the U.S. context it used to be said that “Every teacher is an English teacher” – the idea being that whatever one taught, it was important that the teacher model correct and proper English language use¹⁷. Today, this might be better conceptualized as focusing on the literacy needs of learners, and we are increasingly concerned with the concept of “literacy across the curriculum” (May, Wright, 2007; Wingate, 2018) – again, an especially significant issue for foreign language educators.

Conclusion

Becoming an educator entails far more than simply the completion of coursework and field experiences. Underlying the formal preparation outlined here are a related series of philosophical commitments. The preparation of future teachers should:

¹⁵ Schrum, J., & Glisan, E. (2005). *Teacher’s handbook: Contextualized language instruction* (3rd ed.). Boston: Thomson Heinle.

¹⁶ Savignon, S. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 635–651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 271–288). New York: Springer.

¹⁷ The idea of “correct and proper English language use” is a prescriptivist approach to language and language study that would be rejected by virtually all linguists (see, for example: Dixon, 2016; Trudgill, 2016; Wardhaugh, 1999).

- involve extensive field experiences at different kinds of educational institutions in which the student would engage in observation and practicing teaching in increasingly complex and responsible ways, culminating in a full-time student teaching experience in which they would take full responsibility for all aspects of the classroom;
- prepare the future teacher to engage in ongoing reflective inquiry based on the objective of improving their pedagogical practice;
- ensure that the future foreign language teacher is dedicated to provision of the most appropriate educational experience for all students, meeting the social and academic needs of every pupil in their class;
- assist future teachers in developing the skills required to build connections with their pupils’ parents and the local community;
- encourage the future teacher to become a lifelong learner, dedicated to improving both their linguistic and pedagogical knowledge and skills through professional development and other kinds of opportunities.

The overarching objective of the sort of teacher preparation proposed here is for future Russian teachers from English-speaking backgrounds to have the linguistic and cultural knowledge and skills of an educated native speaker of Russian. Such a goal is virtually unachievable for a student raised and educated in the United States speaking English and taught through the medium of English. However, just because a goal may not be fully achievable does not mean it does not have value – indeed, in this particular instance this is precisely the sort of *aspirational* objective to which we must be committed.

References

- American Academy of Arts and Sciences. (2017). *America’s languages: Investing in language education for the 21st century*. Cambridge, MA.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2023). *World-readiness standards for learning languages: The roadmap to language competence* (4th ed.). Alexandria, VA.
- American Councils for International Education. (2017). *The national K-12 foreign language enrollment survey report*. Retrieved April 24, 2023, from <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>
- Bakiyevna, R.G. (2021). Use of innovative methods in teaching the Russian language to students of the national group of non-philological universities. *European Scholar Journal*, 2(5), 129–130. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/YVRWS>
- Barzun, J. (1954). *Teacher in America*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- Bauman, H-D. (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 239–246. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh025>
- Beaudrie, S., & Fairclough, M. (Eds.). (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L’économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions Points.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brinton, D., Kagan, O.E., & Bauckus, S. (Eds.). (2008). *Heritage language education: A new field emerging*. New York: Routledge.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. Brussels: European Commission.
- Coakley, T. (2016). Language at the point of need: The Defense Language Institute Foreign Language Center. In S. Berbeco (Ed.), *Foreign Language Education in America: Per-*

- spectives from K-12, University, Government, and International Learning* (pp. 190–209). London: Palgrave Macmillan.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. London: Routledge.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. (2016). *Languages and learners: Making the match. World language instruction in K-8 classrooms and beyond* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Davidson, D. (2007). Study abroad and outcomes measurements: The case of Russian. *Modern Language Journal*, 91(2), 276–280. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01057.x>
- Davidson, D. (2010). Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43(1), 6–26. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01057.x>
- Dengub, E., & Nazarova, S. (2021). *Этажу: Second year Russian language and culture*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Dixon, R. (2016). *Are some languages better than others?* Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, C., & Jones-Rikkers, C. (2001). Study abroad programs and American student worldmindedness: An empirical analysis. *Journal of Teaching in International Business*, 13(1), 55–66. https://doi.org/10.1300/J066v13n01_04
- Eckert, R., & Rowley, A. (2013). Audism: A theory and practice of audiocentric privilege. *Humanity and Society*, 37(2), 101–130. <https://doi.org/10.1177/0160597613481731>
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). London: Routledge.
- Friedman, A. (2015, May 10). America's lacking language skills. *The Atlantic*. Retrieved March 13, 2021, from <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/05/filling-americas-language-education-potholes/392876/>
- Gass, S., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course* (5th ed.). New York: Routledge.
- Herold, F. (2019). Shulman, or Shulman and Shulman? How communities and contexts affect the development of pre-service teachers' subject knowledge. *Teacher Development*, 23(4), 488–505. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1637773>
- Holian, T.J. (1998). *The German-Americans and World War II: An ethnic experience*. New York: Peter Lang.
- Isurin, L., & Ivanova-Sullivan, T. (2008). Lost in between: The case of Russian heritage speakers. *Heritage Language Journal*, 6(1), 72–103. <https://doi.org/10.46538/hlj.6.1.4>
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 56(3), 437–468. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.437>
- Kagan, O.E. (2005). In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(2–3), 213–221. <https://doi.org/10.1080/13670050508668608>
- Kagan, O.E. (2010). Russian heritage language speakers in the U.S.: A profile. *Russian Language Journal*, 60, 213–228. Retrieved March 13, 2021, from <https://www.jstor.org/stable/43669184>
- Kagan, O.E. (2014). Russian heritage language learners: From students' profiles to project-based curriculum. In T. Wiley, J. Peyton, D. Christian, S. Moore & Na Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States* (pp. 177–185). New York: Routledge, Center for Applied Linguistics.
- Kagan, O.E., & Dillon, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *The Slavic and East European Journal*, 45(3), 507–518. <https://doi.org/10.2167/le797.0>
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture and Society*, 17(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/14681360902742845>
- Kinginger, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58–73. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000031>
- Kirk-Kuwaye, M., & Sano-Franchini, D. (2015). “Why do I have to take this course?” How academic advisers can help students find personal meaning and purpose in general education. *The Journal of General Education*, 64(2), 99–105. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.64.2.0099>

- Kloss, H. (1998). *The American bilingual tradition* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Koning, P. (2009, February). Using languages in national security. *The Language Educator* (pp. 32–37). Retrieved March 20, 2019, from https://www.actfl.org/sites/default/files/tle/career-focus/TLE_01NatSecure.pdf
- Kraemer, A., Merrill, J., & Prestel, D. (2020). Russian programs in the 21st century university: Preparing for the future. In E. Dengub, I. Dubinina & J. Merrill (Eds.), *The Art of Teaching Russian: Research, Pedagogy, and Practice* (pp. 49–71). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Kudyma, A., & Kagan, O.E. (2019). *Russian through art: For intermediate to advanced students*. New York: Routledge.
- Laleko, O.V. (2013). Assessing heritage language vitality: Russian in the United States. *Heritage Language Journal*, 10(3), 382–395. <https://doi.org/10.46538/hlj.10.3.9>
- Laleko, O.V., & Miroshnychenko, Y. (2022). Grammars in conflict: A linguistic study of Russian in Brighton Beach, New York. *Russian Language Journal*, 72(1–2), 171–191.
- Laleko, O.V., & Polinsky, M. (2017). Silence is difficult: On missing elements in bilingual grammars. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 36(1), 135–163. <https://doi.org/10.1515/zfs-2017-0007>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Leaver, B., & Campbell, C. (2020). The shifting paradigm in Russian language pedagogy: From communicative language teaching to transformative language learning and teaching. In E. Dengub, I. Dubinina & J. Merrill (Eds.), *The Art of Teaching Russian: Research, Pedagogy, and Practice* (pp. 147–162). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lee, J., & Van Patten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed.). Boston: McGraw Hill.
- Looney, D., & Lusin, N. (2018). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary report*. Modern Language Association. Retrieved April 24, 2023, from <https://www.mla.org/content/download/83540/file/2016-Enrollments-Short-Report.pdf#:~:text=SINCE%201958%2C%20the%20Modern%20Language%20Association%20%28MLA%29%20has,the%20MLA%20has%20gathered%20data%20on%20summer%20enrollments>
- Martin, C. (2020). Looking back, moving forward: Teaching and learning Russian in the United States in the post-Soviet era. In E. Dengub, I. Dubinina & J. Merrill (Eds.), *The Art of Teaching Russian: Research, Pedagogy, and Practice* (pp. 23–48). Washington, DC: Georgetown University Press.
- May, S., & Wright, N. (2007). Secondary literacy across the curriculum: Challenges and possibilities. *Language and Education*, 21(5), 370–376. <https://doi.org/10.2167/le797.0>
- Mayr, A. (Ed.). (2008). *Language and power: An introduction to institutional discourse*. London: Continuum.
- McLeod, M., & Wainwright, P. (2009). Researching the study abroad experience. *Journal of Studies in International Education*, 13(1), 66–71. <https://doi.org/10.1177/1028315308317219>
- Minkov, M., Kagan, O.E., Protassova, E., & Schwartz, M. (2019). Towards a better understanding of a continuum of heritage language proficiency: The case of adolescent Russian heritage speakers. *Heritage Language Journal*, 16(2), 211–237. <https://doi.org/10.46538/hlj.16.2.5>
- Mulcahy, D. (2008). *The educated person: Toward a new paradigm for liberal education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Nasiba, N. (2022). Modern methods of teaching Russian as a foreign language. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 11(5), 358–362. <https://doi.org/10.5958/2278-4853.2022.00136.7>
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century: Including Arabic, Chinese, Classical Languages,*

- French, German, Italian, Portuguese, Russian, and Spanish* (3rd ed.). Lawrence, KS: Allen Press.
- Ndyay, M., Nguyen, W., & Grunina, E. O. (2020). Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 18(1), 7–38. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38>
- Neuman, W. (2017, May 18). Setting aside bureaucratic requirements. *Inside Higher Ed*. Retrieved September 24, 2021, from <https://www.insidehighered.com/views/2017/05/18/undergraduate-foreign-language-requirements-arent-particularly-effective-essay>
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Phillips, J., & Abbott, M. (2011). *A decade of foreign language standards: Impact, influence, and future directions*. Report of Grant Project #P017A080037, Title VII, International Research Studies, U.S. Department of Education to the American Council on the Teaching of Foreign Languages. Retrieved July 20, 2023, from <https://www.actfl.org/uploads/files/general/NationalStandards2011.pdf>
- Reagan, T. (2022a). *Democracy and world language education: Toward a transformation*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Reagan, T. (2022b). Remembering Boris Badenov and Natasha Fatale: Teaching the “language of the enemy” in U.S. public schools. *Journal of Educational Foundations*, 35(1), 129–147.
- Reagan, T. (2023). The language of Pushkin, the language of Putin: Teaching Russian in the United States. *American Journal of Education and Practice*, 7(2), 1–22. <https://doi.org/10.47672/ajep.1374>
- Reagan, T., & Osborn, T.A. (2021). *World language education as critical pedagogy: The promise of social justice*. New York: Routledge.
- Richard-Amato, P. (2010). *Making it happen: From interactive to participatory language teaching. Evolving theory and practice* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Rifkin, B., Dengub, E., & Nazarova, S. (2017). *Панорама/Panorama: Intermediate Russian language and culture*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schwab, R., DeFranco, T., & McGivney-Burelle, J. (2004). Preparing future teacher-leaders: Experiences from the University of Connecticut’s five-year teacher education program. *Educational Perspectives*, 36(1–2), 20–25.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shutova, M.N., & Orekhova, I.A. (2018). Phonetics in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 16(3), 261–278. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2018-16-3-261-278>
- Smyth, S., & Crosbie, E. (2002). *Rus’: A comprehensive course in Russian*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. (2016). *Dialect matters: Respecting vernacular language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truxaw, M., Casa, T., & Adelson, J. (2011). A stance toward inquiry: An investigation of pre-service teachers’ confidence regarding educational inquiry. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 69–95. Retrieved March 13, 2021, from <https://www.jstor.org/stable/23479631>
- Wardhaugh, R. (1999). *Proper English: Myths and misunderstandings about language*. Oxford: Blackwell.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364. <https://doi.org/10.1017/S02614448160000264>
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215–233. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000048>
- Yue, Y. (2017). Teaching Chinese in K-12 schools in the United States: What are the challenges? *Foreign Language Annals*, 50(3), 601–620. <https://doi.org/10.1111/flan.12277>
- Zhou, M. (2011). Globalization and language order: Teaching Chinese as a foreign language in the United States. In L. Tsung & K. Cruickshank (Eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts* (pp. 131–149). London: Continuum.

Bio note:

Timothy G. Reagan, Professor, School of Learning and Teaching, University of Maine, 205 Shibles Hall, Orono, Maine 04469, United States of America; research fellow, Department of South African Sign Language and Deaf Studies, Faculty of Humanities, University of the Free State, 205 Nelson Mandela Drive, Park West, Bloemfontein, Republic of South Africa. *Research interests:* world language education, applied linguistics, teacher education. ORCID: 0000-0001-5837-1603. E-mail: timothy.reagan@maine.edu

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-29-42

EDN: OKCBYU

Научная статья

Обучение будущих учителей русского языка в США

Т.Г. Рейган 

*Университет штата Мэн, Ороно, Соединенные Штаты Америки
Университет Фри-Стейт, Блумфонтейн, Южно-Африканская Республика*

✉ timothy.reagan@maine.edu

Аннотация. Усиливающаяся напряженность между Российской Федерацией и Соединенными Штатами Америки привела к серьезному сокращению числа студентов, желающих изучать русский язык, а также к отмене многих программ русского языка как на уровне K-12, так и на университетском уровне. В работе подтверждается необходимость улучшения подготовки будущих учителей русского языка в государственных школах США. Представлены прикладной философский анализ, политические исследования и обзор существующих программ по русскому языку и литературе в крупнейших университетах США. Проанализированы данные, связанные с уровнем владения русским языком учителей в США. Предложена модель реализации пятилетней программы подготовки будущих учителей русского языка в США. Основанная на типичной учебной программе бакалавриата модель включает курсовую работу по трем широким областям: общеобразовательные курсы (гуманитарные и естественные науки); русский язык и аффилированные с ним курсы; курсы, связанные с педагогикой.

Ключевые слова: преподавание, подготовка учителей, русский язык как иностранный, иностранный язык, образование

История статьи: поступила в редакцию 07.02.2023; принята к печати 18.08.2023.

Для цитирования: *Reagan T.G.* Educating future Russian language teachers in the United States // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 29–42. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-29-42>

Сведения об авторе:

Рейган Тимоти Г., профессор, Школа обучения и преподавания, Университет штата Мэн, Соединенные Штаты Америки, Мэн 04469, Ороно, Шиблес Халл, д. 205; научный сотрудник, кафедра южноафриканского языка жестов и исследований глухих, факультет гуманитарных наук, Университет Фри-Стейт, Южно-Африканская Республика, Блумфонтейн, Парк Уэст, Нельсон Мандела Драйв, д. 205. *Сфера научных интересов:* обучение мировым языкам, прикладная лингвистика, педагогическое образование. ORCID: 0000-0001-5837-1603. E-mail: timothy.reagan@maine.edu



КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ RUSSIAN SPEECH CULTURE

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-43-57

EDN: OVWKXA

Научная статья

Народная ортология в цифровой среде

С.В. Лихачев , Е.Н. Попова *Кокандский государственный педагогический институт, Коканд, Республика Узбекистан* lihachovs@mail.ru

Аннотация. В цифровую эпоху народные ортологи (нормализаторы языка, обнаруживающие непрофессионализм в качестве речи, выборе критериев и незнание кодифицированной нормы) получили неограниченную возможность публикации своего мнения в электронном виде, что попало в поле зрения ученых. Актуальность предлагаемой темы определяется необходимостью популяризации традиционных культурных ценностей, в частности знания о русском языке. Цель исследования – выяснить мотивы народных ортологов и используемые в их нормотворчестве критерии нормы, степень объективности, соответствие их мнений научным представлениям и уровень грамотности в их высказываниях. Материалом послужили суждения о языке непрофессиональных лингвистов, доступные на онлайн-форумах (общедоступных диалогах) о русском языке. Применялись метод анализа контента, включающий поиск и отбор суждений народных ортологов, и анализ языкового материала в ракурсе соответствия нормам на основе лингвистических словарей. Полученные результаты показали как недостаточность знаний народных ортологов о русском языке, так и востребованность ими этих знаний. Выявлены мотивы их деятельности (интерес к языку и его защита, самореализация, проведение досуга), а также ее основные направления (нормотворчество и поиск норм в правописании, лексике и грамматике). Это знание позволило предложить рекомендации для возможного диалога ученых и народных ортологов.

Ключевые слова: народная лингвистика, кодифицированная норма, узуальная норма, русский язык, орфография, пунктуация, речевой этикет, орфоэпия

История статьи: поступила в редакцию 08.02.2023; принята к печати 10.09.2023.

Для цитирования: Лихачев С.В., Попова Е.Н. Народная ортология в цифровой среде // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 43–57. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-43-57>



Введение

Научная ортология ассоциируется с формализацией взгляда на язык. Она авторитарна, не предлагает обсуждение нормы. Однако цифровизация нарушила традиционную ортодоксальность нормы, так как редактирование всего печатного контента перестало быть возможным. В вопросы ортологии вторгается узус: «Система живого языка неотделима от массы представлений создавшего его народа, от природы заданной языковой интуиции носителей» (Тарланов, 2016: 6–7). Участники форумов о русском языке избирают простые и однозначно решенные в науке вопросы. У такого отбора могут быть разные причины: желание противоречить академической точке зрения на вопрос, или неумение подобрать более интересную тему, или незнание источников нормы, но в любом случае они проявляют интерес к языку. Те, кто сам обратился к лингвистике на форумах, являются целевой аудиторией для популяризации научной нормы языка как части традиционных ценностей, что и делает актуальной тему исследования.

Проблема исследования состоит в том, как выстроить изучение идей и суждений народных ортологов в условиях их скептического отношения к академической науке.

Необходимость обращения научной лингвистики к народной ортологии обусловлена пограничным состоянием литературной нормы русского языка в начале XXI столетия, когда «словарная рекомендация противоречит узусу говорящих на литературном языке» (Антонова, 2022: 8). Авторитет нормы не может объединить всех публичных авторов. «Беспокойная мысль (правильно или неправильно?), творческие муки слова вышли за пределы профессорских кабинетов» (Горбачевич, 1989: 3) в самой России и на периферии ареала русского языка (Juldyz, Dinara, 2021: 1017).

Ученый-лингвист для популяризации нормы может опереться на активистов интернет-коммуникации, поскольку «почтение русского народа к русскому языку выражается именно в потребности рядового русофона... в наличии высокого и точного образца» (Ким, 2014: 13). Необходимо приобщить народного ортолога к научным взглядам, ведь «главным врагом настоящего знания выступает не невежество, а полужнание» (Милославский, 2017: 51).

Лингвистические суждения в непрофессиональных интернет-диалогах о правописании позволяют «познакомиться не только с готовыми наивными взглядами на язык, но и наблюдать процесс их формирования» (Гулида, 2013: 136). Внимание привлекает орфография «свойственная современному наивному правописанию» (Басалаева, Шпильман, 2016: 60). Ученые призывают учитывать узус в ортологии (Хакимова, 2018: 167); признают новые правила: «В результате появления „новой грамотности“ в интернет-дискурсе... традиционные игровые приемы... становятся... общепринятыми» (Викторова, 2018: 301).

В грамматике влияние народной ортологии не менее ощутимо. «В синтаксисе речи в интернете, в ее, так сказать, узусе, вырабатываются свои нормы» (Радбиль, 2021: 131). В связи с этим процессом лингвисты объявляют нуждающейся в фиксации не саму норму, а, напротив, ненормативность. «В русском языке слово *ихний* в XIX в. было весьма распространено в речи носителей литературной нормы... Во второй четверти XX в. кодифицирующими

словарями и справочниками слово было признано ненормативным» (Добрушина, Сичинава, 2015: 52). Отменяется тезис, что ненормативна всякая некодифицированная единица языка, что возводится в принцип: «необходима смена философии нормирования» (Нечаева, 2012: 335).

«В конце XX в. ученые констатировали тот факт, что мы являемся свидетелями перехода от лингвистики языка к лингвистике общения» (*перевод с английского языка наш.* – С.Л., Е.П.) (Kadilina, Ryadchikova, 2018: 260). Пристальное внимание к норме системы языка не востребовано при коммуникативном подходе (Гаврилова, 2013: 429), особенно в зарубежной науке (Read, 1948: 86). Внимание ученых привлекают вопросы норм внешней лингвистики: речевого этикета (Duskaeva, 2020: 58; Locher, Larina, 2019: 875), коммуникативной эффективности (Dubinina, Malamud, 2017: 75), норм человеческого взаимодействия (Andrews, 2015: 61), языковой географии (Dieser, 2016: 151).

В итоге норма изменила статус: из предписания она превратилась в точку равновесия различных мнений, в том числе народных ортологов.

Цель исследования – выяснить мотивы народных ортологов и используемые в их нормотворчестве критерии нормы, степень объективности, а также соответствие их мнений научным представлениям и уровень грамотности в их высказываниях.

Методы и материалы

Материалом исследования послужили суждения о языке непрофессиональных лингвистов, доступные на электронных форумах (общедоступных диалогах) о русском языке. Из материала исключены по этическим соображениям реплики с нецензурными словами, вопросы политики, национальностей и религии как неязыковые. Не рассматривался материал, созданный профессиональными лингвистами, так как он не входит в народную ортологию. Критерием профессиональности являлась открытая информация с сайта. Если лингвист участвовал на форуме анонимно, то мог быть отнесен к народным ортологам. Критерием непрофессиональности служит наличие ошибок в правописании и культуре речи. В целях репрезентативности отобранного материала с одного сайта берется не более трех диалогов.

Лингвистический материал представляется без редактирования, в авторской орфографии и пунктуации, снабжается гиперссылкой без указания названия ресурса, даты и иных параметров, доступных по ссылке. Смена участников диалога отражается маркированными репликами. Личные данные народных ортологов, повторы и неинформативные реплики не приводятся.

Применялись метод анализа контента, включающий поиск и отбор суждений народных ортологов, и анализ языкового материала в ракурсе соответствия нормам на основе лингвистических словарей.

Контент анализируется по единой методике, используя типовые запросы: «Форум: как правильно говорить по-русски», «Как правильно говорить по-русски», «Форум: как правильно говорить», «Форум о русском языке» в поисковых системах Google, «Яндекс», Mail. Сортировка ответов производится по релевантности, рассматриваются первые десять (наиболее релевантных) результатов в выдаче поисковика, содержащийся языковой материал отбирается так, как описано выше.

Анализ языкового материала с точки зрения соответствия нормам правописания, лексики и грамматики, проводился сплошным образом (каждое написание, каждое слово, каждое предложение) с привлечением нормативных словарей. Анализу подвергались и содержание лингвистических суждений и их речевое оформление.

Коммуникативный аспект языкового материала рассматривался с точки зрения намерений автора, целесообразности высказывания и реализации целей общения.

Результаты

В ходе исследования получены следующие результаты:

- определены понятия «народная ортология» и «народный ортолог»;
- выявлены и описаны основные направления нормотворчества народных ортологов, в частности орфография, орфоэпия, нормы лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса;
- предложены рекомендации для организации диалога лингвистов и народных ортологов:
 - 1) создание специального ресурса;
 - 2) работа ученых на имеющихся ресурсах;
 - 3) учет мнения народных ортологов в научной ортологии;
 - 4) проведение «Тотальной дискуссии».

Обсуждение

Народная ортология – нормотворческая деятельность, состоящая в декларации и пропаганде языковых псевдонорм, основанных как на субъективном опыте, так и на фрагментарном знакомстве с научным знанием. Народной ортологией в цифровой среде занимаются, судя по уровню грамотности, нелингвисты. Народная ортология занимает значительное цифровое пространство за пределами специальных ресурсов. Народные ортологи – это нормализаторы языка, обнаруживающие непрофессионализм в качестве речи, выборе критериев и незнание кодифицированной нормы. У народных ортологов нет единой позиции в выборе нормы, они не владеют методологией науки, но свободны от шаблонных алгоритмов рассуждения.

Вместе с тем для носителей русского языка норма чрезвычайно важна и оказывается критерием качества знания языка вообще. Народные ортологи широко реализуют этот интерес к языковой норме в цифровой среде.

Орфографические нормы

«Вы» или «вы»¹.

- *Давайте обсудим еще: нужно ли писать «вы» с большой буквы.*
- *Это скорее из области типографии... или вы имели в виду «с прописной»?*
- *Надо писать «ты» и вопрос сам отпадет.*

Участники диалога не столько намерены выяснить стилистическое наполнение местоимения *вы*, сколько облегчить его употребление в письмен-

¹ Как правильно говорить и писать по-русски. URL : <https://forum.ixbt.com/topic.cgi?id=15:56367-5> (дата обращения : 27.09.2023).

ной речи. Реплики отличает разговорный характер, экспрессивность, что сказывается на пунктуационном оформлении. Высказывания субъективны, не совсем логичны.

Написание местоимения *вы* с прописной буквы остается необходимостью при выражении вежливости, почтительности к адресату в документах и письмах, согласно ресурсу «Грамота.ру»².

«Ветреный» или «ветренный»?³

• *Ветреный или ветренный как правильно?*

• *Ветреный – слово пишется с одной буквой «н», является исключением из правил, т.к. другие прилагательные с суффиксом «-енн» пишутся с двумя «н». Внимание! Если слово употребляется с какой-либо приставкой (безветренный, подветренный), то оно пишется с двумя «н». Сегодня ветреный день. Вчера стояла безветренная погода. Был жаркий ветреный полдень, все сидели по своим домам. Это очень ветреный и опасный человек.*

• *Спасибо*

• *Эх, Владимир Иванович Даль во гробе переворачивается))*

• *пасибки*

• *Более, чем на 90% надо иметь языковое чутье и логическое мышление. Был такой польский еврей из Лодзи, Dietmar Rosenthal... Это тот самый Розенталь, который в России стал ведущим авторитетом по русской орфографии, пунктуации и стилистике. У него как раз было чутье и он не ленился мыслить))*

Сообщенная информация о правописании суффикса *-енн-* верна и полна. В диалоге есть языковая игра: «пасибки», устаревшая форма «Лодзи» (вместо Лодзя), *Rosenthal* латиницей. Упоминание В.И. Даля и Д.Э. Розенталя служит саморекламе говорящих и не связано с вопросом. Есть отступления от норм пунктуации. Вопрос исчерпан уже первым ответом, но диалог продолжается, в чем проявляется интерес народных ортологов к языку.

Орфоэпические нормы

«Ч» или «Ш»?⁴

• *Как правильно произносить слово «скучно» ((скучна) или (скушна)) и «булочная» ((булочная) или (булошная))?*

• *Правильно произносить слово «скучно» – скучно! «булочная» – булочная!*

• *Я так и думал, но слушая одну аудиокнигу услышал как чтец сказал «скушно», вот и закралось сомнение.*

Участников диалога интересует правильное произношение, однако они полагаются на свои знания и аудиокниги, но не на академические источники. Правописание во многом произвольное. Выбрать узуальное (ненормативное) произношение (чн) им мешает лишь знакомство с аудиокнигой.

² Как писать ВЫ и ВАШ. URL : <http://new.gramota.ru/spravka/letters/51-rubric-88> (дата обращения : 27.09.2023).

³ Ветреный или ветренный как правильно? URL : <https://kak-pravilno.net/vetrenyy-ili-vetrennyu-kak-pravilno/> (дата обращения : 27.09.2023).

⁴ Как правильно говорить и писать по-русски. URL : <https://forum.ixbt.com/topic.cgi?id=15:56367-5> (дата обращения : 27.09.2023).

Орфоэпическая норма подвергается влиянию орфографии, однако удерживается⁵. Так, в употреблении слов ску(шн)о, коне(шн)о, наро(шн)о сохраняются признаки старой московской орфоэпической нормы, согласно орфоэпическим словарям.

«ЗвонИт» или «звОнит»?⁶

• *звонИт или звОнит?*

• *зачем вам это? все равно не запомните, раз уж до сих пор не запомнили этой норме лет сто*

• *проверочное слово – «что делать?» – ЗвонИть. Ударение в инфинитиве – так и правильно.*

• *В русском языке ставиться ударение на корень, я думаю что корень звОн... не?*

• *ударение?*

Участники диалога пытаются дать простое объяснение акцентологических вариантов, ошибочно возводя в правило неподвижность ударения относительно инфинитива или корня. К правилам правописания проявлено пренебрежение. Мотив общения – желание быть нормотворцами, так как кодифицированная норма общеизвестна: звонИт⁷.

«ДиалОг» но «анАлог».⁸

• *Почему диалОг, каталОг, некролОг, но анАлог?*

• *анАлог – аналогия / психОлог – психология / и т.п. Но! / диалОг – диалогия???* каталОг – каталогия???

• *Когда-то был и диАлог.*

• *А в словаре Резниченко как устаревшее приводится «аналОг».*

• *Произнес «аналОг» – напряжение органов артикуляции показалось неестественным.*

• *Сегодня слушал на «Маяке» передачу – так вот, проверить ударение вроде как нельзя, а можно лишь запомнить, поэтому на вопрос ответа не найти, мне кажется.*

Высказывания отражают стремление понять закономерности русского ударения. Участники полагаются на свой опыт, на профессионализм дикторов. Диалог оформлен грамотно, а вопрос выбран нетривиальный.

Ударение может зависеть от значения слова: -лóg является ударным, если обозначаются неодушевленные объекты – каталóг, монолог, диалóг (исключение анáлог). При наименовании лиц по роду занятий ударение падает на предпоследний слог: филóлог, зоóлог, ихтиóлог⁹.

⁵ Борунова С.Н., Воронцова В.Л., Еськова Н.А. Орфоэпический словарь русского языка : произношение, ударение, грамматические формы / под ред. Р.И. Аванесова. М. : Русский язык, 1989. 688 с.; Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы. М. : Русский язык – Медиа, 2005. 893 с.

⁶ Как правильно говорить. URL : <https://m.e1.ru/f/67/9888259/> (дата обращения : 27.09.2023).

⁷ Борунова С.Н., Воронцова В.Л., Еськова Н.А. Орфоэпический словарь русского языка...

⁸ Почему диалог, каталог, некролог, но аналог? URL : <https://rusforum.ru/viewtopic.php?t=8482> (дата обращения : 27.09.2023).

⁹ Борунова С.Н., Воронцова В.Л., Еськова Н.А. Орфоэпический словарь русского языка...

Лексические нормы

«Булка» или «батон»?¹⁰

• *Когда же я приехал в Москву и сказал тоже самое: «Мне булку хлеба», то меня не поняли, отвечали: «Вам булку или хлеб».*

• *Это вы еще легко отделались. Могли бы и регистрацию в Москве попросить.*

• *есть батон и есть буханка. Булка это из области кондитерского искусства, не говоря уже о булках.*

Участники диалога стремятся к точности словоупотребления, частично определяют употребление слов. В пунктуационном оформлении мысли проявляется спонтанность.

Нормативные значения слов в толковых словарях следующие 1) *буханка* – «формовой хлеб»¹¹; 2) *булка* – «хлебец из пшеничной муки»¹⁰; 3) *батон* – «белый хлеб продолговатой формы»¹². Узуальное использование слова «булка» в значении «сладкая выпечка» нормативно не фиксируется, хотя обеспечивает противопоставление понятий. В данном случае у лексикографов есть основания прислушаться к народным ортологам.

Что значит «совершить»?¹³

• *Почему так? Объясните. Есть условно глагол «Совершить» почему у нас принято говорить его именно в негативном формате? Совершить приступление и т.п, везде одни отрицания Совершить = Сделать Совершить кофе нельзя сказать, бред*

• *Почему же? Есть масса других примеров употребления этого глагола в совершенно другом смысле. Например, можно совершить путешествие, подвиг, посадку или даже прыжок... А можно – и настоящее чудо*

• *совершить подвиг, не?*

• *потому что люди раньше были туповатыми*

• *Потому что «совершить» имеет только значение «совершить, сделать (как поступок)», но не «изготовить, приготовить (как изготавливаемый объект)», как в случае с кофе*

• *Не в негативном, а в связке с поступками: «совершить благое дело», «совершить мужественный поступок» и т.д. Это объясняется тем, что «предок» слова изначально обозначал что-то возвышенное(а люди считают собственную психику, которая и рождает поступки, очень возвышенной).*

• *«О сколько нам открытий чудных...»)))*

Участники пытаются определить рамки сочетаемостных возможностей глагола *совершить*. Коммуниканты опираются на свой языковой опыт. Со-

¹⁰ Как правильно говорить и писать по-русски. URL : <https://forum.ixbt.com/topic.cgi?id=15:56367-5> (дата обращения : 27.09.2023); Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова: в 4 томах. М : ОГИЗ, 1935. Т. 1. 1565 с.; Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. М. : АСТ, 2015. 3312 с.

¹¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1985. 797 с.

¹² Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М. : ЛД ИНВЕСТ : Азбуковник, 2003. 939 с.

¹³ Почему так? Объясните (sic). URL : <https://otvet.mail.ru/question/231122638> (дата обращения : 27.09.2023).

гласно словарю: «совершить 1. Сделать, осуществить (книжн.). С. подвиг. С. преступление. Самолет совершил посадку. 2. Заключить, оформить (офиц.). С. Сделку»¹⁴. То есть в репликах 5, 6 ответ верный.

Отметим безграмотность спрашивающего и достаточную грамотность отвечающих, что говорит о разной степени образованности коммуникантов.

Словообразовательные нормы

«Поскользнуться» или «подскользнуться»?¹⁵

• *Поскользнуться или подскользнуться как правильно?*

• *Поскользнуться – на текущий момент единственно верная форма написания и произношения слова, пишется без буквы «д». Осторожно, тут можно поскользнуться. Поскользнуться на мокром полу. Поскользнуться на льду проще простого. Смотри не поскользлись на крыльце.*

• *Подскользнуться – разговорная форма слова, не является литературной. Последнее время ведутся споры о придании этим словам разных смысловых значений по примеру слов «постричься» и «подстричься».*

По содержанию дан верный ответ: правильно *поскользнуться*¹⁶. В диалоге народный ортолог ошибочно пишет, что разговорная форма не включается в литературный язык. Уже узувальное слово *подскользнуться* с пометой *разг.* дает наиболее новый словарь¹⁷, фиксируя новую норму, чего участники не упоминают.

Диалог в целом грамотный, но есть речевые штампы.

«Нагибаться» или «нагинаться»?¹⁸

• *Нагинаться или нагибаюсь))) Как такое можно произнести?*

• *у нас в офисе некоторые говорят) а еще они «загинают»*

• *Да. Какие все вумные нынче в офисах. Ну и Лисапед тоже слово правильное (...)*

• *И следует избавляться от привычки говорить «нагинаться». Это неграмотно и может вызвать естественное неприятие в определенных условиях – например, в образовательных учреждениях (...)*

Диалог грамотный, за исключением иронического просторечия. Выдвинут социальный критерий нормы – место общения: офис, учебное заведение.

Интерес к теме вызван реальным незнанием ответа. Задача коммуникантов добиться распространения нормы, противодействовать изменению социально привычной нормы употребления, в чем проявилось стремление к объективности.

Глагол несовершенного вида *нагибаться* зафиксирован в словарях (Ушакова, Ожегова, Дмитриева¹⁹) и др. Употребление «нагинаться» объяснимо грам-

¹⁴ Ожегов С.И. Словарь русского языка...

¹⁵ Как правильно? URL : <https://kak-pravilno.net/poskolznutsya-ili-podskolzutsya-kak-pravilno/> (дата обращения : 27.09.2023).

¹⁶ Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 1; Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка...; Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка...

¹⁷ Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка...

¹⁸ Как правильно сказать? URL : https://lady.mail.ru/forum/topic/naginatsja_ili_naginajus/ (дата обращения : 27.09.2023).

¹⁹ Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева. М. : Астрель : АСТ, 2003. 1578 с.

матической аналогией и фонетическими причинами. Совершенный вид *нагнуть* провоцирует соответствие *нагинаться*. В слове *нагинаться* ошибка объясняется диссимиляцией: в сочетании взрывных второй заменяется носовым.

Морфологические нормы

Какого рода «кофе»?²⁰

• *Как правильно говорить: Одно кофе, одна кофе, один кофе?*

• *одну чашку кофе*

• *Мне кофе в количестве 1 единицы.*

• *Одного кофею*

• *там короче не решили средний или мужской род, как угодно*

• *Раньше всю жизнь был кофе мужского рода а во времена Пушкина даже окончание мужское было кофей. Но теперь в связи новыми так сказать веяниями времени 100 раз могли поменять за год правила.*

• *Причем эти же люди будут отстаивать новые правила с той же пеной у рта. Меня старые правила устраивали. Народ в быту кстати говорит в среднем роде, я отмечал не раз но никого не поправлял.*

Участники диалога консервативны: не только знают норму, но и опасаются ее изменения. Мнение относительно времен А.С. Пушкина верно. Коммуниканты пытаются найти альтернативу в употреблении слова *кофе* при сложности нормы. Фразы отличаются экспрессивностью, что сказывается на выборе лексики и на пунктуации.

Неуверенность участников объясняется тем, что несклоняемые заимствованные существительные по формальному признаку обычно относятся к среднему роду. Известное исключение составляет слово *кофе*, и причины тому известны: оно имело соответствия *кофий, кофей, кофей, кохвай, кохвий, кохвей, кофа, кафе, кофь*. При определении рода у неизменяемых существительных происходит сближение слова с родовым понятием. Так, *кофе* – напиток, значит – *один кофе* (мужской род).

Видовая пара глагола «проголодаться»²¹.

• *Здравствуйте, подскажите пожалуйста как будет правильно сказать в настоящем времени на русском языке «ты проголодаешься?»*

• *Никак. Глаголы СОВЕРШЕННОГО = СОВЕРШЕННОГО = ЗАВЕРШЕННОГО = ЗАКОНЧЕННОГО вида = что Сдел... не образуют личных форм настоящего времени. Но вот схему возможного в художественном тексте глагола Вы сконструировали правильно. Законченное действие может быть только в прошлом или в предполагаемом будущем (в для него предполагаемом прошлом). Если Вы попытаетесь его поставить в настоящее, оно мгновенно станет прошлым. Такова логика нашего языка. Допускаю, что в других языках дело может обстоять иначе.*

• *правильно будет сказать «ты становишься голодным». В вопросе нет требования обязательно личную форму образовывать.*

²⁰ Как правильно говорить. URL : <https://otvet.mail.ru/question/231654413> (дата обращения : 27.09.2023).

²¹ Правописание. Фонетика и орфоэпия. Русский язык для нас. URL : <https://rusforum.ru/viewtopic.php?t=12635> (дата обращения : 27.09.2023).

• *И где это там что-то СОВЕРШЕННОЕ, СОВЕРШЕННОЕ и ЗАКОНЧЕННОЕ? По сабжу (после тщательного чтения всего написанного): ты проголодовываешься.*

• *«Ты нагуливаешь аппетит».*

• *разве нагуливать аппетит то же самое, что и не нагуливать, но становится голодным?*

Участники диалога пытаются разобраться в особенностях норм, связанных с системой русского языка. Спрашивающий употребляет форму, не допустимую системой языка. Цель диалога – познавательная и социальная, информационный обмен ради достижения культурной речевой компетенции.

В высказывании второго участника полемики содержится обстоятельная информация об особенностях образования форм времени от глаголов совершенного вида, хотя в терминологии проявился непрофессионализм: «законченный вид». Остальные коммуниканты ищут альтернативный вариант для выражения идеи «наличие голода в настоящий момент». В диалоге есть отдельные пунктуационные и речевые ошибки.

«Килограмм» или «килограммов»²².

• *в русском языке это существительное имеет равноправные варианты образования родительного падежа как с нулевым окончанием, так и с окончанием на «-ов». Если в предложении другое существительное употребляется с окончанием на «-ов», тогда пишем нулевое окончание. Пять килограмм помидоров. Шесть килограмм бананов. Девять килограмм абрикосов.*

• *Крутой сайт!!! Очень помогло!!! Спасибо большое!!!*

• *Спасибо за вашу работу. Очень полезные знания. буду пользоваться регулярно.*

• *Пять килограмм помидор – это я как москвич в 4-м колене говорю, так говорили и папы-мамы и взрослые. Без – «ОВ». Слишком длинно для московской (когда-то) скороговорки. Как и с КунцевО родным несклоняющимся – неудобно и некрасиво склонять – и ДОЛГО.*

Народные ортологи правы: формы килограммов и килограмм – варианты нормы²³. Сообщение первого коммуниканта дано в доступной форме с целью облегчения восприятия запоминания информации пользователями. Участники судят о норме без достоверных ссылок. Диалог отличается признаками разговорного стиля, прежде всего использованием экспрессивных конструкций.

Синтаксические нормы

Синтаксическое значение оборота с союзом «как»²⁴.

• *Скажите, пожалуйста, грамотно ли составлено данное предложение: «Лишен избирательных прав, как зажиточный крестьянин, использующий наемный труд»?*

• *Букву Е (аж 2 раза) не забывайте, и все будет грамотно))*

²² Правописание. Фонетика и орфоэпия. Русский язык для нас. URL : <https://kak-pravilno.net/kilogramm-ili-kilogrammov-kak-pravilno/> (дата обращения : 27.09.2023).

²³ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка...

²⁴ Грамотно ли составлено предложение? URL : <https://rusforum.ru/viewtopic.php?t=12488> (дата обращения : 27.09.2023).

- да, вполне грамотно.

- Да: это уточняющее приложение с оттенком причины. То же, что «...так как он – зажиточный крестьянин...» (Вот тут много примеров на запятую перед как).

- Я бы запятую не поставил.

- если вы имеете в виду, что здесь смысл «в качестве», то такая конструкция, похоже, может означать, что на самом деле он таковым (зжиточным крестьянином, использующим наемный труд) не являлся. Пример из классики по ссылке: *Богат, хорош собою, Ленский везде был принят как жених. Т. е. «как если бы он был женихом».*

Вопрос, если понимать его буквально, относится к синтаксису. Однако ответы даны в области орфографии, пунктуации и лексической семантики. Для народных ортологов синтаксис слишком сложен. В предложении нет подлежащего, обязательного при сказуемом *лишен*. Приложение с союзом *как* в данном случае обособляется, так как имеет значение причины (к нему можно поставить вопрос *почему?*).

Проведенный анализ позволяет предложить рекомендации для выстраивания диалога ученых и народных ортологов.

1. Необходимо создать ресурс для непрофессионального обсуждения вопросов языка при открытом участии специалистов под собственным именем и общественную организацию лингвистов для подключения к стихийным форумам народных ортологов и популяризации науки, в особенности источников нормы, в их среде.

2. Заинтересованным специалистам целесообразно подключаться к общению народных ортологов на тех ресурсах, где оно уже происходит, чтобы привлекать участников этих форумов на свою сторону, то есть в круг последователей научного подхода к выработке норм.

3. В научные критерии изменения нормы необходимо внести основанный на скептической оценке учет информации, содержащейся в народной ортологической дискуссии.

4. Для реализации нормотворческого потенциала народных ортологов можно инициировать цифровое мероприятие «Тотальная дискуссия», для которой лингвистам необходимо предложить дискуссионные вопросы и варианты закрепления нормы. Народные ортологи получают возможность в виде реплики или голосования поддержать один из вариантов. Результаты обсуждения целесообразно учитывать при кодификации новой нормы.

Заключение

Народные ортологи не демонстрируют намеренного противоречия академической точке зрения, однако не знают кодифицированную норму и не обращаются к нормативным источникам, поскольку их интересует не результат, но процесс нормализации.

Следовательно, мы наблюдаем непосредственный интерес к нормотворческой деятельности при отсутствии кругозора в этой области. Существующие нормативные цифровые ресурсы, подобные «Грамоте.ру», предлагают готовые ответы авторитарного толка, поэтому народные ортологи не находят

на них реализации своих потребностей активно участвовать в нормотворчестве. В перспективе работа с народными ортологами, проводимая с учетом их интересов, целесообразна для популяризации литературной нормы, распространения научных знаний о русском языке, поддержания интереса к нему самому. А в некоторых случаях такая работа может позволить установить момент смены старшей нормы на младшую под давлением узуса.

Список литературы

- Антонова О.В.* Варианты русского ударения: кодификация и узус (паж, пан, партер) // Русская речь. № 6. С. 7–21. <https://doi.org/10.31857/S013161170023733-5>
- Басалаева Е.Г., Шильман М.В.* Русская орфография и пунктуация сквозь призму наивного сознания // Сибирский филологический журнал. 2016. № 3. С. 59–69. <https://doi.org/10.17223/18137083/56/6>
- Викторова Е.Ю.* Лингвокреативный потенциал интернет-коммуникации (на материале жанра социальных сетей) // Жанры речи. 2018. № 4 (20). С. 294–303. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2018-4-20-294-303>
- Гаврилова К.А.* Конференция «"Народная лингвистика" – взгляд носителей языка на язык» // Антропологический форум. 2013. № 18. С. 423–443.
- Горбачевич К.С.* Нормы современного русского литературного языка. 3-е изд. М. : Просвещение, 1989. 208 с.
- Гулида В.Б.* Конференция «,Народная лингвистика" – взгляд носителей языка на язык» // Вопросы языкознания. 2013. № 5. С. 136–144.
- Добрушина Е.Р., Сичинава Д.В.* Кочующая норма, или Микродиахронические похождения слова ихний в русском, украинском и белорусском языках // Вопросы языкознания. 2015. № 2. С. 41–54.
- Ким И.Е.* Письмо и правописание, графика и орфография : где проходит граница между системой и нормой // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия : История, филология. 2014. Т. 13. № 9. С. 12–15.
- Милославский И.Г.* Человек : пол неизвестен, а род мужской, и это не сексизм // Русская речь. 2017. № 1. С. 50–59.
- Нечаева И.В.* Языковые изменения и принципы орфографического нормирования (на материале иноязычных неологизмов) // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2012. Т. 8. № 3. С. 325–336.
- Радбиль Т.Б.* Активные процессы в синтаксисе современной русской речи в свете лингвосомиотической и лингвокогнитивной интерпретации // Критика и семиотика. 2021. № 1. С. 127–144. <https://doi.org/10.25205/2307-1737-2021-1-127-144>
- Тарланов З.К.* Интуиция и языковая норма // Русская речь. 2016. № 4. С. 75–81.
- Хакимова Е.М.* Некодифицированные употребления прописных/строчных букв в текстах массовой коммуникации // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 56. С. 166–186. <https://doi.org/10.17223/19986645/56/9>
- Andrews K.* The folk psychological spiral : explanation, regulation, and language // The Southern Journal of Philosophy. 2015. Vol. 53. Pp. 50–67.
- Dieser E.* Some "cases of doubt" in Russian grammar from different methodical perspectives // Slavic Languages in Psycholinguistics : Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research. 2016. Vol. 554. Pp. 151.
- Dubinina I.Y., Malamud S.A.* Emergent communicative norms in a contact language : indirect requests in heritage Russian // Linguistics. 2017. Vol. 55. No. 1. Pp. 67–116. <https://doi.org/10.1515/ling-2016-0039>
- Duskaeva L.R.* Speech etiquette in online communities : mediallyinguistics analysis // Russian Journal of Linguistics. 2020. Vol. 24. No. 1. Pp. 56–79. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-1-56-79>

- Juldyz S., Dinara M. Normalizing a new language hierarchy : event names in post-Soviet urban space // Russian Journal of Linguistics. 2021. Vol. 25. No. 4. Pp. 1004–1023. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-1004-1023>
- Kadilina O.A., Ryadchikova E.N. Strong, weak and average linguistic personality in communicative-pragmatic and linguoculturological aspects // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2018. Vol. 9. No. 4. Pp. 859–882. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2018-9-4-859-882>
- Locher M.A., Larina T.V. Introduction to politeness and impoliteness research in global contexts // Russian Journal of Linguistics. 2019. Vol. 23. No. 4. Pp. 873–903. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2019-23-4-873-903>
- Read A.W. An account of the word ‘Semantics’ // Word. 1948. Vol. 4. No. 2. Pp. 78–97.

Сведения об авторах:

Лихачев Сергей Владимирович, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы, Кокандский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан, 150700, Коканд, ул. Турон, д. 23. *Сфера научных интересов:* теория языка, теория коммуникации, семиотика, методика преподавания русского языка как иностранного, ортология. ORCID: 0000-0002-5339-4352; SPIN-код: 2296-3554. E-mail: lihachovs@mail.ru

Попова Елена Ивановна, доцент кафедры русского языка и литературы, Кокандский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан, 150700, Коканд, ул. Турон, д. 23. *Сфера научных интересов:* история языка, морфология глагола, методика преподавания русского языка как иностранного, ортология. ORCID: 0000-0002-8390-1992; SPIN-код: 3120-9964. E-mail: elena.popova.11@internet.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-43-57

EDN: OVWKXA

Research article

Folk orthology in the digital environment

Sergei V. Likhachev  , Elena I. Popova 

Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Republic of Uzbekistan

 lihachovs@mail.ru

Abstract. In the digital era, folk orthologs (language normalizers who are not professional in the quality of speech, the choice of criteria, and the codified norm) have received unlimited access to the electronic publication of their opinions, which has come to the attention of scientists. The relevance of the proposed topic is determined by the need to popularize traditional cultural values, in particular, knowledge of the Russian language. The purpose of the study is to find out the motives of folk orthologs and the norm criteria used in their rulemaking, degree of objectivity, the correspondence of their opinions to scientific ideas and the level of literacy in their statements. The research material was based on judgments about the language of non-professional linguists available at online forums (public dialogues) about the Russian language. The method of content analysis was used, including the search and selection of judgments of folk orthologs, as well as the analysis of linguistic material from the perspective of compliance with norms in linguistic dictionaries. The results of the study showed both the lack of knowledge of folk orthologs about the Russian language and their demand for this knowledge. The motives for their activities were identified – interest in the language and its protection,

self-realization, leisure time, and also the main areas of activity of folk orthologs – rulemaking, and the search for norms in spelling, vocabulary and grammar. This knowledge made it possible to propose recommendations for a possible dialogue between scientists and folk orthologs.

Keywords: folk linguistics, codified norm, usual norm, Russian language, spelling, punctuation, speech etiquette, orthoepy

Article history: received 08.02.2023; accepted 10.09.2023.

For citation: Likhachev, S.V., & Popova, E.I. (2024). Folk orthology in the digital environment. *Russian Language Studies*, 22(1), 43–57. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-43-57>

References

- Andrews, K. (2015). The folk psychological spiral: Explanation, regulation, and language. *The Southern Journal of Philosophy*, 53, 50–67.
- Antonova, O.V. (2022) Variants of Russian stress: Codification and usage (page, pan, parterre). *Russian Speech*, (6), 7–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013161170023733-5>
- Basalaeva, E.G., & Shpilman, M.V. (2016). Russian spelling and punctuation through the prism of naive consciousness. *Siberian Journal of Philology*, (3), 59–69. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/18137083/56/6>
- Dieser, E. (2016). Some “cases of doubt” in Russian grammar from different methodical perspectives. *Slavic Languages in Psycholinguistics: Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research*, 554, 151.
- Dobrushina, E.R., & Sitchinava, D.V. (2015). A drifting norm, or microdiachronic adventures of the word *ixnij* ‘their’ in Russian, Ukrainian and Belorussian. *Voprosy Jazykoznanija*, (2), 41–54. (In Russ.)
- Dubinina, I.Y., & Malamud, S.A. (2017). Emergent communicative norms in a contact language: Indirect requests in heritage Russian. *Linguistics*, 55(1), 67–116. <https://doi.org/10.1515/ling-2016-0039>
- Duskaeva, L.R. (2020). Speech etiquette in online communities: Medialinguistics analysis. *Russian Journal of Linguistics*, 24(1), 56–79. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-1-56-79>
- Gavrilova, K.A. (2013). Conference “ ‘Folk Linguistics’ – The View of Native Speakers on the Language”. *Anthropological Forum*, (18), 423–443. (In Russ.)
- Gorbachevich, K.S. (1989). *Norms of the modern Russian literary language*. Moscow: Prosvetshchenie Publ. (In Russ.)
- Gulida, V.B. (2013). Conference “ ‘Folk Linguistics’: The view of native speakers on the language”. *Voprosy Jazykoznanija*, (5), 136–144. (In Russ.)
- Juldyz, S., & Dinara, M. (2021). Normalizing a new language hierarchy: Event names in post-Soviet urban space. *Russian Journal of Linguistics*, 25(4), 1004–1023. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-1004-1023>
- Kadilina, O.A., & Ryadchikova, E.N. (2018). Strong, weak and average linguistic personality in communicative-pragmatic and linguoculturological aspects. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 9(4), 859–882. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2018-9-4-859-882>
- Khakimova, E.M. (2018). Uncodified usage of capital/lowercase letters in mass communication texts. *Tomsk State University Journal of Philology*, (56), 166–186. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19986645/56/9>
- Kim, I.E. (2014). Writing and spelling, graphics and orthography: The border between system and norm. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*, 13(9), 12–15. (In Russ.)
- Kostomarov, V.G. (2011). Norm of language and norms in language (experience of interpretation). *Russian Language Abroad*, (4), 55–59. (In Russ.)

- Locher, M.A., & Larina, T.V. (2019). Introduction to politeness and impoliteness research in global contexts. *Russian Journal of Linguistics*, 23(4), 873–903. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2019-23-4-873-903>
- Miloslavsky, I.G. (2017). Human: Sex is unknown, grammatical gender is masculine, and this is not sexism. *Russian Speech*, (1), 50–59. (In Russ.)
- Nechaeva, I.V. (2012). Language changes and principles of spelling regulation (based on foreign neologisms). *Acta Linguistica Petropolitana. Transactions of the Institute for Linguistic Studies*, 8(3), 325–336. (In Russ.)
- Radbil, T.B. (2021). Active processes in the syntax of modern Russian speech in the aspect of linguo-semiotic and linguo-cognitive interpretation. *Critique and Semiotics*, (1), 127–144. (In Russ.) <https://doi.org/10.25205/2307-1737-2021-1-127-144>
- Read, A.W. (1948). An account of the word ‘Semantics’. *Word*, 4(2), 78–97.
- Tarlanov, Z.K. (2016). Intuition and language norm. *Russian Speech*, (4), 75–81. (In Russ.)
- Viktorova, E.Yu. (2018). Potential capacity of linguistic creativity in internet communication (based on the genre of social networks). *Speech Genres*, (4), 294–303. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2018-4-20-294-303>

Bio notes:

Sergei V. Likhachev, Doctor of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Russian Language and Literature Department, Kokand State Pedagogical Institute, 23 Turon St, Kokand, 150700, Republic of Uzbekistan. *Research interests*: theory of language, theory of communication, semiotics, methodology of teaching Russian as a foreign language, orthology. ORCID: 0000-0002-5339-4352; SPIN-code: 2296-3554. E-mail: lihachovs@mail.ru

Elena I. Popova, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, Kokand State Pedagogical Institute, 23 Turon St, Kokand, 150700, Republic of Uzbekistan. *Research interests*: history of language, verb morphology, methodology of teaching Russian as a foreign language, orthology. ORCID: 0000-0002-8390-1992; SPIN-code: 3120-9964. E-mail: elena.popova.11@internet.ru



ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
CULTURAL LINGUISTICS:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-58-72

EDN: PAKCJZ

Научная статья

**Семантическая динамика лексемы «пенсионер»
в русской лингвокультуре**

В.Н. Денисенко , Л.А. Сафаралиева  , Н.В. Перфильева 

Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

 kuznetsova-la@rudn.ru

Аннотация. Социально-экономические перемены, реформирование пенсионной системы привели к изменению восприятия старости носителями русского языка. Рассматривается динамика семантического объема лексемы «пенсионер», обусловленная вышеназванными экстралингвистическими факторами. Цель исследования – описание семантической трансформации лексемы «пенсионер», репрезентирующей концепты «пенсионер», «пенсия» и «старость». Материалом послужили данные Национального корпуса русского языка за период с 1995 по 2021 г., лексикографические источники, данные ассоциативного эксперимента, позволившего выделить понятийные, ценностные и образные компоненты концептов «пенсионер», «пенсия» и «старость». Применялись метод анализа и обобщения языкового материала лексикографических источников, данных ассоциативного эксперимента, метод компонентного анализа. Изучение вербальных элементов, отражающих культурные, традиционные и ценностные представления носителей русского языка, позволило представить динамику семантики лексемы «пенсионер», ее семантическую трансформацию, которая отражает изменения в русской языковой картине мира. Семантические меризмы, выделенные на основе контрастивного анализа потенциальных ассоциатов, позволили представить семантический объем слова с учетом экстралингвистических данных. Полученные результаты могут быть использованы в лексикографических источниках при определении лексемы «пенсионер». Обобщены теоретические и практические подходы к моделированию русских лингвокультурных концептов, с помощью которых появляется возможность выявить культурно-нравственные доминанты носителей русского языка и сакральные смыслы русской культуры.

Ключевые слова: русский язык, семантика, концепт, концептуальные признаки, ассоциативный эксперимент

История статьи: поступила в редакцию 13.04.2023; принята к печати 15.10.2023.



Для цитирования: Денисенко В.Н., Сафаралиева Л.А., Перфильева Н.В. Семантическая динамика лексемы «пенсионер» в русской лингвокультуре // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 58–72. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-58-72>

Введение

В языке как хранителе культурных ценностей всегда находят отражение мельчайшие изменения, происходящие в обществе. Н.М. Дмитриева, Н.Л. Чулкина справедливо отмечают, что «взгляд на мир современного поколения зависит прежде всего от умения понимать глубинные концептуальные смыслы, заложенные в словах нашего языка, в первую очередь в словах, вербализующих базовые этические концепты русской ментальности» (Дмитриева, Чулкина, 2022: 65). Безусловно, моделирование русских лингвокультурных концептов – выявление понятийных, образных и ценностных признаков – становится важнейшей задачей современной лингвистики, поскольку позволяет не только глубоко погрузиться в семантическое пространство языка, но и раскрыть культурно-нравственные доминанты общества. По мнению В.И. Карасика, в основе культурных доминант поведения носителей русского языка лежат «лингвокультурные ценности», которые можно классифицировать следующим образом (Карасик, 2022: 14–16):

- определяющие условия биологического состояния человека, или *базовые ценности физического бытия*;
- характеризующие пользу и вред для индивидов, или *утилитарные ценности*;
- раскрывающие природу долга и ответственности, или *моральные ценности*;
- объясняющие суть духовного бытия и смысла жизни, или *терминальные ценности*.

Ценностный подход активно разрабатывается в рамках лингвокультурологического подхода, предполагающего моделирование национальной концептосферы на базе языкового материала: лексических единиц, вербализующих концепт, фразеологических единиц, пословиц, поговорок, отражающих национально-культурные образы (Воркачев, 2016; Карасик, 2022). Выдающимися представителями лингвокультурологического подхода в российской лингвистике являются также Е.Ю. Прохоров (2009), Г.Г. Слышкин (2004), В.М. Шаклеин (Шаклеин и др., 2021) и др.

Бесспорно, изменение государственного строя, социально-экономические факторы оказали влияние на базовые ценности русской лингвокультуры XXI в., что не могло не отразиться на их восприятии и осмыслении современными носителями русского языка и культуры. Так, различные аспекты концептуального представления окружающей действительности представлены в работах А. Вежбицкой (2022), С.В. Ивановой, С.Н. Медведевой (2023), А.А. Григорян, Е.Н. Стрельчук (2021), М. Лацкова (2021), Сунь Юйно, М.А. Рыбакова, М.В. Лысяковой (Сунь и др., 2022) и др. Поэтому одним из важнейших направлений в лингвокультурологии должны стать междисциплинарные исследования,

направленные на моделирование динамики лингвокультурных концептов, репрезентирующих базовые ценности русской культуры.

Цель исследования – моделирование образа пенсионера в русской лингвокультуре через выявление динамики концептов *пенсия* и *старость*, репрезентирующих базовую этическую ценность «отношение к людям старшего поколения».

Отметим, что в российской лингвистике имеется небольшое количество научных работ, описывающих вышеназванные концепты и раскрывающих их ценностные, образные и понятийные концептуальные признаки: концепт *пенсия* (Денисенко и др., 2022), концепт *старость* (Блинова, 2009; Бурнаева, 2011; Кудряшова, 2018; Валиева, 2010; Сафаралиева, 2021). Под влиянием социально-экономических факторов реформирования пенсионной системы Российской Федерации изменилось восприятие старости носителями русской лингвокультуры: старость стала восприниматься не столько как итоговый период жизни человека, а скорее как период жизни на пенсии по старости. Таким образом, описание ценности «отношение к пожилым людям» в русской культуре, репрезентируемое ценностными признаками концепта *старость*, будет неполным без моделирования концепта *пенсия*.

Методы и материалы

Реконструкция образа пенсионера XXI в. в русской лингвокультуре проводилась на основе толкования дефиниций лексем *пенсия*, *пенсионер*, содержащихся в толковых, энциклопедических, ассоциативных словарях, словарях синонимов, сочетаемости слов, а также на основе обработки данных Национального корпуса русского языка, ассоциативных экспериментов. Следует отметить, что ассоциативный эксперимент со стимулами *пенсия* и *пенсионер* впервые был проведен на филологическом факультете Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Написать 3 первые реакции на стимулы *пенсия* и *пенсионер* было предложено 99 респондентам – носителям русского языка. В результате стимул *пенсия* вызвал 135 реакций, из которых 98 были одиночными, на стимул *пенсионер* получено 153 реакции, из которых 113 – одиночные.

В работе использованы методы сплошной выборки, описательный и сопоставительный, свободного ассоциативного эксперимента, статистический.

Результаты

Изменение статуса пенсионера в современном обществе в первую очередь привело к изменению его восприятия носителями русского языка. Комплексная методика анализа лексемы *пенсионер*, учитывающая как понятийное значение слова, так и данные, полученные в результате ассоциативного эксперимента, статистического анализа материала Национального корпуса русского языка, позволила не только отразить существенные изменения семантического объема данной лексемы, но и реконструировать образ пенсионера XXI в.

Обнаружено, что семантические компоненты *ученик* и *художник* лексемы *пенсионер* в XXI в. полностью утрачиваются, что подтверждается данными ассоциативного эксперимента со стимулом *пенсионер*. Кроме того, се-

мантика исследуемого слова обогащается семами *бедный, одинокий*, что обусловлено в первую очередь экстралингвистическими факторами, а именно: социально-экономическими преобразованиями российского общества и пенсионной реформой 2019 г.

Свободный ассоциативный эксперимент со стимулом *пенсионер* позволил описать актуальные образные и ценностные признаки концепта *пенсионер*. Так, для молодых носителей русской лингвокультуры пенсионер предстает одиноким, бедным, немощным и больным стариком, получающим денежную выплату в виде пенсии и имеющим социальный статус дедушки или бабушки. По мнению респондентов, пенсионеру следует помогать физически в силу его беспомощности и материально, поскольку финансовая поддержка пожилых людей со стороны государства является недостаточной для обеспечения достойного образа жизни пенсионеров.

Обсуждение

В последние десятилетия благодаря достижениям современной системы здравоохранения, улучшению системы социальной поддержки незащищенных слоев населения, росту мер экономической поддержки увеличивается не только средняя продолжительность, но и качество жизни граждан Российской Федерации, что, соответственно, вызывает прирост населения старше 60 лет. Таким образом, доля трудоспособного населения постепенно уменьшается пропорционально увеличению доли стареющего населения, что вызывает дополнительную нагрузку на экономику страны и требует перераспределения фондов, предназначенных на социальные выплаты. Для решения этой социально-экономической проблемы в Российской Федерации прямо решение о постепенном повышении пенсионного возраста для увеличения доли трудоспособного населения. Следует отметить, что характеристика старости как процесса биологического увядания, физического ослабления человеческого организма является универсальной, тем не менее возраст наступления социальной старости или выхода на пенсию по старости различается во многих странах мира в зависимости от конкретной социально-экономической ситуации в конкретном государстве. Рассмотрим, как формировались пенсионная система и статус пенсионера в Российской Федерации.

Впервые в России (СССР) возраст выхода на пенсию по старости был законодательно утвержден в 1932 г.: женщины могли выйти на пенсию в 55 лет, мужчины – в 60. Стоит отметить, что «данный показатель был самым низким в мире и сохранялся неизменным до недавнего времени» (Урюпина, 2018: 29). Но к середине 1980-х гг. экономический кризис, растущая инфляция, увеличение доли пожилых граждан в СССР привели к тому, что размер пенсионных выплат значительно уменьшился и увеличилось число граждан старшего возраста, находящихся за чертой бедности.

В 1990 г. Федеральным законом «О государственных пенсиях в Российской Федерации» утверждена новая пенсионная система (Урюпина, 2018: 31), базирующаяся на принципах социального страхования и положившая начало созданию Пенсионного фонда Российской Федерации – новой государственной структуры, аккумулирующей отчисления из заработной платы. По-

сколькx новая система показала свою несостоятельность в условиях дефицита бюджета Пенсионного фонда и роста числа нетрудоспособных граждан, в 2018 г. было принят закон¹ о повышении пенсионного возраста, получивший большой общественный резонанс.

Актуальность пенсионной реформы для граждан трудоспособного и старшего возраста и последующие социально-экономические преобразования российского общества способствовали увеличению частотности употребления лексем *пенсия*, *пенсионер*. «По данным газетного корпуса Национального корпуса русского языка², слово *пенсия* в период с 2014 по 2017 г. встречается 14 837 раз в текстах СМИ, с 2018 по 2021 г. – 16 236 раз» (Денисенко и др., 2022: 118). Статистика употребления слова *пенсионер* в газетном корпусе представлена на рис. 1.

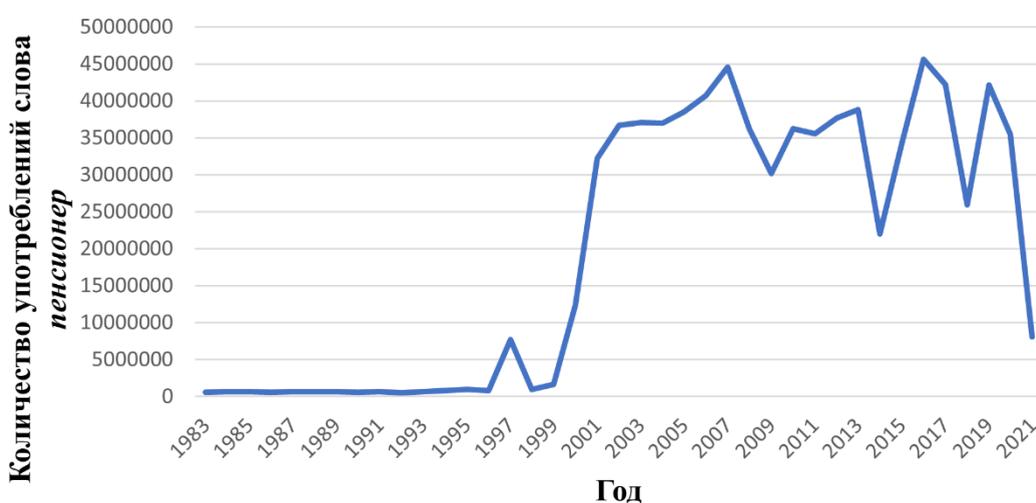


Рис. 1. Статистика употребления слова *пенсионер* в текстах газетного корпуса

Источник: составлено авторами с использованием средств Microsoft Excel.

Анализ вышеприведенных данных подтверждает положение об увеличении частотности употребления слова *пенсионер* в первые два десятилетия XXI в. в связи с реформированием пенсионной системы Российской Федерации. Пик употребления лексемы *пенсионер* приходится на периоды экономических и социальных реформ в российском обществе. Лексема *пенсионер* на пиках обнаруживает такие сочетания, как *неработающий пенсионер* (2019), *одинокие пенсионеры* (2019), *работающий пенсионер* (2016), *прожиточный минимум пенсионера* (2016), *невозможно поддержать пенсионера* (2016), *демонстрации пенсионеров* (2007), *недовольные пенсионеры* (2007).

Анализ пиков употребления лексемы *пенсионер* в текстах газетного корпуса с 1983 по 2021 г. приводит к следующим выводам: реформа 2019 г. обнажила острую проблему именно для неработающих и одиноких пенсио-

¹ Федеральный закон от 3 октября 2018 года № 350-ФЗ. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43614> (дата обращения : 02.03.2023).

² Национальный корпус русского языка. URL : <https://ruscorpora.ru> (дата обращения : 20.03.2023).

неров. Сочетания *одинокий* и *неработающий пенсионер* обнаруживают наибольшую частотность употребления. Сочетаемость дореформенных пиков – 2007 и 2016 гг. – свидетельствует о крайнем тяжелом финансовом положении пенсионеров и протестных настроениях населения.

В основном корпусе Национального корпуса русского языка слово *пенсионер* встречается 4089 раз. Регулярная сочетаемость слова *пенсионер* представлена на рис. 2.



Рис. 2. Сочетаемость слова *пенсионер* по данным основного корпуса

Источник: составлено авторами.

При этом стоит отметить, что словосочетание *персональный пенсионер* активно употреблялось в текстах XX в., в то время как сочетания слова *пенсионер* со словами *будущий*, *работающий*, *неработающий*, *военный* чаще употребляются в текстах XXI в.:

«Ганчук упирал на то, что он **персональный пенсионер**, что ему *восемьдесят шесть* и он может умереть каждый миг, а привратник хриплым, злобным голосом орал, что он тоже человек и хочет приходить домой вовремя» (Юрий Трифонов. Дом на набережной (1976))³.

Единичные случаи употребления словосочетания *персональный пенсионер* в текстах XXI в. объясняется тем, что данный вид пенсионной поддержки существовал до распада СССР, в Российской Федерации данный вид пенсии не назначается. В Большой советской энциклопедии находим следующее определение понятия *персональная пенсия*: «В СССР [это] периодическое денежное обеспечение, выплачиваемое гражданам СССР за особые заслуги в области революционной, государственной, общественной, хозяйственной, военной и культурной деятельности»⁴. В.Н. Мямиченков отмечает, что «основное преимущество персональных пенсий заключалось не в деньгах, а в прилагаемом к ним „сопакете“, который предусматривал целый ряд льгот: от преимущественного права на специализированную медицинскую помощь до получения продуктовых заказов и покупки дефицитных товаров в закрытых от населения распределителях» (Мямиченков, 2018: 401). В настоящий

³ Национальный корпус русского языка. URL : <http://ruscorpora.ru> (дата обращения : 24.03.2023).

⁴ Большая советская энциклопедия / гл. ред. С.И. Вавилов : в 51 томе. 2-е изд. М. : Большая советская энциклопедия, 1955. Т. 32. С. 530.

момент в Российской Федерации выделяются следующие виды пенсионного обеспечения:

- пенсия по старости (или за выслугу лет);
- по инвалидности (или по болезни);
- в случае потери (кормильца или трудоспособности).

Первые два типа пенсии – страховая пенсия по старости или инвалидности – представляют собой самые распространенные виды пенсии в России⁵.

Семантика слова пенсионер в XX в.

На следующем этапе нашего исследования обратимся к словарным дефинициям слова *пенсионер*.

В Толковом словаре русского языка обнаруживаем:

«ПЕНСИОНЕР, -а, м. Человек, к-рый получает пенсию. Одинокий п. II ж. пенсионерка, -и. II прил. пенсионерский, -ая, -ое»⁶.

В Словаре русского языка находим:

«ПЕНСИОНЕР, -а, м. Тот, кто получает пенсию. Персональный пенсионер. – Сознательные пенсионеры, отслужили свое, получили заслуженный отдых и все-таки помогают, чем могут. Б. Полевой, Саянские записи»⁷.

Толковый онлайн-словарь содержит следующую формулировку:

«ПЕНСИОНЕР, м.

- 1) Тот, кто получает пенсию.
- 2) Художник, получавший денежное обеспечение от Академии художеств для поездки за границу (в Российском государстве до 1917 г.)»⁸.

В Демографическом энциклопедическом словаре дается такое толкование слова:

«ПЕНСИОНЕР, лицо, получающее пенсию. В зависимости от оснований, по к-рым устанавливается пенсия, различаются П. по старости, по инвалидности, по случаю потери кормильца, П., получающие пенсию за выслугу лет. Принято также подразделять П. на работающих и неработающих»⁹.

Обратившись к словарям синонимов, обнаруживаем следующие синонимические ряды:

- пенсионер – «ученик, престарелый, старпер, старик»¹⁰;
- пенсионер – «дедок, пенс, престарелый, старик, старпер, старый хрыч, ученик, художник»¹¹.

⁵ Пенсионный фонд Российской Федерации. URL : https://pfr.gov.ru/grazhdanam/pensions/strah_pens (дата обращения : 24.03.2023).

⁶ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : онлайн-версия. 2008–2017. URL : <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=30422> (дата обращения : 20.03.2023).

⁷ Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000.

⁸ Словарь русского языка : в 4 томах / под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд. М. : Русский язык, 1985. 696 с.

⁹ Валентей Д.И. Демографический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1985..

¹⁰ Словарь синонимов русского языка. URL : <https://sin.slovaronline.com/54902-PENSIONER> (дата обращения : 11.03.2023).

¹¹ Электронный словарь-справочник синонимов русского языка системы ASIS. URL : https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/114171/%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%80?ysclid=lfxyjv0tqr102442467 (дата обращения : 11.03.2023).

На основании словарных дефиниций проведем компонентный анализ и выделим семы слова *пенсионер*, зафиксированные в словарях XX в.:

- *получатель пенсии*;
- *старик*;
- *ученик*;
- *художник или лицо творческой профессии*.

Следует оговориться, что сема *художник* актуализировалась преимущественно в первой половине XX в.

Семантика слова *пенсионер* в XXI в.

Лексема *пенсионер*, обнаруживающая вышеназванные семы, может вербализовывать концептуальные признаки нескольких концептов: *старость*, *пенсия* и других, поскольку «...в слове, как и в языке, есть две формы – внешняя и внутренняя, есть два содержания – объективное и субъективное. Очевидно, что одно из них – языковое, поддерживаемое звуковыми ассоциациями, а другое – мыслительное» (Денисенко и др., 2016: 104).

Для верификации данного положения проведен ассоциативный эксперимент с 99 студентами филологического факультета Российского университета дружбы народов. Именно «проведение свободного ассоциативного эксперимента дает возможность смоделировать ассоциативное поле из вербальных реакций респондентов на определенное слово-стимул. Такое поле является языковым материалом, который овнешняет языковое сознание, а его анализ позволяет выявить специфические черты национального языкового сознания» (Исаева, Васильева, 2021: 242).

Так, в качестве слов-стимулов предложены *старость*, *пенсия*, *пенсионер*. Следует оговориться, что ассоциативные эксперименты со стимулами *пенсионер*, *пенсия* проводились впервые: в ассоциативных словарях XX в. названные выше стимулы отсутствуют. Поскольку описание ассоциативно-вербальных сетей слов *старость* и *пенсия* подробно изложены в наших исследованиях (Сафаралиева, 2021; Денисенко и др., 2022), приведем основные результаты, полученные в данной работе.

На стимул *старость* даны 273 реакции, из которых 66 были единичными. Наиболее частотные реакции представлены на рис. 3.

«Были выявлены новые реакции, ранее фиксировавшиеся как единичные, характеризующие старость как период, связанный с болезнями и недугом: *болезнь (3)*, *болезни (3)*, *болезненность (1)*. Новыми частотными реакциями на стимул „старость“ также стали *получение пенсии*, *период отдыха и развлечений*, *морщины*, ранее не фиксировавшиеся в ассоциативных словарях XX столетия» (Сафаралиева, 2021: 13).

Стимул *пенсия* вызвал 135 реакций у респондентов – носителей русской лингвокультуры. Отметим, что в ассоциативных словарях русского языка стимулы *пенсия* и *пенсионер* отсутствуют. Наиболее частотные реакции на стимул *пенсия* представлены на рис. 4.

Таким образом, в сознании молодых носителей русской лингвокультуры *пенсия* – это «денежная сумма (*маленькая*, *мало*), назначаемая пожилому гражданину (*старость*, *возраст*), вышедшему на „заслуженный отдых“ (*отдых*), но не позволяющая ему быть финансово благополучным (*бедность*)» (Денисенко и др., 2022: 120).

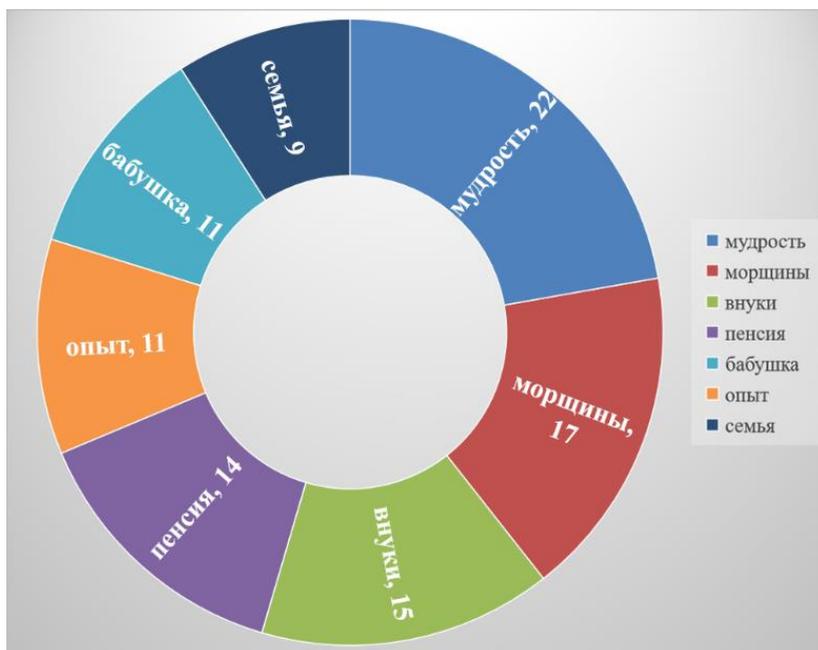


Рис. 3. Наиболее частотные реакции на стимул старость

Источник: составлено авторами.

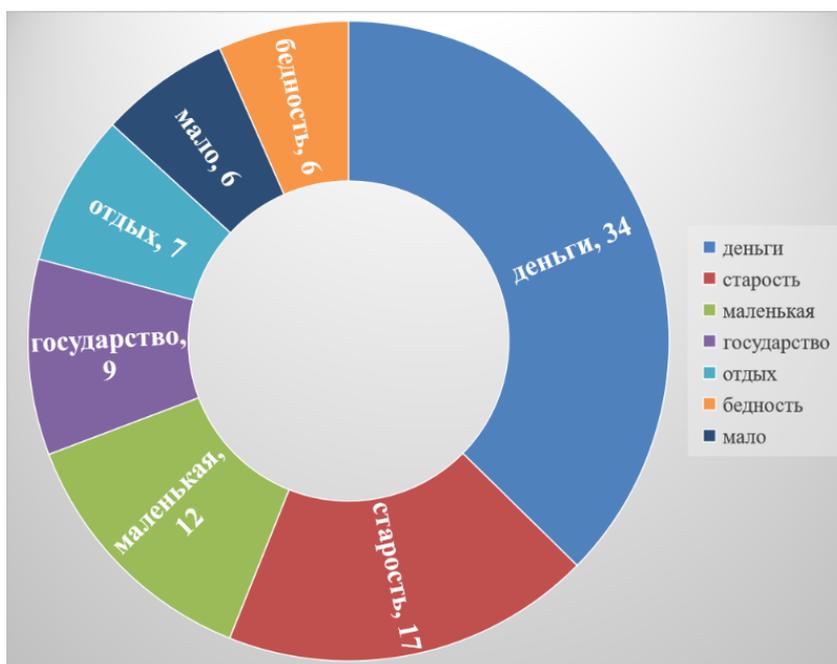


Рис. 4. Наиболее частотные реакции на слово-стимул пенсия

Источник: составлено авторами.

Анализ частотных реакций обнаруживает устойчивую связь понятий *старость* и *пенсия*, ранее не фиксировавшуюся в ассоциативных словарях русского языка.

На следующем этапе нашего исследования обратимся к реконструкции актуальных признаков образа пенсионера у носителей русского языка. В результате проведения свободного ассоциативного эксперимента получены 153 реакции, из них 113 – одиночные:

Пенсионер

Старость 16; пенсия, пожилой 12; старик 10; бабушка, возраст 9; безработный, дом 6; бедный, дедушка, деньги, одиночество 5; бедность 4; льготы, одинокий, пособие, семья, старый, уважение, человек 3; беспомощный, ветеран, грусть, дед, доброта, лавочка, морщины, мужчина, огород, отдых, очки, помощь, работа, свобода, стаж, старики, театр, труд, хозяйство, хрущевка 2; автобус, агрессия, активность, активный, аптека, бедняк, без соли доедаем, беззащитность, бесплатный проезд, беспомощность, болезнь, бывший сотрудник, в возрасте, веселый, внуки, военный, возможность, волонтер, ворчание, выплата, выслуга, газета, герой, голодный, государство, грубость, группа риска, дача, День Победы, деревня, дешевые продукты, добряк, дряблость, Европа, жалкий, жалость, жизнерадостный, жизнь, заслуга, заслуженный, иммиграция, инвалидность, история, квалификация, кепка, книги, конец, костыль, куртка, лекарства, мало передвигающийся, манипуляция, место, много свободного времени, мудрый, мученик, наличка, напряжение, недовольство, немец, несправедливость, несчастный, нищий, нуждающийся, ограничение, один, озеро, октябрь, опыт, опытный, отдыхающий, паспорт, покой, поликлиника, порядочный, потеря, почта, престарелый, привилегии, путешествия, рабочий, равнодушие, родственники, рыбалка, рынок, самодостаточный, седина, сирота, скамейка, скандал, скандинавская ходьба, слабость, слабый, слово, старый кошелек, старый человек, таблетки, телевизор, трата времени впустую, трость, трудности, увядание, улыбка, умения, умудренный, уставший, усталость, устать, утро, ущемление, часовые диалоги, экономия, яблоки 1.

Полученные реакции можно распределить по следующим тематическим группам на основании семантической близости ассоциатов:

- физическое состояние;
- оценка когнитивных способностей, характера пенсионера;
- внешность пенсионера;
- морально-нравственное состояние пенсионера, отношение к пенсионеру;
- возраст, периодизация жизни человека, номинация человека;
- атрибуты пенсионера;
- социально-экономическое положение пенсионера;
- иные реакции.

Количественно выделяющиеся частотные реакции представлены на рис. 5.

Анализ наиболее частотных реакций обнаруживает, что для современных носителей русской лингвокультуры пенсионер предстает старым человеком (*старость* (16), *пожилой* (12), *старик* (10), *бабушка* (9), *возраст* (9)), получающим выплаты в виде пенсии (*пенсия* (12), *безработный* (6)).

Физическое состояние пенсионера характеризуется в основном реакциями с пейоративной коннотацией (10): пенсионер – слабый, уставший, больной человек. Только 2 респондента отметили, что пенсионер может быть активным (*активность* (1), *активный* (1)).

Большая часть респондентов характеризует когнитивные способности пенсионера и его характер положительно (11 из 15): пенсионер – это добрый, мудрый, опытный человек. Лишь небольшая часть респондентов видит в пенсионере недовольного, агрессивного человека.

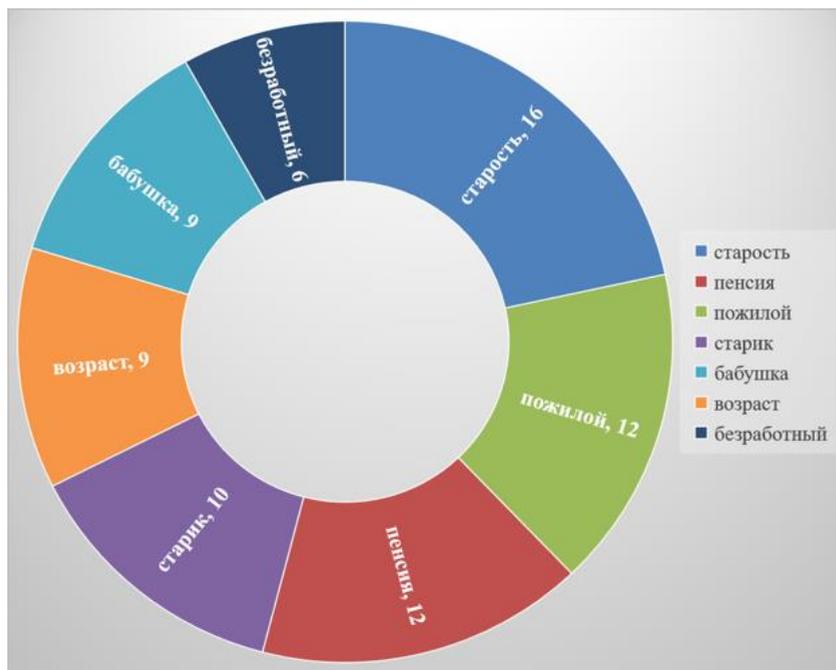


Рис. 5. Наиболее частотные реакции на стимул пенсионер

Источник: составлено авторами.

Из 27 реакций, характеризующих морально-нравственное состояние пенсионера и отношение к нему со стороны общества, 19 обладают отрицательными коннотациями. Для большого числа респондентов пенсионер является *одиноким* (9), *беспомощным* (3) человеком, нуждающимся в посторонней *помощи* (4), вызывающим *жалость* (2). Только у небольшой группы респондентов образ пенсионера ассоциируется с *уважением* (3) и периодом *отдыха* (3), определенной *свободой* (2).

Пенсионер – это в первую очередь человек, достигший определенного возраста. Ассоциаты *старость* (16), *пожилой* (12), *старик* (10) указывают на наличие устойчивой связи концептов *пенсия* и *старость*, вербализуемых лексемой *пенсионер*. Среди реакций, обозначающих возраст, периодизацию жизни человека, выделяется реакция *ветеран* (2), отражающая устойчивую ассоциативную связь с событиями Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., хранящимися в национальной русской языковой картине мира. Внешними признаками пенсионера являются *морщины*, *седина* и *улыбка*.

Наиболее подробно реконструируется социально-экономическое положение пенсионера. С одной стороны, пенсионер – это человек, вступивший в определенные экономические отношения с государством как получатель денежных выплат (реакции *пенсия* (12), *деньги* (5), *пособие* (3), *выплата* (1),

государство (1)). При этом обнаруживается связь получаемой экономической поддержки с наличием у пенсионера определенного трудового стажа: пенсионер – это человек, достигший старости и прекративший трудовую (безработный (6), работа (2), стаж (2), труд (2) и др.). В представлении носителей русской лингвокультуры пенсионер предстает бедным гражданином (бедный (5), бедность (4), бедняк (1), нищий (1)), вынужденным экономить. Важное место в жизни пенсионера занимают семья и поддержка, помощь со стороны родственников: семья (3), внуки (1), родственники (1). По мнению носителей русской лингвокультуры, пенсионеры проводят много времени за городом, занимаясь сельским хозяйством: огород (2), хозяйство (2), дача (1).

Анализ индивидуальных реакций позволяет реконструировать повседневную жизнь пенсионера: посещение различных учреждений (аптека (1), поликлиника (1), почта (1), рынок (1)), прогулки и общение с людьми (лавочка (2), скамейка (1), скандинавская ходьба (1), часовые диалоги (1)). Образ пенсионера в сознании современных носителей русской лингвокультуры часто ассоциируется с образом ветерана Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Кроме упомянутой ранее реакции ветеран (2), фиксируются такие ассоциации, как военный (1), герой (1), День Победы (1), Европа (1), история (1), немец (1). То есть, в русской лингвокультуре пенсионер – это зачастую участник Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Проведенное исследование позволяет выделить следующие актуальные признаки образа пенсионера:

- получатель пенсии;
- старик;
- одинокий;
- бедный.

Таким образом, обнаружено, что в восприятии пенсионера в русской лингвокультуре произошли определенные изменения: для современных носителей русского языка пенсионер перестал ассоциироваться с художником или учеником, то есть названные семы утратили свою актуальность, но при этом актуализировались семы одинокий и бедный (рис. 6).

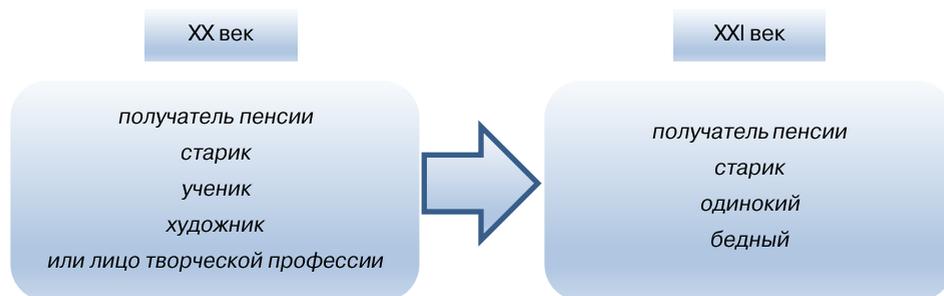


Рис. 6. Динамика семантики лексемы пенсионер в русской лингвокультуре

Источник: составлено авторами с использованием средств Microsoft Excel.

Заключение

Контрастивный анализ концептов *старость*, *пенсия* и *пенсионер* позволил объединить лингвистический материал, зафиксированный в лексикографических источниках, и экстралингвистические данные, полученные в результате анализа потенциальных ассоциатов названных концептов, в которых в наиболее полной мере отразилась трансформация семантики слова *пенсионер*. Анализ ассоциатов названных концептов дал возможность воссоздать образ пенсионера в сознании носителей русского языка и сделать заключение о том, что за последние 20 лет произошло не только изменение семантического объема лексемы *пенсионер*, но и трансформация его восприятия и отражения в русской лингвокультуре. Предложенная нами модель анализа слов как потенциальных ассоциатов концептов включает в себя выделение и описание понятийных, образных и ценностных признаков последних с учетом лингвистических и экстралингвистических данных. Перспектива будущих исследований видится в применении данного алгоритма анализа для представления и осмысления актуального состояния русской языковой картины мира. Полученный эмпирический материал может стать базой для составления лексикографических источников, в том числе ассоциативных словарей русского языка.

Список литературы

- Блинова И.С.* Концепт «старость» в русской и немецкой лингвокультурах : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009. 22 с.
- Бурнаева К.А.* Концепт «Старость» во фразеологической системе русского и английского языков // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 66–71.
- Валиева Т.С.* Концепт «старость» в языковом сознании людей среднего возраста (на примере русских и осетин) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2010. № 12. С. 326–335.
- Вежбицкая А.* Я и ты : универсальные концепты, существующие во всех языках мира // *Russian Journal of Linguistics*. 2022. Т. 26. № 4. С. 908–936. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-31361>
- Воркачев С.Г.* EX PLURIBUS UNUM : лингвокультурный концепт как синтезное образование // *Russian Journal of Linguistics*. 2016. Т. 20. № 2. С. 17–30.
- Григорян А.А., Стрельчук Е.Н.* Русскоязычные диминутивы в социальной сети «Инстаграм» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 4. С. 981–995. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-4-981-995>
- Денисенко В.Н., Красина Е.А., Перфильева Н.В.* Принцип двойного означивания в языке и слове // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 3 (48). С. 103–108. <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-3-103-108>
- Денисенко В.Н., Сафаралиева Л.А., Кольшова О.Н.* Моделирование концепта ПЕНСИЯ : экспериенциальный подход // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 3. С. 116–124. <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2022-2-116-124>
- Дмитриева Н.М., Чулкина Н.Л.* Трансформации в семантике вербализаторов этических концептов «Любовь» – «Милосердие» – «Целомудрие» – «Добродетель» // *Русистика*. 2022. Т. 20. № 1. С. 52–67. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-52-67>

- Иванова С.В., Медведева С.Н. Исследование семантической сложности лексемы ‘reputation’ : корпусный анализ // *Russian Journal of Linguistics*. 2023. Т. 27. № 3. С. 615–640. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-34649>
- Исаева Э.С., Васильева Э.Г. Ассоциативное поле концепта «огонь» в языковом сознании носителей русского языка на фоне латышской лингвокультуры // *Русистика*. 2021. Т. 19. № 3. С. 241–252. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-241-252>
- Карасик В.И. Щедрость как ценность русской лингвокультуры // *Общая и русская лингвоаксикология : коллективная монография*. Ярославль : Канцлер, 2022. С. 14–39.
- Кудряшова Ю.С. Концепт «старость» в русском и английском лингвосоциумах (на материале паремиологических единиц) // *Инновационные технологии в преподавании иностранных языков : от теории к практике : материалы V Региональной научной конференции с международным участием (Йошкар-Ола, 27–28 апреля 2018 г.) / под ред. С.Л. Яковлевой*. Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2018. С. 35–40.
- Лацкова М. Морфологические особенности лексических единиц английского происхождения в современном русском сленге : словарный и корпусный анализ // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2021. Т. 12. № 3. С. 632–651. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-3-632-651>
- Мамяченко В.Н. Персональные пенсии в СССР : из истории социальной политики Советского государства // *Научный диалог*. 2018. № 12. С. 393–404. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-12-393-404>
- Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2009. 176 с.
- Сафаралиева Л.А. Эволюция ассоциативно-вербальной сети концепта «старость» в языковом сознании носителей русского языка 20-х гг. XXI столетия // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2021. Т. 12. № 4. С. 1147–1159. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-4-1147-1159>
- Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как системное образование // *Вестник ВГУ. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2004. № 1. С. 29–34.
- Сунь Ю., Рыбаков М.А., Лысякова М.В. Лингвокультурные коннотации лексемы ИВА в русском и китайском языках // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2022. Т. 13. № 4. С. 1094–1109. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-4-1094-1109>
- Урюпина А.А. Пенсионные реформы в истории России // *Горизонты экономики*. 2018. № 5 (45). С. 27–34.
- Шаклеин В.М., Рубакова И.И., Микова С.С. Фольклорные концепты «пространство» и «время» в русской частушке. М. : Знание-М, 2021. 144 с. <https://doi.org/10.38006/00187-044-9.2021.1.144>

Сведения об авторах:

Денисенко Владимир Никифорович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. Сфера научных интересов: лексикология, семантика, лингвокультурология. Автор более 180 научных работ. ORCID: 0000-0001-6021-4068; SPIN-код: 4635-8342. E-mail: denisenkovn@rudn.ru

Сафаралиева Любовь Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. Сфера научных интересов: когнитивная лингвистика, ассоциативная лингвистика, лингвокультурология. Автор более 12 работ, из них 3 учебных пособия. ORCID: 0000-0002-6960-9426; SPIN-код: 1089-5456. E-mail: kuznetsova-la@rudn.ru

Перфильева Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. Сфера научных интересов: лексикология, семантика, ассоциативная лингвистика, лингвокультурология. Автор более 100 научных работ. ORCID: 0000-0002-1018-809X; SPIN-код: 5097-4564. E-mail: perfilyeva-nv@rudn.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-58-72

EDN: PAKCJZ

Research article

Semantic dynamics of the lexeme ‘pensioner’ in Russian linguistic culture

Vladimir N. Denisenko , Lyubov A. Safaralievа  , Natalia V. Perfilyeva 

RUDN University, Moscow, Russian Federation

 kuznetsova-la@rudn.ru

Abstract. Socio-economic changes, reforms of the pension system have transformed the perception of old age by Russian language native speakers. The authors deal with the dynamics of the semantic volume of the lexeme ‘pensioner’, caused by the above-mentioned extra-linguistic factors. The aim of the study is to describe the semantic transformation of the lexeme ‘pensioner’ representing the concepts ‘pensioner’, ‘pension’ and ‘old age’. The material of the research was the data of the National Corpus of the Russian Language for the period from 1995 to 2021, lexicographic sources, data of the associative experiment, which identified the conceptual, value-oriented and image-bearing components of the concepts ‘pensioner’, ‘pension’ and ‘old age’. The method of analysis and generalization of linguistic material from lexicographic sources, associative experiment, and the method of component analysis were used. The analysis of verbal elements reflecting cultural, traditional and value representations of Russian language speakers presented the dynamics of the semantics of the lexeme ‘pensioner’, its semantic transformation, which reflects changes in the Russian linguistic world picture. Semantic merisms identified as a result of contrastive analysis of potential associations allowed to present the semantic volume of the word considering the extra-linguistic data. As a result, the data were obtained, which can be used in lexicographic sources when defining the lexeme ‘pensioner’. Theoretical and practical approaches to modeling of Russian linguistic-cultural concepts are generalized. This reveals cultural and moral dominants of Russian language speakers and sacred meanings of the Russian culture.

Keywords: Russian language, semantics, concept, conceptual features, associative experiment

Article history: received 13.04.2023; accepted 15.10.2023.

For citation: Denisenko, V.N., Safaralievа, L.A., & Perfilyeva, N.V. (2024). Semantic dynamics of the lexeme ‘pensioner’ in Russian linguistic culture. *Russian Language Studies*, 22(1), 58–72. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-58-72>



DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-73-90

EDN: PKNIEO

Научная статья

Пересечение лексико-семантических полей «ментальность» и «физиология» в поэтическом языке Игоря-Северянина

М.В. Иванова  , Г.И. Шляхова *Литературный институт имени А.М. Горького, Москва, Российская Федерация* dekanat@litinstitut.ru

Аннотация. Исследуется пересечение двух лексико-семантических полей «ментальность» и «физиология» в поэтических текстах Игоря-Северянина. Актуальность темы определяется изучением лексической семантики, лексико-семантических полей, их пересечений, семантических сдвигов, проблем лингвистической поэтики в рамках современного антропоцентрического подхода и повышенного внимания к ментальной сфере. Цель – рассмотреть пересечения лексико-семантических полей «ментальность» и «физиология» в языке стихов Северянина. Материалом послужили лексемы ментальной сферы из поэтических текстов Игоря-Северянина; для определения узуального значения этих лексем использованы материалы «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова. Применялись методы описания, сравнения, сопоставления, лексико-семантического и контекстуального анализа, сплошной выборки, а для структуризации словарного состава – лексико-семантическое поле – общепринятая форма представления лексических единиц по их значению. Выявленные пересечения лексико-семантических полей «ментальность» и «физиология» в текстах Игоря-Северянина обусловлены прежде всего неразделимой связью внутреннего мира человека с его телесными органами чувств. Язык фиксирует устойчивые выражения, указывающие на возможность постижения сознания человека в том числе посредством анализа сигналов, получаемых его организмом. Слова, используемые для обозначения явлений и процессов, связанных с телом, здоровьем, с жестами и т. д., переосмысливаются в поэтическом языке и приобретают новую семантику, позволяющую относить эти новые лексико-семантические единицы к лексико-семантическому полю ментальности. В творчестве Игоря-Северянина доминирует внутренний мир лирического субъекта, что отражается в авторском словоупотреблении. Даже слова и выражения с семантикой «физиология» смещаются в своих значениях, приобретая семантику ментальности, при этом мысли и чувства наделены авторской положительной оценкой. Перспективы исследования связаны с дальнейшим изучением ментальной сферы в русской языковой лексико-семантической системе, динамики ее развития, а также с анализом семантических сдвигов в лексике поэтического языка.

Ключевые слова: лексика, семантика, лексическое значение, слова ментальной сферы, поэтический язык

История статьи: поступила в редакцию 18.07.2023; принята к печати 22.10.2023.

© Иванова М.В., Шляхова Г.И., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: Иванова М.В., Шляхова Г.И. Пересечение лексико-семантических полей «ментальность» и «физиология» в поэтическом языке Игоря-Северянина // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 73–90. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-73-90>

Введение

В современной лингвистике ярко прослеживается антропоцентричный подход в исследовательской практике. «Опытом отечественной лингвистики, как и трудами В. Гумбольдта, О. Есперсена, Ш. Балли, Э. Бенвениста, Г. Гийома и современных исследователей, укреплен научный интерес к человеку: и в общественно-историческом смысле – как к создателю языка, воплощающего картину мира, и в конкретном – как к говорящему лицу, производителю данного текста» (Золотова и др., 1998: 20).

Исследователи констатируют, что современная лингвистика обращается к языковому сознанию, расширяя свой объект и приобретая междисциплинарный, интегративный характер; на этом поприще «активная разработка когнитивных направлений» приводит к «симбиозу» языкознания с психологией (Иванова, Жаналина, 2019: 441). Среди языковедческих дисциплин вопросы взаимодействия физического и ментального изучают психолингвистика и нейролингвистика (Eiswirth, 2022); физиологические факторы и состояние сознания человека находят отражение в его коммуникации в целом и в особенностях его речи, в специфике ее организации и лексическом разнообразии. В качестве инструмента структуризации лексики лингвистами широко используются лексико-семантические поля (ЛСП) (Денисенко, 2002).

Вопрос изучения ЛСП начал разрабатываться еще в 60-е гг. XX столетия. Так, отечественные и зарубежные ученые представляли работы по понятию семантической системы языка и методам ее исследования (Кузнецова, 1963; Guiraud, 1964 и др.), рассматривали особенности функционирования теории поля в лингвистике (Щур, 1974) и представление лексической системы языка как набора лексико-семантических групп слов (Филин, 1982; Попова, Стернин, 1984; и др.). В последние десятилетия семантическое поле исследуется как система (Кезина, 2004 и др.), позволяющая особым образом изучить лексику (Денисенко, 2003 и др.). В частности, различные методологические подходы к семантической категоризации слов можно найти в работах А.В. Бондарко (Бондарко, 2002), В.П. Абрамова и Г.А. Абрамовой (Абрамов, Абрамова, 2017), предлагающих использовать структурный и функциональный подходы при анализе семантического поля.

Однако даже выделенные в науке семантические поля не являются застывшей и строго закрепленной формой организации лексических единиц: границы ЛСП и их состав подвижны, они регулярно образуют сложные пересечения, в связи с чем можно утверждать, что «проблема семантической группировки лексической системы языка, несмотря на огромную научную литературу, до сих пор не получила своего однозначного решения» (Хашимов, 2015: 254).

Существуют многочисленные исследования, направленные на рассмотрение взаимозависимости языка и сознания личности (см., например: Zock et al., 2022; Moreno, 2020; Hardy, 1997; Segui, 1992), в связи с тем, что внутрен-

ний мир человека в языке представлен лексико-семантическим полем ментальной сферы.

Одно из семантических полей, имеющих общую периферию с полем ментальности, включает в себя слова, значения которых так или иначе связаны с человеческим телом. Как правило, оппозиция индивида окружающей среде основывается на характеристиках его внутреннего мира, но и внешний облик, тело имеет существенное значение при описании человека как целостного субъекта. Живой человеческий организм и его особенности складываются из двух составляющих – духовности и телесности, другими словами, *ментальности* и *физиологии* (Leeuwen et al., 2022; Caselli et al., 2021).

Внутренний мир составляет оппозицию внешнему, хотя и находятся они в неразрывной взаимосвязи и взаимозависимости. При этом человеческое тело играет роль своего рода посредника между ментально-эмоциональной сферой и окружающим пространством, поскольку именно через органы чувств человек получает сведения извне (Огнева, 2022). Отсюда (прежде всего) семантическое сближение слов ментальной сферы с лексемами, имеющими семему *физиология*.

Что касается изучения поэтического языка и, в частности, лексических средств как главной формы выражения индивидуального стиля поэта, то следует сказать, что эта проблема широко представлена в науке (см., например: Григорьев, 1990). Стихотворные тексты позволяют увидеть такие явления, как развитие новых значений слов, создание фразеологических неологизмов, семантическое расширение лексем, семантические сдвиги, использование окказиональных значений слов в качестве особого средства художественной выразительности (Антонова, 2023).

Среди авторов Серебряного века Игорь-Северянин выделяется как один из новаторов поэтического языка, поэтому исследованию его художественной речи посвящено много научных работ. Например, изучались неологизмы Игоря-Северянина¹ (Гулина, 2018; Коршунова, 1999), поэтонимы (Ходан, 2003), тропы (Матвеева, 2008; Антонова, 2013; Петрова, 2020), грамматические и синтаксические конструкции (Гридина, 2017; Игнатьева 1995). Близкие к теме настоящего исследования вопросы раскрыты в статье Ю.А. Ахмедовой (Ахмедова, 2007), в которой рассматривается достижение поэтом передачи эмоциональных состояний через описание восприятия реальности органами чувств.

Произведения И. Северянина как автора, отводящего лексике ментальной сферы главное место в своем художественном мире и поэтическом словоупотреблении – и в плане частотности употребления лексических единиц со значением ментальности, и в плане их смысловой нагрузки, – оказываются показательными для анализа данного лексико-семантического поля. Выбранная для данного исследования научная проблема актуальна и с позиций отражения ментальности в языковой картине мира, и с позиций изучения лексической семантики русского языка, и с позиций обращения к поэтическому языку, но она до сих пор не была предметом специального изучения.

¹ Никульцева В.В. Словарь неологизмов Игоря Северянина. М. : Азбуковник, 2008. 379 с.

Цель исследования – изучение двух лексико-семантических полей – *ментальность* и *физиология* – и их пересечений в связи с развитием у лексем с семой *физиология* новой семантики ментальности в поэтическом языке Игоря-Северянина.

Материалы и методы

Языковым материалом служат поэтические тексты Игоря-Северянина: сборники «Морская война», «Громокипящий кубок», «Златолира», «Ананасы в шампанском», «Гост безответный», «Миррэлия», «Соловей», «Вервэна», «Менестрель», «Фея Eiole», «Адриатика», «Медальоны», «Рассказы в ямбах», «Пьесы в рифмах», «Литавры солнца», «Ручьи в лилиях», «Очаровательные разочарования», «Блестки», поэмы «Винтик» и «Солнечный дикарь», роман в стихах «Рояль Леандра (Lugne)» и альманах *Via Sacra*².

При проведении исследования использовались:

- метод описания при интерпретации узуальных и окказиональных значений слов в языке и в поэтическом контексте;
- метод систематизации и классификации при изучении лексических единиц с семантикой ментальной сферы и оформлении их в лексико-семантическое поле;
- сравнительно-сопоставительный метод при сопоставительном анализе различий в употреблении лексем в текстах Игоря-Северянина и в русском языке;
- метод лексико-семантического анализа в связи с выявлением основных значений слов и развитием у них новой семантики;
- метод контекстуального анализа при установлении особых условий употребления лексических языковых средств в поэтических текстах;
- метод компонентного анализа при рассмотрении семантической структуры значений;
- метод сплошной выборки при выделении лексических единиц ментальной сферы из словника Толкового словаря русского языка С.И. Ожегова³ и из поэтических текстов Игоря-Северянина;
- статистический метод при подсчетах выбранных из Толкового словаря и текстов Игоря-Северянина лексических единиц, составляющих ЛСП *ментальность*, при подсчетах слов, находящихся на пересечении ЛСП *ментальность* и ЛСП *физиология* в поэтическом языке Северянина, при уточнении их доли в общем количестве лексических единиц, имеющих семантику ментальности.

Результаты

В результате проделанной работы составлен Словник лексики ментальной сферы русского языка по Толковому словарю Ожегова, а также Словник словоформ с ментальной семантикой по поэтическим текстам Игоря-Северянина. Словоформы распределены по лексико-семантическим полям, проведен их

² *Северянин И.* Сборники стихотворений // Серебряный век. URL : <https://rusilverage.blogspot.com/2016/10/doc-docx-pdf-rtf-txt-fb2-fb2zip-epub.html> (дата обращения : 30.03.2023).

³ *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. М. : Мир и образование, 2017. 1376 с.

сопоставительный анализ, выявлены и изучены случаи, когда семантику ментальности в поэтическом языке Северянина получают лексемы со значением *физиология*.

При составлении словника лексем ментальной сферы по материалам Толкового словаря русского языка С.И. Ожегова обнаружено 49 лексических единиц с ментальной семантикой, находящихся на пересечении лексико-семантических полей *ментальность* и *физиология*, в узувальном значении которых явно прослеживается корреляция с физиологией субъекта, что составляет малую долю от общего количества – 3046 – лексических единиц ментальной сферы.

По материалам 17 поэтических сборников Игоря-Северянина, его двух поэм, одного романа в стихах и одного альманаха найдено 15 550 словоформ, относящихся к ЛСП *ментальность*, 113 из них находятся на пересечении с ЛСП *физиология*.

Лексико-семантические поля, выделяемые лингвистами для структуризации словарного состава языка, давно являются общепринятой и вполне удачной формой представления лексических единиц по их значению. Но границы полей и их состав подвижны, часто поля образуют сложные пересечения в связи с тем, что при употреблении в речи лексем развивают новые значения, которые отсутствуют в словаре. Выявленные пересечения семантических полей *ментальность* и *физиология* в поэтическом языке Игоря-Северянина обусловлены прежде всего неразделимой связью внутреннего мира человека с его телесными органами чувств. Язык фиксирует семантические связи, указывающие на возможность постижения сознания человека в том числе посредством анализа сигналов, получаемых его организмом. Слова, используемые для обозначения явлений и процессов, связанных с телом, здоровьем, с жестами и т. д., переосмысляются в поэтическом языке и приобретают новую семантику, позволяющую относить эти новые лексико-семантические единицы к лексико-семантическому полю ментальности.

В творчестве Игоря-Северянина доминирует внутренний мир лирического субъекта, что отражается в авторском словоупотреблении; слова и фразеологизмы с семантикой *физиология* смещаются в своих значениях, приобретая семантику *ментальности*; при этом мысли и чувства наделены положительной оценкой, а проявления физиологического – негативной. Стремясь к языковому новаторству и изобилию лексико-семантических неологизмов, поэт все же во многом придерживается языковой общеупотребительной традиции, воспроизводя в своих текстах узувальные значения русских слов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно существенно расширяет научные сведения, во-первых, о составе ЛСП *ментальность* в русском языке, во-вторых, о языковом творчестве Игоря-Северянина. Практическая значимость работы состоит в возможности использования ее результата и материалов в преподавательской практике, а также в авторской лексикографии.

Обсуждение

Пересечение семантических полей ментальность и физиология в русском языке

Смысловые связи между телесным и духовным, физическим и ментальным в языке закреплены общеизвестными идиоматическими выражениями. Приведем в качестве примера такие известные выражения, как *в здоровом теле здоровый дух*, *дурная голова ногам покоя не дает*. Тело человека, его физическое состояние способны показывать происходящее в сознании субъекта, что и отражается во фразеологических оборотах с семантикой ментальности, в состав которых входят наименования частей тела: *глазом не моргнуть* (ЛСП *нравственность*), *развести руками* (ЛСП *ожидание*), *голова идет кругом* (ЛСП *усталость*), *склонить голову перед* (ЛСП *воля*), *не лежит сердце* (ЛСП *желание*), *руки чешутся* (ЛСП *желание*).

Одно из подполей семантического поля *ментальность* наиболее тесно связано с физиологией – это подполе *психика*, в которое объединяются слова, называющие *умственные способности на основании психического здоровья*. Всего методом сплошной выборки в данное подполе отобрано из Толкового словаря С.И. Ожегова 42 лексические единицы.

В языке выделяется целый класс слов с отрицательной коннотацией, который указывает на недостаточные умственные способности и соотносится с медицинскими терминами, называющими психические девиации (Владыко, 2016). Таким образом, в своем переносном значении они выступают в качестве стилистически маркированных оценочных средств выражения, а в прямом значении – в качестве наименований ментальных заболеваний. Например, существительное *идиот* имеет (по данным Толкового словаря) две семемы: *человек, который страдает врожденным слабоумием* и *глупый человек, тупица, дурак*⁴. По второму значению слово входит в ядро ЛСП *ум*, тогда как первое значение позволяет отнести эту лексему к подполю *психика*, которое объединяет лексические единицы, имеющие смысловое пересечение с семемой *физиология*. К этому же подполю следует отнести лексико-семантический вариант слова *мозг* со значением *орган мышления человека*⁵.

Некоторые из включенных в ЛСП *психика* слов фиксируются Толковым словарем по их узуальным значениям как моносемичные, тогда как в разговорной речи они употребляются фигурально. Здесь можно привести в качестве примера существительное *кретин*, которое в Толковом словаре Ожегова имеет только одно значение – *тот, кто страдает кретинизмом*, при этом под кретинизмом понимается физиологически обусловленная тяжелая ментальная болезнь – *слабоумие вследствие ненормального развития щитовидной железы*⁶. Однако при обращении к устному подкорпусу Национального корпуса русского языка обнаружено 42 примера употребления этого суще-

⁴ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. С. 365.

⁵ Там же. С. 547.

⁶ Там же. С. 465.

ствительного в качестве разговорного ругательства для оскорбления кого-либо за совершение неразумного поступка⁷.

Нужно отметить, что некоторые именные лексические единицы с семейной *психика* развили новую семантику не в рамках ЛСП *ум*, а в рамках подполя *рассудительность* ЛСП *разум*. Например, прилагательное *безумный* имеет переносное значение *безрассудный*, то есть тот, кто не сдерживается доводами рассудка⁸, следовательно, слово *безумный* указывает не на отсутствие умственных способностей вообще, а лишь на отсутствие сдержанности, способности мыслить и действовать адекватно, в соответствии с реальными обстоятельствами.

Еще одна область пересечения полей *ментальности* и *физиологии* обусловлена тем, что мыслительные процессы ассоциируются носителями языка с деятельностью органов чувств. Например, Е.А. Барашкина пишет, что «логику метафорического развития можно охарактеризовать как движение от чувственного восприятия к психическому восприятию в целом. <...> Многие лексемы с ментальной семантикой в качестве мотивационного признака, положенного в основу номинации, имеют перцептивные признаки, то есть первоначально оказываются связанными именно с областью чувственного восприятия», и указывает, что «в языке фиксируется более 260 лексем перцептивной семантики, использующихся в функции ментальных предикатов» (Барашкина, 2007: 8, 14). Или, например, Б.Л. Иомдин полагает, что «в русском языке основной глагол зрительного восприятия *видеть* имеет ментальные значения *понимать* (на основе видимых признаков)» (Иомдин, 2002: 15).

Пересечение сем ментальность и физиология в текстах Игоря-Северянина

В художественных текстах слово выходит за пределы своего лексико-семантического поля, происходит расширение смыслов и развитие новых значений, которые отсутствуют в узуальном употреблении (см. с многочисленными примерами: Иванова, 1987; Синельникова, 2023). В поэтическом лексиконе Игоря-Северянина преобладают слова, которые употреблялись еще в памятниках древнерусской письменности, о чем свидетельствуют русские исторические словари⁹ и другие лексикографические источники (Иванова, 1986).

В ряде стихотворений Северянина использованы фразеологизмы с ментальным значением, в основе которых лежит метафорическое переосмысление частей тела, органов человека. Приведем такие примеры:

– *Мать покачивает скорбно головой*¹⁰.

⁷ Национальный корпус русского языка. URL : <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения : 30.03.2023).

⁸ *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. С. 74–75.

⁹ Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.). Т. I–XII. М., 1988–2019; Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1–31. М., 1975–2019; *Срезневский И.И.* Материалы для Словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 1–3. М., 1958.

¹⁰ *Северянин И.* Сборники стихотворений // Серебряный век. URL : <https://rusilverage.blogspot.com/2016/10/doc-docx-pdf-rtf-txt-fb2-fb2zip-epub.html> (дата обращения : 30.03.2023).

В данной строке из стихотворения «Солнечным путем» (сборник «Очаровательные разочарования») фразеологизм *покачивает головой* означает *неодобрение*, содержит ментальную сему *оценка*, которая передается через описание жеста, то есть физическое действие.

– *Предаю себя в руки твои,
Твой защитник, твой раб и твой друг*¹¹.

Идиома *предавать себя в чьи-либо руки*, использованная Северяниным в «Поэзе предупреждения» (сборник «Гост безответный») означает *доверять* (сема *вера*).

– *...придет ли мне в голову*¹².

Выражение *приходить в голову*, употребленное в «Поэзе удивления» (сборник «Гост безответный»), включает в себе сему *мысль*.

– *Эстета до мозга костей*¹³.

В этом фрагменте из стихотворения «Второе письмо» (сборник «Фея Еіоіе») во фразеологизме *до мозга костей* используются названия органов тела для указания на главные черты характера.

– *Во мне течет кровь истинной креолки*¹⁴.

В одноактном миньонете «Вакханка из Кальяри» словосочетание *истинная креолка* включает в себе семы *истина* и *характер*, указывая, что героиня является настоящей и типичной представительницей названной этнической группы по чертам характера, при этом в состав этого устойчивого выражения входит лексема *кровь*, которая сама по себе относится к семантическому полю *физиология*.

Вот еще несколько фразеологизмов из поэмы «Винтик», передающих ментальные процессы через физиологические: *в мак вознал* (то есть *заставил покраснеть от смущения*), *глазами хлопая* (передается *растерянность* через образный жест), *рот раскрыл* (называя жест, автор фигурально указывает на *удивление* героя)¹⁵.

Наряду с использованием в речи устойчивых выражений, Северянин создает индивидуально-авторские обороты, прибегая к названию частей тела для номинации ментальных процессов.

– *На ваших лбах – бездарности печать*¹⁶.

Лоб – часть внешнего облика человека – в этой строке из раздела «Финал» сборника «Вервэна» указывает на визуальное проявление умственных характеристик *образованности, способности к творческому мышлению, мировоззрению*.

– *Искал внутри хорошеньких головок
Того, что делает людей людьми*¹⁷.

¹¹ Северянин И. Полное собрание сочинений в одном томе / сост. М. Петров. М. : Альфа-книга, 2014. С. 427.

¹² Там же. С. 436.

¹³ Там же. С. 706.

¹⁴ Там же. С. 734.

¹⁵ Там же. С. 405–412.

¹⁶ Там же. С. 638.

¹⁷ Там же. С. 994.

В данной цитате из сонета «Байрон» (сборник «Медальоны») через перифразу (*то, что делает людей людьми*) поэт указывает на *душу* и *разум*, уточняя их наличие с помощью словесного наименования части тела (*голова*).

– Пусть он живет за годом год,
Как указуют грудь и разум,
Как может жить и хочет он¹⁸.

В романе «Рояль Леандра» поэт называет сферу чувств и мыслей, используя в одном случае непосредственно лексему с узуальным значением ментальности (*разум*), а в другом – часть тела (*грудь*).

Такой же метонимический перенос наблюдаем в стихотворении «Письмо до первой встречи» (сборник «Очаровательные разочарования»):

– Не вместит греха такого грудь¹⁹.

Подразумеваемая *душу*, автор называет часть тела, соотносимый с *душой* в языковом сознании: *грудь* как часть тела принято считатьместилищем *души*; бьющееся в груди *сердце* воспринимается носителями русского языка не только как орган, но и как символ чувств, что находит отражение и в литературных текстах, и в разговорной речи.

Регулярно встречается в стихотворениях Игоря-Северянина передача ментальной семантики через лексику перцептивного восприятия.

– Вы слишком детски
На это смотрите...²⁰

В этой цитате из произведения «Превыкрутасная штучка» (входит в цикл «Рассказы в ямбах, пьесы в рифмах») *смотреть* означает *иметь мнение*.

Схожая семантика у глагола зрительной перцепции в стихотворении «Солнцу предвешнему» из сборника «Очаровательные разочарования»:

Так и хочется перекреститься на Солнце,
Потому что я Бога в нем видеть привык!²¹

Здесь *видеть* означает *воспринимать* Солнце как Бога.

Еще один пример развития семантики мыслительного процесса у лексем зрительной перцепции находим в поэме «Винтик»:

Да, впрочем, будет видно²².

Выражение *будет видно* входит в лексико-семантическое поле *умозаключение*, означая *удастся понять, сделать вывод спустя время*.

В языке поэта можно встретить употребление лексем слуховой перцепции в ментальном значении. Один из таких примеров – катрен из стихотворения «А.К. Толстой» (сборник «Соловей»):

Граф Алексей Толстой, чье имя
Звучит мне юностью моей
И новгородскими сырыми
Лесами в густоте ветвей...²³

¹⁸ Северянин И. Полное собрание сочинений в одном томе. С. 1047.

¹⁹ Северянин И. Сборники стихотворений // Серебряный век. URL : <https://rusilverage.blogspot.com/2016/10/doc-docx-pdf-rtf-txt-fb2-fb2zip-epub.html> (дата обращения : 30.03.2023).

²⁰ Там же.

²¹ Там же.

²² Северянин И. Полное собрание сочинений в одном. С. 405.

²³ Там же. С. 581.

Словоформа *звучит* здесь относится не к ЛСП *звук*, как следовало бы ожидать, а скорее к ЛСП *память*: для лирического субъекта *звучит* означает *напоминает о, ассоциируется с*.

В стихотворении «Банальность» из сборника «Соловей» глагол *слышать* также приобретает ментальную семантику и входит в ЛСП *воображение*:

*Но тут же слышу голос бесий:
«Я вам скажу, как некий страж,
Что это ложный миг импрессий
И дальтонический мираж»...²⁴*

Северянин использует противопоставление внутренних образов, возникающих в сознании героя, информации, получаемой им из внешнего мира через органы чувств, и употребляет перцептивную лексику. Ярко иллюстрирует такую антитезу строка из «Увертюры» сборника «Менестрель»:

Слепец, – ты вечно зрячий²⁵.

Отсутствие физической способности видеть автор считает менее важным, чем способность создавать образ мира в мыслях. Именно воображаемый мир Северянин расценивает как истинный, достоверный и настоящий в большей степени, чем реальный. Это подтверждается многими контекстами.

*Все ошибочное вдруг ослепло,
Как прозрела правда сердец²⁶.*

Ослепло, прозрела – формы слов зрительной перцепции, которые в данном отрывке из стихотворения «Красота предсмертная» (сборник «Тост безответный») вступают в синтагматические связи со словами из ЛСП *истина (ошибочное, правда)*.

*Я получила и прочла
Душою, – не глазами, – строки²⁷.*

В этом фрагменте из романа «Рояль Леандра» героиня подчеркивает оппозицию между физическим восприятием (*читать глазами*, то есть воспринимать написанную информацию органом зрения) и ментальным (*читать душою*, то есть чутко отнестись к полученной информации, понять ее и найти в себе отклик на нее).

Интересным для рассмотрения пересечений перцептивных и ментальных лексико-семантических полей является стихотворение «Веранда над морем» из сборника «Тост безответный»:

*Я знаю, я слышу, я вижу
Великую тайну любви!²⁸*

В этих строках неосозаемый объект – *тайна любви* – постигается через три разных действия: *знать, слышать и видеть*. При этом первый глагол в этом ряду относится к ментальной сфере (ЛСП *знание*), а два других в строгом смысле означают слуховую и зрительную перцепцию. Однако контекст поз-

²⁴ Северянин И. Полное собрание сочинений в одном томе. С. 568.

²⁵ Там же. С. 639.

²⁶ Там же. С. 415.

²⁷ Там же. С. 1051.

²⁸ Там же. С. 448.

воляет говорить об их связи с ментальностью (*понимание, подсознание* и т. п.) в связи с подобным употреблением.

Аналогичный контекст выстраивается автором в стихотворении «О, если б» (сборник «Фея Eiole»):

*О, если б ты могла услышать,
Что говорит моя душа...*

<...>

*О, если б ты могла увидеть,
Какие в сердце спят края...*²⁹

Поэт вновь употребляет перцептивные глаголы *услышать* и *увидеть*, но их соотнесение с информацией, которую воспеваемая героиня должна получить от *души* и *сердца* лирического субъекта, свидетельствуют об абстрактности действий. Другими словами, речь идет о ментальной восприимчивости, а не о слухе и зрении как физических формах восприятия, поскольку поэт описывает общение только на уровне интуитивного взаимопонимания персонажей.

Особого внимания заслуживает лексема *сон*. С одной стороны, под *сном* – как в языке в целом, так и в ряде поэтических текстов Игоря-Северянина – часто имеется в виду физическое состояние покоя. Именно это значение находим в строке из стихотворения «Когда озеро спать легло» из сборника «Очаровательные разочарованья»:

*Бесстрастно, сквозь сон, устав, шепнула*³⁰.

С другой стороны, если *сон* рассматривается как совокупность сюжетов и образов в подсознании человека, лексема приобретает ментальный характер, сохраняя вместе с тем связь с семантическим полем *физиология*, поскольку процесс сновидений подразумевает определенное состояние организма. В некоторых контекстах эта граница между двумя ЛСП крайне размыта. Например, в стихотворении «Юрьев» из сборника «Соловей».

*Как упоенны были вздохи,
И как безоблачен был сон!..*³¹

Под *безоблачностью сна* поэт может иметь в виду как состояние полной расслабленности, не нарушаемое ничем (ЛСП *физиология*), так и приятные видения, лишённые тревог (пересечение ЛСП *подсознание*).

Иногда *сон* используется в художественной речи Игоря-Северянина как метафора, утрачивает связь с физиологической семой и указывает на картины воображения, рисуемые героем в мечтах, своей неправдоподобностью напоминая подсознательные образы из настоящих снов. Такое словоупотребление есть в стихотворении «Былое» из сборника «Соловей»:

Он длится, терпкий сон былого:

*Я вижу каждую деталь,
Незначащее слышу слово*³².

²⁹ Северянин И. Полное собрание сочинений в одном томе. С. 682.

³⁰ Северянин И. Сборники стихотворений // Серебряный век. URL : <https://rusilverage.blogspot.com/2016/10/doc-docx-pdf-rtf-txt-fb2-fb2zip-epub.html> (дата обращения : 30.03.2023).

³¹ Северянин И. Полное собрание сочинений в одном. С. 542.

³² Там же. С. 548.

Здесь и существительное *сон*, и перцептивные глаголы *вижу* и *слышу* входят в ЛСП *воображение*.

Противопоставление ментального и физического, причем обычно в пользу первого – одна из сквозных тем творчества Игоря-Северянина, заявленная им в том числе в лозунге эгофутуризма: «*Душа – единственная истина*»³³. Лексически это выражается регулярным созданием антитез, основанных на оппозиции духовного и телесного.

И пусть не всей душой, – всем телом

*Он влекся к женщине самцом...*³⁴

В этом отрывке из произведения «Превыкрутасная штучка» *душа* представлена автором как символ высоких чувств, *тело* – как источник безнравственных желаний.

Похожая лексико-семантическая оппозиция обнаруживается в другом контексте – в стихотворении «Вечернее метро» из сборника «Очаровательные разочарования»:

Скребущим дух: как скарб, у них нутро.

*Скопленье тел – не духа ль оскопленье?*³⁵

Иногда Северянин размещает слова с семами *ментальности* и *физиологии* в качестве взаимодополняющих друг друга понятий, не прибегая к оценочному сравнению и противостоянию их как антонимов.

Так, с нейтральной коннотацией выстроен поэтический синтаксический параллелизм во фрагменте романа «Рояль Леандра»:

Не все покой приемлют души,

*Не все покорствуют тела*³⁶.

В строках из стихотворения «Томление бури» (сборник «Гост безответный») *полуозноб* и *полубред* совместно характеризуют болезненное состояние как физическое и как ментальное:

Ты на кровати дрожко лежала

*В полуознобе, в полубреду*³⁷.

Заключение

Ментальная сфера русского языка представляет собой объемное семантическое поле, в состав которого входит множество подполей (истина, мысль, духовность, нравственность, ум, разум, вдохновение, воля, внимание, память, характер, умонастроение, информация, воображение, осведомленность, образованность, самооценка, умозаключение, понимание и т. д.), вступающих между собой в сложные отношения. Помимо пересечений ЛСП разного уровня

³³ Бондаренко В.Г. «Северянин : „Ваш нежный, ваш единственный...“». URL : <http://www.poet-severyanin.ru/library/severyanin-vash-nezhniy-vash-edinstvenniy.html> (дата обращения : 30.03.2023).

³⁴ Северянин И. Сборники стихотворений // Серебряный век. URL : <https://rusilverage.blogspot.com/2016/10/doc-docx-pdf-rtf-txt-fb2-fb2zip-epub.html> (дата обращения : 30.03.2023).

³⁵ Там же.

³⁶ Северянин И. Полное собрание сочинений в одном. С. 1031.

³⁷ Там же. С. 431.

внутри макрополя, периферия ментальной сферы граничит и сближается с несколькими другими семантическими сферами, среди которых особо выделяется ЛСП *физиология*.

Обратившись к контекстуальным употреблениям этих слов, можно убедиться, что в поэтическом языке Игоря-Северянина ярко проявляются семантические связи между словами, обозначающими сознание человека и его тело. Подтверждением является регулярное вхождение слов, обозначающих те или иные части тела или физиологические процессы, в высказывания с ментальной семантикой.

Игорь-Северянин широко употребляет лексику ментальной сферы для передачи внутреннего состояния лирического субъекта, часто противопоставляя духовное физическому. Следует указать на индивидуально-авторскую особенность расширения ментальной сферы в словарном составе поэтических текстов Северянина. Достигается это тем, что речевые обороты, построенные на использовании перцептивной лексики и слов, обозначающих части тела, а также отдельные лексемы из сферы *физиология* развивают ментальную семантику.

Несмотря на проведенный систематический анализ сборников произведений поэта, вопрос сближения и слияния понятийных лексем *физиология* и *ментальность* еще является не до конца изученным, в чем видится перспектива дальнейшего исследования.

Список литературы

- Абрамов В.П., Абрамова Г.А. Структурный и функциональный подходы к анализу семантического поля // Русистика. 2017. Т. 15. № 1. С. 9–25. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2017-15-1-9-25>
- Антонова Е.Н. Интертекстуальный характер поэтического филологического дискурса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14. № 1. С. 245–259. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-1-245-259>
- Антонова Н.А. Фигура противоречия как конструктивно семантический прием (на материале поэзии Игоря Северянина) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2013. № 2. С. 121–128.
- Ахмедова Ю.А. Синестезия как элемент идиостиля (на примере лирики Игоря-Северянина) // Развитие университетского комплекса как фактор повышения инновационного и образовательного потенциала региона : материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2007. Секция 35. С. 11–18. URL : <http://www.poet-severyanin.ru/library/sinestezia-kak-element-idiostilya.html> (дата обращения : 28.12.2021).
- Барашкина Е.А. Метафоризация как способ языковой номинации компонентов ментальной сферы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 19 с.
- Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики : на материале русского языка. М. : Языки славянской культуры, 2002. 736 с.
- Владыко Н. Образ дурак в русском языке (опыт сравнительного анализа психически актуального и лексикографического значений слова) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Т. 14. № 4. С. 51–59.
- Григорьев В.П. Опыт описания идиостилей. Велимир Хлебников // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Поэтический язык и идиостиль. Общие вопросы / под ред. В.П. Григорьева. М. : Наука, 1990. С. 96–164.

- Гридина Т.А.* Грамматический «креатив» в поэзии Игоря Северянина // Грамматические исследования поэтического текста : материалы международной научной конференции / под ред. Л.Л. Шестаковой, Н.В. Патроевой. Петрозаводск : ПГУ, 2017. С. 41–43.
- Гулина Е.В.* Роль неологизмов в речевой культуре и поэзии Игоря Северянина // Проектная деятельность и научные исследования студентов : материалы научно-практической студенческой конференции / под ред. А.Ю. Ефремова, И.Ф. Бережной, М.Д. Книги. Воронеж : Среда, 2018. С. 99–102.
- Денисенко В.Н.* Семантическое поле и системное изучение лексики (теоретический и прикладной аспекты) // Русское слово в мировой культуре : материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. СПб. : Политехника, 2003. С. 307–312.
- Денисенко В.Н.* Семантическое поле как лексическая категория и метод анализа языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Лингвистика. 2002. № 3. С. 48–55.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М. : МГУ, 1998. 528 с.
- Иванова М.В.* Алфавитно-частотный указатель словоформ «Жития Стефана Пермского». М., 1986. 896 с. Деп. в ИНИОН 03.03.1986 № 24353.
- Иванова М.В.* Лексика «Жития Стефана Пермского», написанного Епифанием Премудрым : дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 215 с.
- Иванова М.В., Жаналина Л.К.* Металингвистические и лингвистические заметки о языковом сознании // Русское слово в многоязычном мире : материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. СПб. : МАПРЯЛ, 2019. С. 441–447.
- Игнатъева М.М.* Поэтический язык И. Северянина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 1995. № 2. С. 24–36.
- Иомдин Б.Л.* Лексика иррационального понимания : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 24 с.
- Кезина С.В.* Семантическое поле как система // Филологические науки. 2004. № 4. С. 79–86.
- Коршунова Т.Н.* Семантико-деривационная структура и функционирование новообразований в художественных произведениях И. Северянина : дис. ... канд. филол. наук. Орел, 1999. 248 с.
- Кузнецова А.И.* Понятие семантической системы языка и методы ее исследования (из истории разработки данной проблемы в зарубежном языкознании). М. : МГУ, 1963. 59 с.
- Матвеева Е.Н.* Коммуникативно обусловленное эстетическое значение слова в поэзии (на материале поэзии Игоря Северянина) : дис. ... канд. филол. наук. Благовещенск, 2008. 237 с.
- Огнева Е.А.* Концепция когнитивного моделирования текстового художественного пространства // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 2. С. 37–49. <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2022-2-37-49>
- Петрова О.О.* Виды метонимических переносов в лирике Игоря Северянина // Казанская наука. 2020. № 1. С. 44–47.
- Попова З.Д., Стернин И.А.* Лексическая система языка. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1984. 148 с.
- Синельникова Л.Н.* Эмоции в ментально-языковом пространстве лирического стихотворения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14. № 2. С. 466–482. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-2-466-482>
- Филин Ф.П.* О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. М. : Наука, 1982. С. 229–239.
- Хашимов Р.И.* Семантическое поле слов и его элементы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4 (46). С. 209–213.
- Ходан М.В.* Лексико-семантические средства выражения авторской экспрессии в поэтическом языке Игоря Северянина : дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
- Щур Г.С.* Теории поля в лингвистике. М. : Наука, 1974. 254 с.

- Caselli N.K., Emmorey K., Cohen-Goldberg A.M. The signed mental lexicon : effects of phonological neighborhood density, iconicity, and childhood language experience // *Journal of Memory and Language*. 2021. Vol. 121. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2021.104282>
- Eiswirth M.E. Making the invisible visible : sociolinguistics meets medical communication in a travelling exhibition // *Journal of Sociolinguistics*. 2022. Vol. 26. No. 5. Pp. 568–585. <https://doi.org/10.1111/josl.12516>
- Guiraud P. *La sémantique*. Paris : Presses universitaires de France, 1964. 128 p.
- Hardy Ch. Semantic fields and meaning : a bridge between mind and matter // *World Futures*. 1997. Vol. 48. Pp. 161–170.
- Leeuwen N.V., Weisman K., Luhrmann T.M. To believe is not to think : a cross-cultural finding // *Open Mind*. 2022. Vol. 5. Pp. 91–99. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00044
- Moreno I.M. *The mental lexicon : a contrastive analysis of motion verbs in English and Spanish*. Cadiz : Universidad de Cádiz, 2020. 41 p.
- Segui J. Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte // *Langue Française*. 1992. No. 95. Pp. 69–79.
- Zock M., De Deyne S., Stella M., Pirrelli V. The mental lexicon, blueprint of the dictionaries of tomorrow: cognitive aspects of the lexicon // *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 5. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.945705>

Сведения об авторах:

Иванова Мария Валерьевна, доктор филологических наук, профессор, декан очного факультета, Литературный институт имени А.М. Горького, Российская Федерация, 123104, Москва, Тверской б-р, д. 25. *Сфера научных интересов*: теория и история языка, древнерусский язык, диалектология, история русского литературного языка, историческая грамматика, социолингвистика, стилистика, интернет-коммуникация и язык СМИ. Работала приглашенным профессором во многих известных университетах. Автор более 150 научных работ. ORCID: 0000-0002-6389-0827. E-mail: dekanat@litinstitut.ru

Шляхова Галина Игоревна, аспирант, Литературный институт имени А.М. Горького, Российская Федерация, 123104, Москва, Тверской б-р, д. 25; корреспондент-переводчик, Федеральное информационное агентство ТАСС, Российская Федерация, 123104, Москва, Тверской б-р, д. 10. *Сфера научных интересов*: русский язык, лексическая семантика, лингвистическая поэтика, поэтический язык Игоря-Северянина. ORCID: 0000-0001-6618-4074. E-mail: galine_24@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-73-90

EDN: PKNIEO

Research article

Intersection of the lexical-semantic fields “Mentality” and “Physiology” in the poetic language of Igor-Severyanin

Maria V. Ivanova  , Galina I. Shliakhova 

Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Moscow, Russian Federation

 dekanat@litinstitut.ru

Abstract. The intersection of two lexical-semantic fields “mentality” and “physiology” in the poetic texts of Igor-Severyanin is studied. The relevance of the research is determined by the fact that within the framework of modern anthropocentric approach and increased at-

tention to the mental sphere lexical semantics is investigated, lexical-semantic fields, their intersections, semantic shifts are considered, actual problems of linguistic poetics are touched upon. The aim of the work is to explore the intersection of lexical-semantic fields “mentality” and “physiology” in the language of Severyanin's poems. The material includes lexemes of the mental sphere from Igor-Severyanin's poetic texts. While determining the usual meaning of these lexemes, the authors used the materials of “Explanatory Dictionary of the Russian Language” by S.I. Ozhegov. The methods of description, comparison, contrast, lexical-semantic and contextual analysis, and continuous sampling were applied; the lexical-semantic field – a generally accepted form of representing lexical units by their meaning – was used to structure the vocabulary. The intersections of the lexical-semantic fields “mentality” and “physiology” in Igor-Severyanin's texts, revealed in the research, are primarily due to the inseparable connection between the inner world of man and his bodily organs of sense. The language fixes stable expressions indicating the possibility of comprehending the human consciousness through analyzing the signals of his body. Words used to denote phenomena and processes related to the body, health, gestures, etc., are reinterpreted in poetic language and receive new semantics, which allows to refer these new lexical-semantic units to the lexical-semantic field of mentality. In Igor-Severyanin's poems the inner world of the lyrical subject dominates, which is reflected in the author's word usage. Even words and expressions with the semantics of physiology shift in their meanings, acquiring the semantics of mentality, at the same time thoughts and feelings are endowed with the author's positive evaluation. The prospects of the research are connected primarily with further study of the mental sphere in the Russian linguistic lexical-semantic system, its dynamics, as well as with the analysis of semantic shifts in the poetic language vocabulary.

Keywords: lexicon, semantics, lexical meaning, words of the mental sphere, poetic language, Igor-Severyanin

Article history: received 18.07.2023; accepted 22.10.2023.

For citation: Ivanova, M.V., & Shliakhova, G.I. (2024). Intersection of the lexical-semantic fields “Mentality” and “Physiology” in the poetic language of Igor-Severyanin. *Russian Language Studies*, 22(1), 73–90. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-73-90>

References

- Abramov, V.P., & Abramova, G.A. (2017). Structural and functional approaches to semantic fields analysis. *Russian Language Studies*, 15(1), 9–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2017-15-1-9-25>
- Akhmedova, Yu.A. (2007). Synesthesia as an element of idiostyle (on the example of Igor-Severyanin's lyrics). *Development of the University Complex as a Factor of Increasing the Innovative and Educational Potential of the Region: Proceedings of Scientific and Practical Conference* (pp. 11–18). (In Russ.) Retrieved December 28, 2021, from <http://www.poet-severyanin.ru/library/sinesteziya-kak-element-idiostilya.html>
- Antonova, E.N. (2023). Intertextual character of poetic philological discourse. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(1), 245–259. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-1-245-259>
- Antonova, N.A. (2013). Contradiction figure of speech as a constructive and semantic means (the case-study of Igor Severyanin's poetry). *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, (2), 121–128. (In Russ.)
- Barashkina, E.A. (2007). *Metaphorization as a way of linguistic nomination of mental sphere components*. [Author's abstr. cand. philol. diss.] Samara. (In Russ.)
- Bondarko, A.V. (2002). *Theory of meaning in the system of functional grammar: Based on the material of the Russian language*. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kultury Publ. (In Russ.)

- Caselli, N.K., Emmorey, K., & Cohen-Goldberg, A.M. (2021). The signed mental lexicon: Effects of phonological neighborhood density, iconicity, and childhood language experience. *Journal of Memory and Language*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2021.104282>
- Denisenko, V.N. (2002). The semantic field as the lexical category and the method of the analysis of the language. *Russian Journal of Linguistics*, (3), 48–55. (In Russ.)
- Denisenko, V.N. (2003). Semantic field and systematic study of vocabulary (theoretical and applied aspects). *Russian Word in World Culture: Proceedings of the X Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature. The Conceptosphere of the Russian Language: Constants and Dynamics of Changes* (pp. 307–312). St. Petersburg: Polytekhnika Publ. (In Russ.)
- Eiswirth, M.E. (2022). Making the invisible visible: Sociolinguistics meets medical communication in a travelling exhibition. *Journal of Sociolinguistics*, 26(5), 568–585. <https://doi.org/10.1111/josl.12516>
- Filin, F.P. (1982). About lexico-semantic groups of words. *Essays on the Theory of Linguistics* (pp. 229–239). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Gridina, T.A. (2017). Grammatical “creative” in the poetry of Igor Severyanin. *Grammatical Studies of the Poetic Text: Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 41–43). Petrozavodsk: PGU Publ. (In Russ.)
- Grigoryev, V.P. (1990). Experience describing idiosyncrasies. Velimir Khlebnikov. *Essays on the History of the Language of Russian Poetry of the 20th Century. Poetic Language and Idiostyle* (pp. 96–164). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Guiraud, P. (1964). *La sémantique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gulina, E.V. (1918). The role of neologisms in the speech culture and poetry of Igor Severyanin. *Project Activity and Scientific Research of Students: Materials of the Scientific and Practical Student Conference* (pp. 99–102). Voronezh: Sreda Publ. (In Russ.)
- Hardy, Ch. (1997). Semantic fields and meaning: A bridge between mind and matter. *World Futures*, 48, 161–170.
- Ignatyeva, M.M. (1995). I. Severyanin’s poetic language. *Russian Journal of Linguistics*, (2), 24–36. (In Russ.)
- Iomdin, B.L. (2002). *Vocabulary of irrational understanding*. [Author’s abstr. cand. philol. diss.] Moscow. (In Russ.)
- Ivanova, M.V. (1986). *Alphabetical frequency index of word forms “The Life of Stefan Permsky”* (deposited manuscript no. 24353 from 03.03.1986, INION). Moscow. (In Russ.)
- Ivanova, M.V. (1987). *The vocabulary of the “Life of Stephen of Perm”, written by Epiphanius the Wise* (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Ivanova, M.V., & Zhanalina, L.K. (2019). Meta-linguistic and linguistic notes about speech consciousness. *Russian Word in Multilingual World: Proceedings of XIV Congress of MAPRIAL* (pp. 441–447). St. Petersburg: MAPRYAL Publ. (In Russ.)
- Kezina, S.V. (2004). Semantic field as a system. *Filologicheskkiye Nauki*, (4), 79–86. (In Russ.)
- Khashimov, R.I. (2015). Semantic field of words and its elements. *Filologicheskkiye Nauki. Voprosy Teorii i Praktiki*, (4), 209–213. (In Russ.)
- Khodan, M.V. (2003). *Lexico-semantic means of expressing the author's expression in the poetic language of Igor Severyanin* (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Korshunova, T.N. (1999). *Lexico-semantic means of expressing the author's expression in the poetic language of Igor Severyanin* (Candidate dissertation, Orel). (In Russ.)
- Kuznetsova, A.I. (1963). *The concept of the semantic system of language and methods of its research (from the history of the development of this problem in foreign linguistics)*. Moscow: MGU Publ. (In Russ.)
- Leeuwen, N.V., Weisman, K., & Luhrmann, T.M. (2022). To believe is not to think: A cross-cultural finding. *Open Mind*, 5, 91–99. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00044
- Matveyeva, E.N. (2008). *The communicatively conditioned aesthetic meaning of a word in poetry (based on the poetry of Igor Severyanin)* (Candidate dissertation, Blagoveshchensk). (In Russ.)

- Moreno, I.M. (2020). *The mental lexicon: A contrastive analysis of motion verbs in English and Spanish*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ogneva, E.A. (2022). The theory of cognitive modeling literary text space. *Issues of Cognitive Linguistics*, (2), 37–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2022-2-37-49>
- Petrova, O.O. (2020). Types of metonymic transfers in the poetry of Igor Severyanin. *Kazan Science*, (1), 44–47. (In Russ.)
- Popova, Z.D., & Sternin, I.A. (1984). *Lexical system of language*. Voronezh: VSU Publ. (In Russ.)
- Segui, J. (1992). Le lexique mental et l'identification des mots écrits: Code d'accès et rôle du contexte. *Langue française*, (95), 69–79.
- Shchur, G.S. (1974). *Field theories in linguistics*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Sinelnikova, L.N. (2023). Emotions in the mental and linguistic space of lyric poems. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(2), 466–482. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-2-466-482>
- Vladyko, N. (2016). The Image of durak in the Russian language (a comparative analysis of the psycholinguistic and lexicographic meanings of the word). *NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 14(4), 51–59. (In Russ.)
- Zock, M., De Deyne, S., Stella, M., & Pirrelli, V. (2022). The mental lexicon, blueprint of the dictionaries of tomorrow: Cognitive aspects of the lexicon. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.945705>
- Zolotova, G.A., Onipenko, N.K., & Sidorova, M.Iu. (1998). *Communicative grammar of the Russian language*. Moscow: MGU Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Maria V. Ivanova, Doctor of Philology, Full Professor, Dean of the Full-Time Faculty, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, 25 Tverskoy Bulvar, Moscow, 123104, Russian Federation. *Research interests*: theory and history of language, Old Russian language, dialectology, history of Russian literary language, historical grammar, social linguistics, stylistics, internet communication, language of mass-media. She worked as a visited professor in numerous well-known universities. The author of about 150 scientific publications. ORCID: 0000-0002-6389-0827. E-mail: dekanat@litinstitut.ru

Galina I. Shliakhova, postgraduate student, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, 25 Tverskoi Bulvar, Moscow, 123104, Russian Federation; correspondent translator, Federal News Agency TASS, 10 Tverskoi Bulvar, Moscow, 123104, Russian Federation. *Research interests*: Russian language, lexical semantics, linguistic poetics, poetic language of Igor Severyanin. ORCID: 0000-0001-6618-4074. E-mail: galine_24@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-91-102

EDN: QDXLLG

Научная статья

Корпусная экспликация семантики дихотомического концепта «Жизнь – Смерть» в русской языковой картине мира

С. Люй¹, Е.В. Полякова¹  , Б.У. Джолдасбекова² ¹Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация²Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алма-Ата, Республика Казахстан polyakova-ev@rudn.ru

Аннотация. Анализируется концепт-диада «Жизнь – Смерть» в русской языковой картине мира. Актуальность исследования обусловлена экзистенциальной значимостью изучаемого феномена для формирования целостного представления об аксиологическом поле русской языковой картины мира. Цель – корпусный анализ концептуальной диады «Жизнь» и «Смерть». Материал исследования составили 70 поэтических единиц, содержащих ядерные лексемы «Жизнь» и «Смерть», из Национального корпуса русского языка. В качестве поэтических единиц взяты семантически полнозначные контексты стихотворений русских поэтов (М. Цветаевой, М. Волошина, С. Есенина, З. Гиппиус и др.). Применялись дескриптивный метод, концептуальный анализ, метод лингвокультурологического комментирования, контекстуальный анализ, корпусный метод. Определено, что на базе концептов «Жизнь» и «Смерть» становится возможной реконструкция доминантных черт русской языковой картины мира, которая отличается не только качественной гетерогенностью, но и определенной биполярностью в поведении субъекта (агентивность vs пассивность, провиденциальность vs активность и т. д.). Установлены такие семантические параметры концептов «Жизнь» и «Смерть», как скоротечность и неконтролируемость жизни; жизнь как стихия, внутри которой человек выступает не активным субъектом, но объектом, над которым властвуют внешние силы; скоротечность жизни и ее непредсказуемость; вера в посмертное существование; смерть как переход в инобытие. Сформирован объяснительный контекст для адекватного комментирования концептуальных значений.

Ключевые слова: поэтический текст, концептуальная диада, концепт, базисные универсалии, контекстуальный анализ, прецедентный текст

История статьи: поступила в редакцию 03.02.2023; принята к печати 11.10.2023.

Для цитирования: Люй С., Полякова Е.В., Джолдасбекова Б.У. Корпусная экспликация семантики дихотомического концепта «Жизнь – Смерть» в русской языковой картине мира // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 91–102. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-91-102>

© Люй С., Полякова Е.В., Джолдасбекова Б.У., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

Связь языка и культуры исследует лингвокультурология – наука синтезирующего типа, которая начала активно развиваться в 90-е гг. XX в. Стремясь обосновать методологические рамки лингвокультурологии, В.М. Шаклеин доказывает, что лингвокультурологический подход может эффективно применяться в процессе адаптации индивида к новому для себя социокультурному пространству (Шаклеин, 2012); этот подход мы принимаем для себя как эпистемологическую «точку отсчета».

Лингвокультурология исследует запечатленные в языковой системе культурные феномены, позволяющие нам приобщиться к духовным исканиям определенного народа, его жизненной телеологии. Она обладает существенным потенциалом объяснительного знания, которое, по мысли Е.С. Кубряковой (Кубрякова, 2007), является важным принципом современной науки (категория экспланаторности).

Базовой единицей лингвокультурологии становится культурный концепт – «ячейка ментальности», «квант смысла», составляющий основу нашего внутреннего тезауруса. Концепт – одновременно индивидуальный и надиндивидуальный феномен. В отличие от понятия, он чувственно маркирован, эмотивен, архетипичен. Анализ тех или иных концептов – это реконструкция сущностных смыслов, необходимых для приобщения к определенной культуре. Концепты имеют длительную историю изучения в отечественной лингвистике. Как культурно-языковые феномены они исследуются в работах В.Н. Телия (2004), Ю.Е. Прохорова (2009), Ю.С. Степанова (2007), В.В. Воробьева, В.А. Масловой (2008), В.В. Карасика (2002), В.В. Колесова (2006), В.В. Красных (2003), А.А. Залевской (2005), М.В. Пименовой (2004) и др.

А. Вежбицкая полагает, что в репертуаре любой культуры существуют базисные универсалии – концепты, обладающие стабильной ретранслируемостью в процессе интергенеративной трансмиссии (Wierzbicka, 2021, 2022). К таким концептам относится диада «Жизнь – Смерть». Исследование дихотомического концепта «Жизнь – Смерть» предпринято рядом ученых. Экзистенциальную сущность заявленного концепта раскрывает в своей работе Хо Сон Тэ (Хо Сон Тэ, 2001). Его семантическую структуру на материале русских паремий описывает М.М. Логинова (2016). О биполярности концептов «Жизнь» и «Смерть» пишет А.В. Прохорова (2018). Исследователи приходят к выводу, что концептуальная диада «Жизнь – Смерть» относится к экзистенциалам (М. Хайдеггер) языковой картины мира (ЯКМ), следовательно, ее экспликация способна предоставить данные о ценностях культуры того или иного этноса.

Реконструкция концептуальной семантики происходит, как правило, на материале корпуса текстов. Возможности корпусной лингвистики исследованы в отечественной науке рядом ученых (Чилингарян, 2021; Novospasskaya, Lazareva, 2021; Bilá, Ivanova, 2020). Для выявления узуальных значений концепта целесообразно использовать паремиологический фонд языка. Однако не менее значимые результаты способны предоставить индивидуально-авторские дефиниции ядерных лексем, в частности поэтические тексты. Экспликация концептуальной семантики на базе корпуса текстов – актуаль-

ное поле междисциплинарных исследований; они маркируют тот уровень актуального прагматикона языковой личности, который участвует в формировании целостной ЯКМ этноса (Ремчукова, Кузьмина, 2022; Ремчукова, Соколова, 2020; Красных, 2020; Уфимцева, Балясникова, 2021).

Поэтический текст включен в некий глобальный интертекст как парадигму, и его актуализация интенционально обусловлена. Можно рассматривать его как индивидуальную репрезентацию исследуемых концептов.

Актуальность исследования определяется онтологической значимостью изучаемой концептуальной диады для формирования представлений о русской языковой картины мира. Являя собой базисную универсалию культуры, концептуальная диада «Жизнь – Смерть» акцентирует значимые для этноса категории, культурные скрипты, сценарии, табу. Для адекватной экспликации концептуальных значений привлечен вертикальный контекст – тот фон знаний, благодаря которому возможна адекватная развертка заложенных в цепте смыслов.

Цель исследования – изучение концептуального комплекса «Жизнь – Смерть», реализованного в русской языковой картине мира на базе поэтического корпуса текстов.

Материалы и методы

В исследовании развивается идея о том, что материалом «извлечения» концептуального знания может послужить корпус поэтических текстов, которые обладают свойствами воспроизводимости и экспрессивности. По мнению исследователей, «языковые образы, интегрирующие в себе реальные представления о картине мира и эмоциональное отношение автора к ним, синергетически создают этнокультурную ауру художественного текста» (Абдельхамид и др., 2023).

Материалом послужили поэтические единицы, содержащие лексический компонент «Жизнь» и «Смерть» в русском языке. Рассмотрены и прокомментированы 70 контекстуальных единиц таких авторов, как С.А. Клычков («Ты умирать собираешься так скоро...»), В.В. Каменский («Берег – письменный стол...»), С.А. Есенин («Снова пьют здесь, смеются и плачут»), З.Н. Гиппиус («Не угнаться и драматургу...»), Ю.Н. Верховский («Когда-то был рекою наш ручей...»), К.К. Вагинов («Среди ночных блистательных блужданий»), А. Белый («Я...»), Э.Г. Багрицкий («Великий немой»), А.Е. Адалис («Пейзаж кудряв, глубок, волнист...»), М.А. Волошин («На отмели незнаемого моря...»), М.И. Цветаева («Сколь пронзительная, столь же...») и др. Выборка всех приведенных текстуальных единиц произведена из Национального корпуса русского языка.¹

Методы исследования: дескриптивный метод, концептуальный анализ, метод лингвокультурологического комментирования, контекстуальный анализ, корпусный метод.

¹ Национальный корпус русского языка. URL : https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysent size=&dpp=&spp=&spd=&ct=&mydocsize=&mode=poetic&lang=ru&sort=i_grtagging&nodia=1&text =lexform&ext=10&req=жизнь (дата обращения: 13.07.2022).

Результаты

Жизнь и смерть в русской лингвокультуре неразрывно связаны. Анализ прецедентных текстов с ядерными лексемами «Жизнь» и «Смерть» позволил установить следующие дифференциальные признаки концептуальной диады:

1. Жизнь – главная ценность человеческого существования; она проявляется во всех и во всем – в природе, в людях, в единении всего сущего. Смерть, напротив, сравнивается с воров: мотив ночного воровства сигнализирует о ее неожиданности. Эмоция, связанная с жизнью, – любовь, со смертью – страх.

2. Жизнь – «карусель»: указывает на смену модусов восприятия жизни; она многоаспектна и изменчива.

3. Жизнь можно «погубить» неразумными поступками, аффективным поведением.

4. Жизнь причудлива, многообразна, непредсказуема. Человек не может ее спрогнозировать. Скоротечность и неконтролируемость жизни – ее дифференциальные концептуальные признаки.

5. Жизнь как стихия, внутри которой человек выступает не активным субъектом, но пассивом, над которым властвуют внешние силы. Жизнь как «вход» (рождение) связана со смертью как «выходом». Знаковые этапы человеческой жизни, представленные в единстве.

6. Мотив иллюзорности земной жизни и веры в «жизнь вечную». Жизнь как срок; мотив старения и увядания. Смерть антропоморфна. Ключевая характеристика: безжалостность и справедливость: всякой вещи есть свое время на земле.

7. Жизнь как мучение. Мотив страдания и преодоления. Осознание ценности жизни с позиции настоящего к прошлому. Прошлое как топос воспоминаний и озарения. Эмотив, связанный с жизнью, – горесть; страх перед смертью как перед неизведанным. И жизнь, и смерть имеют смысл, если человек разделяет их с другими, в ином случае они бессмысленны.

Обсуждение

Психология любого народа обусловлена многими факторами. Это и специфика геоклиматических условий бытования этноса, и историко-социальный контекст, и культурный фон. Как отмечает В.О. Ключевский, человек перманентно приспосабливается к природе и приспосабливает природу к себе самому; из этого двустороннего взаимодействия вырабатывается национальный характер, а также энергия, стремления, чувства и отношения между людьми (Ключевский, 1990: 54).

Природный контекст существования русского народа детерминировал такую черту, как коллективность, выражающуюся в совместном жизнеположении: суровые зимы, короткое и засушливое лето, ограниченность светового дня не позволяли человеку выжить изолированно. По мнению В.Е. Купченко, на психический склад этноса повлияли такие факторы, как:

- широкое материковое пространство;
- однообразие ландшафта, которое способствовало относительно гомогенному распределению социальных ролей.

Продолжительное «скитальничество», свойственное древним славянам, было обусловлено различными обстоятельствами (например, пожарами) и воспитало в русском человеке пренебрежение к житейскому благоустройству (Купченко, 2012: 29).

Факторы, сформировавшие «русскую душу», по Д.В. Ольшанскому:

- отставание в цивилизационном развитии;
- отношение к частной собственности;
- татаро-монгольское иго;
- крепостное право;
- враждебное окружение (Ольшанский, 2002: 118).

Страх перед внешним врагом способствовал развитию принципов коллективности, чувства общности и соборности. Ячейкой социального уклада считалась община. Это был мир русского человека, как пишет Т.Г. Стефаненко (2006: 117).

Индивидуализм не свойственен русскому национальному характеру. Характерными его чертами выступают подчинение определенным ритмам жизни, широта, щедрость, жалость, доброта. Климат сказался на этническом мироощущении: ведение хозяйства зависело от суровых погодных условий и определяло соответствующий темп жизни. Зимы располагали к размышлениям и «думам»; непредсказуемое лето заставляло человека задуматься о соответствии ожидаемого и реального, рождая представления о том, что не все в руках личности, запланированное может не осуществиться, а вероятность случайного стечения обстоятельств чрезвычайно высока. Периоды бездействия зимой (зачастую, длительного) сменялись необходимостью активности весной и летом. Отсюда – «стихийность» русского характера, неравномерное распределение сил: «Русский мужик долго запрягает, да быстро едет».

На характере русского человека сказались и двоеверие, в котором языческое начало сочеталось с аскетическим православием. Последнее повлияло на этический кодекс русского человека, на отношение к жизни и смерти.

Овеществляясь в культурном контексте, категории жизни и смерти перестают восприниматься в аспекте биологических значений: они проходят стадии мифологизации и эстетизации, постепенно трансформируясь в ценностные концепты. Их диалектическое единство неоспоримо: их существование взаимообусловлено, смысловые коннотации образуют зону пересечения, а семантика порой взаимозаменяема: порой жизнь конституируется как смерть, порой происходит наоборот.

Принято считать, что жизнь и смерть находятся в устойчивой оппозиции, которая влияет и на другие ценностные категории – начало и конец, время и вечность. Жизнь человека действительно имеет начало и конец; дополнительным (но сущностным!) атрибутом выступает идея бессмертия, и в этом смысле земная жизнь противопоставлена вечности. В этом случае концепт «Жизнь – Смерть» тесно связан с концептом «Душа».

Зачастую данные категории могут быть подменены родственными им; так, «место» жизни в концептуальном поле культуры может занять «любовь», «вечность», «бытие». Следовательно, эти категории не изолированы, они ак-

тивно взаимодействуют с другими аксиологемами, в результате чего рождаются все новые констелляции смыслов.

Жизнь и смерть – не только противоборствующие силы; они представляют собой диалектическое единство, баланс, в котором пребывает мироздание. В соответствие с тем, в сильной или слабой позиции одна из категорий представлена в языковых единицах, формируется и модальность культуры: противостояние жизни и смерти определенным образом фиксируется в устойчивых сочетаниях, ритуалах, обрядах. Оно становится мотивом, реализующимся на уровне сюжета, характерологической чертой актантов эстетического пространства литературы, «просвечивает» сквозь семантические напластования символов и метафор.

По мысли Гегеля, «чистая жизнь есть бытие» (Гегель, 1976: 154). С этим тезисом соглашается и русская философская мысль: «Мы знаем, что истинное бытие в единстве смерти и жизни, уничтожения и созидания, наслаждения и страдания и что несчастье мира в разъединенности всего этого, вызванной медлительностью круговорота»².

Как отмечает В.В. Колесов, в языческих представлениях о целостности бытия содержится эквиполентность равнозначных рубежей: осознания себя и омертвления сознания, события, абсолюта Добра и Зла, предикатов Жизни и Смерти (Колесов, 2006). Эта неразделимость полярных категорий рождает ту метафизическую свободу, с которой «русский народ идет навстречу смерти» (Ильин, 1997: 458).

Различение сознания как Бытия и собственно жизни пришло с христианством. Примечательно, что слово «жизнь», заимствованное из старославянских текстов в XI в., изначально подразумевало жизнь духовную. Биологическое существование обозначалось другим словом – *живот*.

В языковом сознании русского народа смерть – витальная энергия времени и движения, олицетворенная в антропоморфном существе (женского рода), которое все видит, все замечает, слышит, смеется, плачет; она памятлива, беспощадна, беспристрастна (Кондратьева, 2000).

Итак, диада «Жизнь – Смерть» является базовой для русской языковой картины мира (более того, она универсальна). Вне зависимости от этнической принадлежности человека, его социальных параметров и контекста существования она выполняет роль «ключевой» ячейки ментального тезауруса.

Чтобы дифференцировать ключевые параметры концептов «Жизнь» и «Смерть» в русской ЯКМ, произведем анализ ядерных лексем на базе Национального корпуса русского языка. Так как объем основного корпуса превышает задачи настоящего исследования, мы остановимся на поэтическом подкорпусе. Элементы поэтических текстов в силу своей прецедентности, устойчивого вхождения в когнитивную базу носителей языкового сознания и «твердой формы» наиболее близки паремиологическим единицам.

Сейчас сосредоточимся на дифференциальных признаках указанных лексем, выявляемых посредством контекста.

² Карсавин Л.П. Saligia. Пг., 1919. С. 79.

Лексема «жизнь». В подкорпусе³ обнаружено 10 120 документов, 13 951 вхождение. Анализировать все входящие в подкорпус синтаксические конструкции в рамках настоящей работы нецелесообразно. Остановимся на 60 примерах произведений, которые являются наиболее репрезентативными.

Страшусь я смерти, как ночного вора, / Во всех, во всем златую жизнь любя (С.А. Клычков. «Ты умирать собираешься так скоро...»). В приведенном контексте дифференцированы следующие семантические элементы конструкта: страх и любовь, которые несут в себе эмоциональный компонент. Жизнь – главная ценность человеческого существования; неслучайно она атрибутирована эпитетом «златая»: на языке символизма «священная», «благостная». Жизнь проявляется во всех и во всем – в природе, в людях, в единении всего сущего. Смерть, напротив, сравнивается с воров: мотив ночного воровства сигнализирует о ее неожиданности. Эмоция, связанная с жизнью, – любовь, со смертью – страх. О том, что жизнь изменчива, свидетельствует контекст: *Наша жизнь – карусель / В Кумачовой стране* (В.В. Каменский. *Прибой в Сухуме: «Берег – письменный стол...»*). Метафора «карусель» указывает на смену модусов восприятия жизни; она многоаспектна и нестабильна. Похожие значения находим в контексте: *Не угнаться и драматургу / за тем, что выдумает жизнь сама* (З.Н. Гиппиус. *Бродячая собака: «Не угнаться и драматургу...»*): жизнь причудлива, многообразна, непредсказуема. Человек не может ее спрогнозировать.

Неслучайно к нашему концептуальному анализу подведен соответствующий теоретический базис: восприятие жизни носителем русской ЯКМ детерминировано отношением к ней как к ряду «случайностей», предопределенных тем не менее безличной Судьбой. Несмотря на то что жизнь дается человеку свыше, она может подвергаться трансформациям со стороны действующего субъекта. Это подтверждает пример: *Жалко им тех дурашливых, юных, / Что сгубили свою жизнь сгоряча* (С.А. Есенин. «Снова пьют здесь, дерутся и плачут...»). Жизнь можно «погубить» неразумными поступками, аффективным поведением. *Разонравилось пить и плясать / И терять свою жизнь без оглядки* (С.А. Есенин. «Заметался пожар голубой...»). Характеристика, которую дает нам контекст, такова: жизнь может быть утрачена, если относиться к ней бездумно. Скрипт: осмысленный подход к отпущенному человеку времени. Жизнь как любовь.

О провиденциальности в восприятии жизни носителем русского языкового сознания свидетельствует контекст: *Жизнь бурною волной его помчала – / И я его жалею* (Ю.Н. Верховский. *Два креста: «Когда-то был рекою наш ручей...»*). Семы, входящие в содержательный комплекс конструкта, скоротечность и неконтролируемость жизни; жизнь как стихия, внутри которой человек выступает не активным субъектом, но пассивом, над которым властвуют внешние силы. Жизнь имеет протяженность, ограниченную дву-

³ Все примеры, приведенные в статье, взяты на материале поэтического подкорпуса русского языка по запросам «жизнь», «смерть». URL : https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysent size=&dpp=&spp=&spd=&ct=&mydocsize=&mode=poetic&lang=ru&sort=i_grtagging&nodia=1&text =lexform&ext=10&req=жизнь (дата обращения: 08.09.2022).

мя хронологическими «точками»: рождением и смертью: *И входим в жизнь, откуда выход – смерть* (К.К. Вагинов. «Среди ночных блистательных блужданий...»). О том, что смерть воспринимается как «развязка», «финал» индивидуальной судьбы, читаем: *Потому что: трудная / Жизнь / У всех – / С одной развязкою* (Андрей Белый. *Поется под гитару: «Я ...»*). Эпитет, поясняющий жизнь – «трудная»: она связана с тяготами и страданиями. Смерть не названа прямо, представлена альтернативной номинацией – «развязка». Примечательно, что развязка – в строгом смысле термин, сигнализирующий об окончании некоего события (последовательности событий) в наррации. Это сообщает жизни оттенок драматичности. Несмотря на то что жизнь трудна и непредсказуема, смерть также нежеланна до срока: *Жизнь не хочет жить... но часто / Смерть не хочет умереть!* (М.И. Цветаева. *Педадь: «Сколь пронзительная, столь же...»*). ИмPLICITная информация: вопреки тяготам жизнь имеет ценность. Это в высшем значении Путь, который атрибутирован дополнительными характеристиками: разлуками и встречами как компонентами семантического комплекса: *«Жизнь – рельсы! Не плачь!»* (М.И. Цветаева. *Крик станций: «Крик станций: останься!..»*).

Актуализируется семантика жизни через родственный концепт «Любовь» по принципу семантического замещения: *Любовь, это значит: жизнь* (М.И. Цветаева. *«Движение губ ловлю...»*). Тем не менее жизнь способна восприниматься и как топос, непригодный для человеческого существования: *Жизнь – это место, где жить нельзя* (М.И. Цветаева. *«Частой гривую...»*). В данном случае реализовано пространственное измерение жизни, атрибутированное негативными характеристиками: жизнь тяжела, невозможна.

Для русской ЯКМ характерна вера в преходящую земную жизнь, которая не является собственно жизнью: истинное бытие начинается за порогом смерти. Однако земная жизнь стихийна: *жизнь – водоворот* (Саиша Черный. *Политический сонет: ««Суровый Дант не презирал сонета»*).

С целью выявить характеристики концептов «Жизнь» и «Смерть» как диады проанализированы следующие единицы подкорпуса:

Ввергает в горесть жизнь, и смерть / ввергает в страх (М.М. Херасков. *Венецианская монахиня: «Вот стены, где моя любезная живет!..»*).

Мы видим, что эмотив, связанный с жизнью, – горесть; страх перед смертью как перед неизведанным. Однако если жизнь и смерть разделяемы другими (мотив коллективного переживания), они имеют смысл: *Ни для себя, ни для других! Несносна жизнь и смерть скупых* (А.Е. Измайлов. *Умиряющая собака: «Султанка старый занемог...»*). Жизнь и смерть нерасторжимы; в строгом смысле, это концептуальная пара. У М.Ю. Лермонтова читаем: *Что жизнь и смерть – все за одно!!!* (М.Ю. Лермонтов. *Корсар: «Друзья, взгляните на меня!..»*). Единство и эквивалентность жизни и смерти представлена и в контекстах: *Что жизнь и смерть нам заодно, – / Я рассказать тебе успею* (И.И. Козлов. *«Кто знает край далекий и прекрасный...»*); *Что жизнь и смерть равны для нас* (К.Н. Батюшков. *Странствователь и домосед: «Объехав свет кругом...»*). Мы видим в данном случае одинаково важное, сущностное значение жизни и смерти для человеческого бытия. Жизнь и смерть как метафизические «поля» человеческой онтологии на уровне

мотивики представлены в тексте В.Г. Бенедиктова: *Жизнь и смерть / Через все пути земные / С незапамятной поры / В мире ходят две родные, / Но несходные сестры* (В.Г. Бенедиктов. «Через все пути земные...»).

Жизнь и смерть проявлены как родственные категории, принципиально различные в форме, но не сути. *Когда и жизнь, и смерть – одной лишь цепи звенья* (П.Ф. Якубович. «Ни дружеской руки, ни любящего взгляда...»).

Жизнь и смерть и в данном случае актуализированы в пределах контекста как элементы единого процесса, чередующиеся между собой.

Следовательно, жизнь и смерть целесообразно рассматривать как единицы концептуального комплекса (концептуальной пары), так как значения их взаимно атрибутируют друг друга.

Заключение

Концептуальный инвентарь любой культуры включает категории жизни и смерти, так как они связаны с осмыслением бытия этноса. В зависимости от их восприятия формируется аксиологическая система и идеалы этноса; и в обыденном, и в философском восприятии жизнь и смерть представлены в виде антиномии; оба концепта находятся в отношениях оппозиции в языковых единицах разного уровня. Причем жизнь оценивается положительно, а смерть амбивалентно.

Жизнь и смерть в поэтических текстах, рассмотренных на базе корпусных единиц, представляют собой семантическое единство. Жизнь, как показал проведенный анализ, требует усилий, ответственности и активности; она сложна, порой непосильна для человека, но смерть даже в таком случае не желанна до времени. Смерть воспринимается русскими поэтами как трансцендентное: это переход в Вечность, в истинное бытие. Такая трактовка связана с религиозным пониманием смерти и вечной жизни.

Список литературы

- Абдельхамид С., Алефиренко Н.Ф., Шахпурова З.Х. Этнокультурная аура языковых образов в свете когнитивной лингвопоэтики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14. № 1. С. 189–207. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-1-189-207>
- Гегель Г.В. Философия религии : в 2 томах. М. : Мысль, 1976. Т. I. 532 с.
- Залевская А.А. Слово. Текст : избранные труды. М. : Гнозис, 2005. 546 с.
- Ильин И.А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М. : Республика, 1993. С. 134–289.
- Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
- Ключевский В.О. Сочинения : в 9 томах. М. : Мысль, 1988. Т. 2. 356 с.
- Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб. : Петербургское востоковедение, 2006. 624 с.
- Кондратьева О.П. Концепт «смерть» и его языковые репрезентанты в книжно-письменном языке конца XVII – начале XVIII в. // Mentalit. Konzept. Gender / hrsg. von E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. Landau : Verlag Empirische Padagogik, 2000. Bd. VII. Pp. 111–116.

- Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
- Красных В.В.* Архаические слои сознания современной языковой личности (на примере базовой метафоры жидкость) // Вопросы психолингвистики. 2020. № 3 (45). С. 153–168.
- Кубрякова Е.С.* Предисловие // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования. М.: ИП Кошелев А.Б., 2007.
- Купченко В.Е.* Влияние русской культуры на формирование жизненной стратегии личности: теоретический анализ // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2012. № 1. С. 29–37.
- Логинова М.М.* Структура концептов «Жизнь» и «Смерть» (на материале русских паремий) // Вестник ВУиТ. 2016. № 1. С. 1–7.
- Маслова В.А.* Современные направления в лингвистике. М.: Академия, 2008. 266 с.
- Ольшанский Д.В.* Психология масс. СПб.: Питер, 2001. 368 с.
- Пименова М.В.* Типология структурных элементов концептов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 82–90.
- Прохоров Ю.Е.* В поисках концепта. М.: Флинта; Наука, 2009. 176 с.
- Прохорова А.В.* Биполярность концепта «жизнь/смерть» в дискурсивном пространстве ранних рассказов Л. Андреева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 224–241. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-224-241>
- Ремчукова Е.Н., Кузьмина Л.А.* «Прецедентный мир» Ф.М. Достоевского в социокультурном и «игровом поле» современных медиа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. № 1. С. 45–67. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-1-45-67>
- Ремчукова Е.Н., Соколова Т.П.* Прецедентные имена культуры в ономастическом пространстве современного города (глава 5) // Лингвистика креатива – 5: коллективная монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 327–341.
- Степанов Ю.С.* Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
- Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2006. 368 с.
- Теля В.Н.* Живодейственное наследие культуры в лексикографическом формате «Толково-культурологического словаря фразеологизмов современного русского языка» // Проблемы русской лексикографии. М.: РАН, 2004. С. 102–105.
- Уфимцева Н.В., Балясникова О.В.* Национальное самосознание и ассоциативно-вербальная сеть: об одной гипотезе Ю.Н. Караулова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 2. С. 238–254. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-238-254>
- Хо Сон Тэ.* Концепты «жизнь» и «смерть» в русском языке (на материале фразеологизмов и паремий): дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 179 с.
- Чилингарян К.П.* Корпусная лингвистика: теория vs методология // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 1. С. 196–218. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-1-196-218>
- Шаклеин В.М.* Лингвокультурология: традиции и инновации. М.: Флинта, 2012. 301 с.
- Bilá M., Ivanova S.V.* Language, culture and ideology in discursive practices // *Russian Journal of Linguistics*. 2020. Vol. 24. No. 2. Pp. 219–252. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-2-219-252>
- Novospasskaya N.V., Lazareva O.V.* Linguistic dominants of grammar and lexis // *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2021. Vol. 12. No. 3. Pp. 537–546. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-3-537-546>

Wierzbicka A. “Semantic Primitives”, fifty years later // Russian Journal of Linguistics. 2021. Vol. 25. No. 2. Pp. 317–342. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-2-317-342>

Wierzbicka A. I and Thou : universal human concepts present as words in all human languages // Russian Journal of Linguistics. 2022. Vol. 26. No. 4. Pp. 908–936. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-31361>

Сведения об авторах:

Люй Сыци, аспирант, кафедра русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, лингвоконцептология, прагматика, русский язык как иностранный. E-mail: lvsiqi@mail.ru

Полякова Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, культура русской речи, межкультурное деловое общение. Автор более 70 научных публикаций. ORCID: 0000-0003-4964-3560; SPIN-код: 7299-8030. E-mail: polyakova-ev@rudn.ru

Джолдасбекова Баян Умирбековна, член-корреспондент Национальной академии наук Республики Казахстан, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Республика Казахстан, 050040, Алма-Ата, пр-т Аль-Фараби, д. 71. *Сфера научных интересов*: теория и методика преподавания русского языка, теория лингводидактического тестирования, формирование полилингвальной и поликультурной языковой личности будущего учителя русского языка и литературы, инновации в образовании, лингводидактические возможности электронных средств обучения в формировании у обучающихся лингвомультимедийной компетентности и ее отдельных компонентов, эффективные пути обучения языку с помощью инфокоммуникационных ресурсов. Автор 300 научных публикаций. ORCID: 0000-0003-1217-4799. E-mail: dzoldasbekovab@gmail.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-91-102

EDN: QDXLLG

Research article

Corpus explication of semantics of the dichotomous concept “Life – Death” in the Russian linguistic picture of the world

Siqi Lyi¹, Elena V. Polyakova¹  , Bayan U. Dzholdasbekova² 

¹RUDN University, Moscow, Russian Federation

²Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan

 polyakova-ev@rudn.ru

Abstract. The conceptual dyad “Life – Death” in the Russian linguistic picture of the world is analyzed. The relevance of the research is conditioned by the existential significance of the studied phenomenon in the axiological field of the Russian linguistic picture of the world. The aim of the study is to conduct corpus analysis of the conceptual dyad “Life”

and “Death”. The research material includes 70 poetic units containing the nuclear lexemes “Life” and “Death” in the Russian National Corpus. The poetic units are semantically complete contexts of poems by Russian poets (M. Tsvetaeva, M. Voloshin, S. Esenin, Z. Gippius, etc.). Descriptive method, conceptual analysis, method of linguistic-cultural commentary, contextual analysis, corpus method were applied. It was concluded that the concepts “Life – Death” reconstruct the dominant features of the Russian linguistic picture of the world, which is characterized not only by qualitative heterogeneity, but also by a certain bipolarity in the subject's behavior (agenticity vs passivity, providentiality vs activity, etc.). Such semantic parameters of the concepts “Life” – “Death” were established as transience and uncontrollability of life; life as an element, where a person is not an active subject, but an object for external forces; transience of life and its unpredictability; belief in life after death; death as a transition to otherness. The explanatory context for adequate commenting of conceptual meanings is formed.

Keywords: poetic text, conceptual dyad, concept, basic universals, contextual analysis, precedent text

Article history: received 03.02.2023; accepted 11.10.2023.

For citation: Liu, X., Polyakova, E.V., & Dzholdasbekova, B.U. (2024). Corpus explication of semantics of the dichotomous concept “Life – Death” in the Russian linguistic picture of the world. *Russian Language Studies*, 22(1), 91–102. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-91-102>



DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-103-116

EDN: QGHWWM

Научная статья

Текстовые связи мифонимов в поэзии И.А. Бунина

О.А. Селеменова 

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец, Российская Федерация

✉ ol.selemeneva2011@yandex.ru

Аннотация. Поднимается вопрос текстового функционирования мифонимов в поэтическом наследии И.А. Бунина. Актуальность темы обусловлена интересом лингвистов к проблеме художественного текстопостроения, в частности авторского предпочтения в отборе лексики, а также нерешенностью вопроса моделирования бунинского ономастикона. Цель исследования состоит в описании текстовых связей мифологических имен, благодаря которым эксплицируется содержательно-концептуальная информация и формируется подтекст. Материалом послужило двухтомное научное издание поэзии И.А. Бунина под редакцией профессора Т.М. Двинятиной, из которого методом сплошной выборки было извлечено 272 единицы. Систематизация и интерпретация фактического материала осуществлялась при помощи описательного, таксономического, количественного методов, моделирования, контекстологического анализа. Выделяясь на фоне разных слоев бунинского вокабуляра, мифологические имена вступают во взаимодействие друг с другом, иными семантическими подгруппами онимов, апеллятивами, атрибутивной и глагольной лексикой. Отмечено, что наиболее богатыми синтагматическими связями обладают мифоантропонимы и теонимы. Контекстуальная синонимия обнаружена у демонимов, мифоантропонимов, мифоперсонимов, мифотопонимов и теонимов; а контекстуальная антонимия – у мифотопонимов и мифоперсонимов. Интертекстуальная природа и уровень прецедентности обуславливают ассоциативные связи единиц бунинского мифонимикона. Сделан вывод, что текстовое функционирование мифонимов определяется намерением И.А. Бунина-поэта преодолеть партикуляризацию культурных миров и создать такое индивидуально-авторское мифопоэтическое пространство, в котором уже знакомые читателям образы и сюжеты постоянно обогащаются новыми смыслами. К перспективам работы можно отнести исследование мифонимикона бунинской прозы, что позволит создать ономастическую модель идиостиля Бунина-художника.

Ключевые слова: лирика, контекст, синтагматические связи, парадигматические связи, ассоциативные связи, прецедентность, интертекстуальность

История статьи: поступила в редакцию 02.02.2023; принята к печати 28.08.2023.

Для цитирования: Селеменова О.А. Текстовые связи мифонимов в поэзии И.А. Бунина // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 103–116. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-103-116>

© Селеменова О.А., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

В индивидуально-авторской картине мира И.А. Бунина особыми знаками «ландшафта имен» (Gutschmidt, 1983: 153–156) выступают мифонимы. В силу интертекстуальной природы, неисчерпаемого эстетико-аксиологического и философско-мировоззренческого потенциала они ориентированы не только на выполнение индивидуализирующей, идентифицирующей, дифференцирующей, эстетической функций (Lamping, 1983; Gutschmidt, 1991; Knappová, 1992; Kohlheim, 2018; Dvořáková, 2018), но и текстообразующей. Включаясь в художественный текст, мифологические имена получают «неисчерпаемые возможности в реализации смыслов» (Nurullina, Usmanova, 2016: 199). Они становятся теми опорными знаками, которые выражают конститутивную мировоззренческую установку И.А. Бунина – преодолеть партикуляризацию культурных миров и познать всю полноту бытия через гармонию прошлого, настоящего и будущего, микро- и макрокосма, единение всех народов и рас.

Вопрос моделирования ономастикона бунинской поэзии, выявления связей и отношений онимов с другими единицами в аспекте разработки проблем лексической организации его художественных текстов, своеобразия идиостиля и языковой личности, сформированной под влиянием русской и мировой культуры, является актуальным. В русистике к нему обращаются в контексте исследований в области поэтики и нарратологии (Пращерук, 2016; Баженова, 2016), литературной ономастики, лингвокраеведения, лингвистики сверхтекста (Яровая, 2000; Краснова, 2005; Бражник, 2015), лингвокогнитологии и лингвокультурологии (Богданова, 2007; Руднева, 2007), переводоведения (Сетти, 2014; Miloud, 2021). Лингвисты акцентируют внимание на критериях классификации онимов бунинского ономастикона (референтивное значение, тип употребления, способ художественной номинации, морфологический состав и др.) (Пронченко, 2015), аккумуляции в семантике антропонимов экстралингвистической информации (внешность персонажа, социальный статус, черты характера и др.) (Яровая, 2000), роли реальных и литературных топонимов в создании образа Бунинской России (Краснова, 2005), реконструировании антропонимических систем конкретных прозаических текстов («Жизнь Арсеньева», «Деревня», «Суходол», «Чистый понедельник» и др.) (Романенкова, 2015), механизмах метафоризации имен собственных (Бражник, 2015), возможностях онимов эксплицировать концепты («Природа», «Пейзаж») (Богданова, 2007; Руднева, 2007) и т. п.

Системное изучение поэтического мифонимикона как заметной части ономастикона художественных текстов И.А. Бунина получило импульс в связи с работой в 2021 г. коллектива ученых Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина над реализацией научного проекта «Мультимифологизм И.А. Бунина-поэта: лингвистический, литературоведческий и культурологический аспекты», поддержанного грантом РФФИ и Администрации Липецкой области. В печати вышел цикл статей, посвященных источникам мифонимов поэзии И.А. Бунина, таксономии мифологических имен, их коннотативному потенциалу, роли в представлении мифопоэтической картины мира (см. например: Бородина и др., 2021; Селеменова, 2021; Трубицина, 2021).

Цель исследования – рассмотреть связи мифонимов в лирике И.А. Бунина, благодаря которым реализуется их текстопостроительный потенциал, обусловленный особенностями индивидуально-авторского мировосприятия, необходимостью экспликации содержательно-концептуальной информации и формирования подтекста.

Реализация указанной цели позволит заполнить образовавшуюся лакуну в теоретическом описании мифологических имен как значимых единиц лексического уровня художественного текста, помогающих постичь его смысл за счет своеобразия синтаксической синтагматики, контекстуальной синонимии и антонимии, ассоциативных связей.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили стихотворения И.А. Бунина, включенные в научное издание лирики, вышедшее в 2014 г. под редакцией профессора Т.М. Двнятиной¹. Методом сплошной выборки из представленных в двухтомном собрании поэтических текстов извлечено 272 мифонима, сформировавших авторскую картотеку примеров.

При обработке, анализе и интерпретации собранного языкового материала использовались общенаучные и частнонаучные методы: описательный, таксономический, количественный, контекстологического анализа, моделирования.

Результаты

Делимитация границ мифонимикона Бунина-поэта осуществлялась на основе широкого подхода, учитывающего ряд положений:

– связь философско-религиозных идеологий с древними мифологическими представлениями и размытость границ между образами реальных и вымышленных объектов трактатов разных конфессий в силу надления их трансцендентными свойствами;

– неоднородность денотатов мифонимов (объект виртуального, гипотетического или условно-реального мира), объясняемая разной степенью сближения членами языкового коллектива предметов реального и вымышленного миров;

– разнородность и разножанровость источников мифологических имен (архаические мифы разных этносов; произведения фольклора – сказки, былины, свадебные лирические песни, духовные стихи; религиозные тексты – Танах, Библия, Коран, Священные Предания и др.).

Подобный подход позволил включить в состав бунинского мифонимикона узуальные (79,8 %) и индивидуально-авторские единицы (20,2 %), различающиеся *структурной организацией* (3 разряда: простой, сложный, составной), *семантикой* (12 подгрупп: именованья людей, богов, волшебников, зверей и птиц, растений, рек и морей, городов, предметов и др.), *позицией*

¹ Бунин И.А. Стихотворения : в 2 томах / вступ. ст., сост., подг. текста, примеч. Т.М. Двнятиной. СПб. : Изд-во Пушкинского дома, Вита Нова, 2014.

в стихотворении (заголовочный комплекс, эпиграф, основная часть) и частотностью реализации (единичный, низко-, средне- или высокочастотный).

Особую роль в упорядочивании мифонимов в системе лексических знаков, воплощающих художественную картину мира И.А. Бунина и авторский замысел, играют их текстовые связи. Установлено, что наиболее богатыми синтагматическими связями в лирических текстах обладают мифоантропонимы и теонимы. Это объясняется частотностью их реализации и наличием в значении семы 'лицо'. Синтагматические связи способствуют идентификации мифонима при их классификации по семантике (например, демононим или мифозооним), демонстрируют избирательность некоторых семантических разрядов (например, демононимы, мифозоонимы, мифоорнитонимы) в плане выбора партнера по синтагматической цепи, иллюстрируют явление семантического согласования (мифогидронимы).

Парадигматические отношения в поэзии И.А. Бунина представлены контекстуальной синонимией и антонимией. Синонимическая связь обнаружена в группах демононимов, мифоантропонимов, мифоперсонимов, мифотопонимов и теонимов, а антонимическая – мифотопонимов и мифоперсонимов.

Ассоциативные связи мифонимов на уровнях микро- и макроконтэкстов бунинских текстов определяет их интертекстуальная природа и уровень прецедентности (высокий, средний и низкий).

Обсуждение

Из всех 12 выделенных семантических разрядов мифологических имен только демононимы, мифоантропонимы и теонимы обнаруживают регулярную сочетаемость с прилагательными, причастиями и существительными: *смущенная Ева, искушающий Змей, мятежный Ангел, печальная Селена, голос Сибиллы, крик Навина, хохот Ваала, голубь Киприды, плащ Одина, мир Авеля, подземелье Перуна, гнев Агнца, час Морфея* и др. Это обусловлено их высокой частотностью и наличием в значениях семы 'лицо', что позволяет либо вступать в присловную связь с атрибутивными словоформами, либо самим выступать в роли таковых: *Луна, бог Син, ее зарей встречает*²; *Архистратиг средневековый, / Написанный века тому назад / На церковке одноглавой, / Был тонконог, весь в стали и крылат*³ и др. Подвергаясь онимизации, часть таких прилагательных, причастий и существительных входит в качестве конститутивных компонентов в составные теонимы и демононимы: *Ангел Смерти, Воскресший Свет, Пустынный Ангел, Ангелы Служения, Зиждитель Скиптроносный* и др.

В бунинских поэтических контекстах, отличающихся лаконичностью, ориентированностью на использование минимума языковых средств для передачи смысла, именно атрибутивные словоформы помогают идентифицировать принадлежность мифонима к семантическому разряду. Например, мифоним *Змей* функционирует в двух стихотворениях автора – «Алисафия» (1912) и «Искушение» (1952). В первом он распространяется препозитивным прила-

² Бунин И.А. Стихотворения. Т. 2. С. 28.

³ Там же. С. 159.

гательным *морской*, во втором – причастием *искушающий*. Ср.: – *Покорись, сестра: ты батюшкой / За морского Змея выдана*⁴. – ...*Ищет трепетным жалом нагую смущенную Еву / Искушающий Змей*⁵. В стихотворении «Алисафия» отапеллятивный мифоним *Змей* используется в качестве мифозоонима – имени фантастического животного-чудовища, обитающего в море и описанного в различных мировых мифологиях (скандинавской, греческой, месопотамской и др.). В стихотворении же «Искушение» мифоним *Змей* отсылает к религиозно-мифологическим представлениям иудеев и христиан о злом, хитром духе-искусителе, который совращает людей, подстрекает к греху, поэтому лексема может быть причислена к группе демононимов.

Партнерами мифонимов по синтагматической цепи выступают глаголы. Разные семантические типы мифонимов вступают в предикационную связь с определенными лексико-семантическими группами глаголов. Так, наиболее широкие сочетательные возможности в поэзии И.А. Бунина имеют мифоантропонимы и теонимы, которые осуществляют связь с глаголами бытия и небытия, речевой и мыслительной деятельности, физиологического и эмоционально-психологического состояния, зрительного и слухового восприятия, создания и разрушения материального объекта, движения, перемещения и местонахождения в пространстве, глаголами контакта, свечения, проявления: *быть* ('существовать'), *воздвигнуть* ('соорудить, построить'), *говорить* ('произносить слова, вести речь'), *гордиться* ('радоваться и испытывать радостную гордость за кого-либо, что-либо'), *греметь* ('издавать громкие, раскатистые звуки; производить грохот'), *идти* ('двигаться, перемещаться, ступая ногами'), *обнимать* ('обхватывать кого-либо руками или рукой для выражения ласки; заключать в объятия'), *сидеть* ('находиться неподвижно на одном месте'), *спать* ('находиться в состоянии сна'), *срубить* ('отсечь'), *умереть* ('перестать жить, прекратить свое существование') и др. Например: *Геймдаль искал родник божественный*⁶; *С Иосифом Господь беседовал в ночи, / Когда Святая Мать с Младенцем почивала...*⁷; *Мешалось солнце с тьмой, основы скал дрожали, / И видел Моисей, как жила Она...*⁸ и др.

Мифоперсонимы как результат семантической деривации и появления в значении семы 'лицо' регулярно вступают в предикационную связь с теми же семантическими группами глаголов, что и теонимы, мифоантропонимы: *бродить* ('медленно ходить, не придерживаясь определенного направления'), *взойти* ('идя, подняться на какое-либо возвышение'), *глядеть* ('на кого-что направлять взгляд; иметь глаза направленными на что-либо'), *знать* ('иметь какие-либо данные, сведения о ком-либо, чем-либо, быть осведомленным о чем-либо'), *петь* ('использовать свой голос в качестве музыкального инструмента, издавать голосом музыкальные звуки, исполнять вокальные произведения'), *стоять* ('находиться, покоиться в вертикальном положении на

⁴ Бунин И.А. Стихотворения. Т. 2. С. 89.

⁵ Там же. С. 131.

⁶ Там же. С. 12.

⁷ Там же. С. 105.

⁸ Там же. С. 105.

поверхности’) и др. Например: *Таинственно шумит лесная тишина, / Незримо по лесам поет и бродит Осень...*⁹; *Но имя Смерть украла / И унеслась на черном скакуне*¹⁰ и др.

Демононимы, мифозоонимы и мифоорнитонимы преимущественно координируются с глаголами перемещения в пространстве и речевой деятельности: *витья* (‘летать, кружась’), *лететь* (‘нести по воздуху’), *мчаться* (‘очень быстро перемещаться, передвигаться’), *обходить* (‘совершать круговое движение, ходить вокруг чего-нибудь, по какому-нибудь определенному пространству’), *подходить* (‘идя, приближаться к кому-либо или чему-либо’), *сказать* (‘сообщить, изложить что-либо’), *спросить* (‘обратиться с вопросом’) и т. п. Например: *...И Ангелы Служения сказали...*¹¹; *Прянул Олень, увидавши стрелка...*¹² и др.

Сочетаемость значимой части мифотопонимов – мифогидронимов – иллюстрирует явление семантического согласования, когда объединяющиеся в предикативное сочетание словоформы имеют одинаковые семы. В качестве примера можно привести мифопотамонимы *Ковсерь* и *Алмазная Река*, которые вступают в смысловую и формальную связь только с глаголами *течь* и *литься*: *река* (‘водный поток’) → *течет* (‘перемещать воды в каком-либо направлении’) и *льется* (‘течь струей, потоком’): *А там течет, там льется за туманом / Река всех рек, лазурная Ковсерь*¹³; *Перед Великим Троном / Уже течет, дымясь, Алмазная Река*¹⁴.

Остальные выделенные в поэзии И.А. Бунина семантические группы мифонимов – мифохремотонимы, спеллонимы, мифохрононимы, мифофитонимы, мифоэтнонимы – в силу низкой частотности ни широтой синтагматических связей, ни особой избирательностью в плане реализации сочетательных возможностей не обладают.

Парадигматические отношения в текстовом пространстве произведений Бунина-поэта представлены синонимией демононимов, мифоантропонимов, мифоперсонимов, мифотопонимов и теонимов. Подобная синонимия носит контекстуальный характер. Появление синонимов к известным мифологическим именам в художественной картине мира Бунина-поэта обусловлено необходимостью экспликации модифицированных общекультурных архетипов и символов, оригинальным прочтением и переживанием культурных традиций разных этносов, созданием различных геокультурных образов-топосов на пересечении реального знания и мифологических представлений о них.

Образующиеся синонимические ряды мифонимов различаются тремя параметрами:

– количеством входящих единиц: двучленные, трехчленные, четырехчленные ряды и т. д.;

⁹ Бунин И.А. Стихотворения. Т. 1. С. 183.

¹⁰ Там же. Т. 2. С. 68.

¹¹ Там же. С. 104.

¹² Там же. С. 87.

¹³ Там же. Т. 1. С. 274.

¹⁴ Там же. Т. 2. С. 8.

– структурой входящих мифонимов: единицы одинаковой структуры (только простые, однословные мифонимы) и единицы разной структуры (простые и составные; простые и сложные; простые, составные и сложные);

– отношением мифонимов синонимического ряда к общеязыковому мифонимикону (только общеизвестные с трансформированным или нетрансформированным графико-фонетическим обликом, общеизвестные и индивидуально-авторские).

Например:

1) двучленный ряд простых теонимов *Датар* – *Пламень*. Теоним *Датар*, обнаруживающий трансформацию графико-фонетического облика (в священных текстах зороастрийцев – *Атар*), отсылает к известному сюжету иранского мифа – созданию богом мира, в котором «был распределен огонь»¹⁵. Теоним *Пламень* – индивидуально-авторский, образованный путем онимизации апеллятива и актуализирующий сему ‘огонь’;

2) трехчленный ряд разноструктурных теонимов *Бальдер* – *Солнце* – *Воскресший Свет*. *Бальдер* и *Солнце* – простые мифонимы, *Воскресший Свет* – составной, построенный по двухкомпонентной модели «причастие + существительное». *Бальдер* – общеизвестный мифоним из скандинавской мифологии, именующий любимого сына Одина и Фригг; а *Солнце* и *Воскресший Свет* – индивидуально-авторские, появившиеся в контексте и обусловленные фоновыми знаниями И.А. Бунина (вероятно, он был знаком с работами немецких ученых-мифологов XIX в.) о Бальдере (Бальдре) как солнечном боге, умирающем и воскресающем вновь¹⁶.

Теонимы приведенных двух синонимических рядов включаются в круг ономастических единиц (наряду с мифонимами *Агни*, *Мадонна*, *Митра*, *Ра*, *Ра-Озирис*, *Бог* и др.), которые в мифопоэтической картине мира И.А. Бунина эксплицируют огненную тему, аксиологическую оппозицию *добро* – *зло* и мотив воскресения.

Особенно сильно ономастическая синонимия в бунинской поэзии проявляется в семантической группе теонимов. Здесь обнаружен самый многочисленный синонимический ряд при назывании верховной личности, представляющей сакральную персонификацию Абсолюта в религиях теистского типа: *Бог* – *Господь* – *Бог Вседержитель* – *Бог-Отец* – *Аллах* – *Творец* – *Небесный Царь* – *Великий* – *Вечный* – *Всесильный* – *Голова* – *Господь Сил* – *Живущий* – *Саваоф* – *Сидящий* – *Совместивший* – *Создавший* – *Судия* – *Сущий* – *Ягве*. На процесс номинации сверхъестественного высшего существа в поэзии И.А. Бунина влияет ассоциативное поле имени *Бог*: абсолютное совершенство, высший разум, могущественный единый demiург, создатель материального и духовного мира, источник бытия. Из перечисленных в синонимическом ряду единиц теоним *Господь* функционирует в бунинских контекстах («Свежа в апреле ранняя заря...» (1907), «За измену» (1905), «Господь скорбящий» (1914), «Святилище» (1916)), отсылающих к различ-

¹⁵ Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 томах. Том 1. А–К / гл. ред. С.А. Токарев. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. С. 121.

¹⁶ Там же. С. 160.

ным религиозно-философским концепциям, что позволяет говорить об особом, синкретичном религиозном мироощущении писателя.

В общепринятом смысле антонимия «принципиально не свойственна» именам собственным (Суперанская, 1973: 304). Однако некоторые мифонимы бунинского ономастикона способны преодолевать этот постулируемый А.В. Суперанской барьер в силу, во-первых, активности процесса онимизации апеллятивов, которые легко вступают в антонимические отношения на лексическом уровне языковой системы, а во-вторых, концентрированности семантики мифонимов и наличием в части из них противоположных сем («добродетель» – «грешность», «бытие» – «небытие», «добро» – «зло» и др.). Например, отапеллятивные мифонимы *Рай – Ад*, *Жизнь – Смерть*, *Свет – Тьма* выступают средствами репрезентации левого и правого членов ряда бинарных оппозиций разных типов соответственно, при помощи которых интегрируются философско-культурологический, пространственно-временной, субъективно-психологический и другие аспекты рассматриваемых художественных текстов и отражается мировосприятие И.А. Бунина. Так, мифоперсонимы *Жизнь – Смерть* представляют универсальную онтологическую оппозицию горизонтального типа, где оба члена оппозиции паритетны и составляют основу русской языковой картины мира в целом и художественной картины мира И.А. Бунина в частности. Мифотопонимы *Рай* и *Ад* эксплицируют уже пространственно-онтологическую диаду, а теоним *Свет* и демоним *Тьма* – перцептивно-аксиологическую. В целом указанные единицы, реализуя антонимические отношения, выражают в бунинском художественно-эстетическом пространстве широкий круг религиозно-философских идей:

- идею борьбы мира света и добра с царством тьмы и зла, составляющую основу мира и отсылающую к концепции зороастризма (бог света *Ормузд*, *Свет* и дух *Ариман*, *Тьма*);

- идею райского блаженства и адских мучений, заимствованную в авраамических религиях и репрезентируемую совокупностью мифотопонимов: *Рай*, *Джиннат*, *Эдем*, *Ирем – Ад*, *Сакар*;

- идею бесконечной длительности времени, которая является центральной в различных теоцентрических идеологических системах и религиозных картинах мира. Именно эта идея, проецируясь Буниным-поэтом на вечность, связывает онтологическую оппозицию *жизнь – смерть* с диадами *рай – ад*, *свет – тьма*.

Культурно-ценностные компоненты значений мифонимов, употребление которых в конкретном тексте определяется эстетическими и философско-мировоззренческими установками И.А. Бунина, способствуют реализации их ассоциативных связей и выстраиванию бунинской художественно-эстетической системы на основе принципа индивидуально-авторской ассоциативности. Собственно текстовые связи мифонимов проявляются:

- через взаимодействие друг с другом;

- иными группами онимов (астронимами, антропонимами, гидронимами, полисонимами, экклезионимами и др.);

- ситуативно и тематически связанными апеллятивами.

Реализовывать свой ассоциативный потенциал мифологические имена могут на уровне микро- (одного стихотворения) и макроконтэкстов (несколь-

ких стихотворений, тематически связанных между собой). Например, простой теоним *Ра*, именуемый в древнеегипетском пантеоне верховное божество – Солнце, функционирует в трех стихотворениях И.А. Бунина: «Каир» (1907), «Ра-Озирис, владыка дня и света...» (1905), «Стон» (1903). В первом и втором поэтических текстах он выступает символом заката древнеегипетской культуры (*Бог Ра в могиле. В яме*¹⁷; ...*И вот, о Ра, плоды твоих побед: Безносый сфинкс среди полей Гизеха, / Ленивый Нил да глыбы пирамид...*¹⁸), а в третьем – олицетворением солнца (*Рассвет горит. И в пышном блеске Ра / Вдали звучат стенания Мемнона*¹⁹). На уровне микроконтекста стихотворения «Стон» теоним *Ра* реализует ассоциативную связь с экклезионимом *Мемнон* («поющие» колоссы Мемнона – статуи фараона Аменхотепа III перед разрушенным погребальным храмом) и лимнонимом *Мерида* (соленое озеро на территории Файюмского оазиса), а также апеллятивами *лотос, солнце, пирамида, пламень, небосклон, рассвет*. Осуществляется такая текстовая связь благодаря присутствию в значении мифонима *Ра* и в значениях апеллятивов *солнце, пламень, рассвет* семы 'свет', активизации фоновых знаний читателя-интерпретатора (солнечные святилища бога-демиурга строились близ пирамид; *Ра* у древних египтян рождался из цветка *лотоса*; он перемещался по *небесному* Нилу в солнечной ладье и др.). На уровне макроконтекста теоним *Ра* обнаруживает еще более широкий круг ассоциативно связанных лексем: теонимы *Сет, Озирис, Анит*, потамоним *Нил*, экклезионим *Али*, полисонимы *Гизех, Фивы, Каир*, апеллятивы *ладья, сфинкс, письмена, обелиск, лазурь, долина, хамсин, закат, бездна, век, могила* и др. Так, мифоним *Ра* включается в круг языковых средств экспликации реально-мифологического образа Древнего Египта, служит маркером ориентальной темы в поэзии И.А. Бунина.

На ассоциативной связи строятся распространенные в лирике И.А. Бунина сравнения с компонентом-мифонимом, принадлежащим разным семантическим группам: теонимам, мифоперсонимам, мифоантропонимам, мифоорнитонимам, спеллонимам. Например: *Дом был стар, как терем у Кощя, / Расцветала пестрядь у стекла...*²⁰ (спеллоним Кощя); *Сад в эту ночь – как сад Ирема*²¹ (мифотопоним Ирем); *Плащ Одина как вретнице, / Ржа веков – на железном мече...*²² (теоним Один) и др. За счет включения в состав сравнительной конструкции мифонимов с богатым культурно-символическим потенциалом создается особая художественная ткань бунинской лирики, моделируется текстовое пространство, которое упорядочивается идеей диалога национальных культур, географически и часто хронологически дистанцированных друг от друга.

Возможность реализации ассоциативных связей мифонимов у Бунина-поэта обуславливается их интертекстуальной природой и прецедентным ха-

¹⁷ Бунин И.А. Стихотворения. Т. 2. С. 50.

¹⁸ Там же. Т. 1. С. 311–312.

¹⁹ Там же. С. 259.

²⁰ Там же. Т. 2. С. 78.

²¹ Там же. С. 28.

²² Там же. С. 27.

рактором, что подтверждает тезис об интертекстуальности как ключевом признаке текста (наряду с информативностью, интенциональностью, когезией и т. д.) (Vater, 1992). Из всех единиц ономастикона любого писателя именно мифологические имена выполняют не только функции номинации и аксиологической оценки, но и «отсылки к известному культурному феномену» (Фомин, 2003: 140).

Уровень прецедентности позволяет выделить в бунинском мифонимиконе три группы единиц.

1. Мифонимы *высокой степени известности*. Это мифоантропонимы, теонимы, мифоперсонимы, спеллонимы из религиозных текстов иудаизма, мусульманства, христианства, славянской и древнегреческой мифологий, произведений славянского фольклора. Такие мифологические имена сразу же фиксируются большинством читателей-интерпретаторов, а культурная информация, в них заключенная, декодируется с опорой на фоновые знания: *Авраам, Адам, Атлантида, Баба-Яга, Гавриил, Дьявол, Ева, Жар-Птица, Зевес, Иисус Христос, Каин, Морфей, Рай, Смерть, Судный день* и др. Например: *О Иисусе, в крестной муке / Преклонивший лик! / Есть святые в сердце звуки, / – Дай для них язык!*²³ В приведенном примере имя богочеловека, ставшего искупительной жертвой за грехи людей, служит отсылкой к христианской религиозно-мифологической системе. Используемый теоним с препозитивной эмоционально-экспрессивной частицей *о* и постпозитивной атрибутивной конструкцией «*в крестной муке преклонивший лик*» актуализируют в стихотворении «Под орган душа тоскует...» (1889) мотив страданий Христа, распятого на кресте.

2. Мифонимы *среднего уровня прецедентности* включают единицы из греческих, скандинавских, иранских, древнеегипетских и других этнических мифов, религиозно-философских трактатов и произведений фольклора, сюжеты и персонажи которых менее известны читателям: *Алатырь, Гор, Гальциона, Один, Ра, Рем, Ягве, Хугин* и др. Например: *Так в тишине приморской виллы / Слышнее осенью прибой, / Подобный голосу Сибиллы, / Бесстрастной, мудрой и слепой*²⁴. В приведенном примере мифоантропоним *Сибилла* из античной мифологии именуется прорицательницу, которая экстатически предсказывает будущее. Мифоним выступает организующим центром стихотворения «Моя печаль теперь спокойна...» (1901) и ассоциируется с печалью уходящей молодости, осенне-зимней стагнацией, бесконечностью круговорота жизни в природе.

3. Мифонимы минимального уровня прецедентности, которые известны узкому кругу специалистов: *Апит, Бусуркургалу, Галгал, Мистарим, Нергал, Сакар, Черная Мати* и др. Например: *Когда ковчег был кончен и наполнен / И я, царь Касисадра, Ксисутрос, / Зарыл в Сиппаре хартии закона, / Раздался с неба голос...*²⁵ Семантика выделенного мифонима из стихотворения И.А. Бунина «Потоп. Халдейские мифы» (1905) в работах филологов долгое время была не прояснена. Так, Л.И. Таирова полагала, что *Касисадра* – это

²³ Бунин И.А. Стихотворения. Т. 1. С. 117.

²⁴ Там же. С. 233.

²⁵ Там же. С. 286.

город (Таирова, 2010: 17). Аналогично интерпретировала мифоним и Т.М. Двинятина: «*Касисадра* – древний город в Междуречье» (Двинятина, 2015: 218). А вот В.В. Емельянов выявил смысловую ошибку и указал истинное значение упоминаемого мифологического имени: «...„царь Касисадра“, то есть в современном чтении Атрахасис, был понят как царь города под названием Касисадр» (Емельянов, 2012: 22). Мнение В.В. Емельянова полностью разделяет Н.А. Трубицина, комментирующая неоднозначность имеющихся в литературоведении трактовок ряда мифонимов стихотворения «Потоп. Халдейские мифы»: *Бусуркургал, Роману, Нергал* и др. (Трубицина, 2021: 86). Таким образом, оба мифонима *Касисадра* и *Ксисутрос* обозначают героя аккадской мифологии, ставшего прародителем нового поколения людей на земле после потопа, и являются мифоантропонимами.

Поскольку «разница уровней прецедентности – это разница количественная, а не качественная» (Фомин, 2003: 143), нельзя утверждать, что для экспликации мифопоэтической картины мира И.А. Бунина важны исключительно мифонимы высокой степени известности. Вне зависимости от уровня прецедентности каждая входящая в мифонимикон единица служит средством создания индивидуально-авторской картины мира. Мифонимы полностью отвечают потребности писателя выразить в слове экзистенциальность мироощущения и «цельность существования» (Karlova, 2011: 215), воплотить эстетические идеалы, показать искренность и глубину переживаний, сблизить субъективное и объективное, спроецировать конкретно-временное на эпохальное, национальное на всечеловеческое.

Заключение

Проведенный анализ состава мифонимикона Бунина-поэта позволяет заключить, что парадигматические, синтагматические, ассоциативные отношения мифологических имен с другими единицами (например, иными семантическими группами онимов, апеллятивами, глагольной и атрибутивной лексикой) способствуют смысловому развертыванию поэтических текстов.

Выступая полноценными знаками ономастического кода Бунина-поэта, мифонимы участвуют в моделировании текстового пространства. Реализуя различные типы текстовых связей, они обнаруживают неисчерпаемость своего коммуникативного потенциала, данного языковой системой, и обеспечивают кодирование совокупности индивидуально-авторских смыслов, идей, тем и мотивов.

Мифонимы, с одной стороны, демонстрируют диалог мусульманской, христианской, буддийской, иудейской, греко-римской, скандинавской, древнеегипетской, иранской и других культур и традиций в рамках бунинских текстов; а с другой – свидетельствуют о включенности бунинских текстов в культурное пространство этнических мифологий (солярные, космогонические, антропологические, эсхатологические и другие мифы), религиозно-философских учений, произведений устного народного творчества.

Несомненно, что дальнейшее изучение текстового функционирования мифонимов и других семантических групп онимов перспективно в плане создания ономастической модели идиостиля И.А. Бунина, решения вопроса

специфики индивидуально-авторского текстопорождения. Ведь именно мифонимы становятся теми открытыми языковыми доминантами, которые приводят в движение другие лексические единицы и выступают средством реконструирования смысловых доминант.

Список литературы

- Баженова Я.В.* Поэтика рассказа И.А. Бунина «Веселый двор» : имя – художественная деталь – нарратив // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 413. С. 14–21. <https://doi.org/10.17223/15617793/413/2>
- Богданова Н.В.* Лексическая экспликация концепта «Природа» в раннем творчестве И.А. Бунина : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. 19 с.
- Бородина Н.А., Селеменова О.А., Трубицина Н.А.* Мифопоэтическая картина мира Бунина-поэта : лингвистический и литературно-культурологический аспекты анализа // Научный диалог. 2021. № 10. С. 28–47. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-10-28-47>
- Бражник Л.М.* Метафорический генезис «окаянных» имен собственных И. Бунина // Восточнославянская филология. Языкознание. 2015. № 1 (27). С. 69–74.
- Двинятина Т.М.* Поэзия И.А. Бунина : эволюция, поэтика, текстология : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2015. 437 с.
- Емельянов В.В.* Бунин – переводчик «Гильгамеша» // Восьмая международная летняя школа по литературе : статьи и материалы. Цвелодубово : Свое издательство, 2012. С. 20–28.
- Краснова Т.В.* Российская топонимия в художественной прозе И.А. Бунина. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. 246 с.
- Пращерук Н.В.* Проза И.А. Бунина в диалогах с русской классикой. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2016. 206 с.
- Пронченко С.М.* Имена собственные в стихотворениях И.А. Бунина : системный подход (к 145-летию со дня рождения писателя) // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 260–267.
- Романенкова М.* Антропонимы как культурный компонент структуры рассказа Ивана Бунина «Чистый понедельник» // Грани культуры Серебряного века : сборник научных статей. Вильнюс : Изд-во Литовского эдукологического университета, 2015. С. 126–138.
- Руднева О.В.* Концептуализация пейзажа в малой прозе И.А. Бунина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. Вып. 2. С. 262–272.
- Селеменова О.А.* Мифонимикон Бунина-поэта : коннотативный аспект // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 285–297. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-285-297>
- Сетти А.А.* Лингвокультурологический аспект перевода рассказа И.А. Бунина «Темные аллеи» на арабский язык // Русистика. 2014. № 4. С. 85–89.
- Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. М. : Наука, 1973. 366 с.
- Таурова И.А.* Восточные традиции в творческом восприятии И.А. Бунина : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 22 с.
- Трубицина Н.А.* Семантика мифонимов в стихотворении И.А. Бунина «Потоп» // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2021. № 2 (41). С. 85–89.
- Фомин А.А.* Прецедентные онимы в художественном тексте // Ономастика и диалектная лексика : сборник научных трудов / под ред. М.Э. Рут. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2003. Вып. 4. С. 139–148.
- Яровая Т.Ю.* Личные собственные имена в дореволюционном творчестве И.А. Бунина : отбор и использование : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2000. 23 с.
- Dvořáková Ž.* Notes on functions of proper names in literature // Onoma. Journal of the International Council of Onomastic Sciences. 2018. Vol. 53. No. 3. Pp. 33–48. <https://doi.org/10.34158/ONOMA.53/2018/3>

- Gutschmidt K.* Interdisciplinárne postavenie literárnej onomastiky // X. slovenská onomastická konferencia: Zborník referátov / ed. by M. Majtán. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, 1991. Pp. 203–208.
- Gutschmidt K.* Literarische Richtungen und Strömungen und Traditionen der Namengebung in der Belletristik // Acta Facultatis Paedagogicae Ostraviensis. 1983. Series D-19. Pp. 153–156.
- Karlova O.A.* Aspects of “Russianness” in the philosophic-artistic concept of Ivan Bunin creative work // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2011. No. 4. Pp. 315–322.
- Knappová M.* K funkčnímu pojetí systému vlastních jmen // Slovo a Slovesnost. 1992. No. 53. Pp. 211–214.
- Kohlheim V.* Proper names in literature : a “reevaluation of all values” // Onoma. Journal of the International Council of Onomastic Sciences. 2018. Vol. 53. No. 6. Pp. 81–92. <https://doi.org/10.34158/ONOMA.53/2018/6>
- Lamping D.* Der Name in der Erzaehlung. Zur Poetik des Personennamens. Bonn : Bouvier, 1983. 135 p.
- Miloud M.R.* Linguistic and literary analysis of Bunin’s short story “Dark alleys” // Scientific Journal Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches. 2021. No. 1 (32). Pp. 85–93. <https://doi.org/10.36622/MLMDR.2021.32.1.009>
- Nurullina G., Usmanova L.* The idiostyle of I.A. Bunin : emotive and semantic dominants in description of natural phenomena // Journal of Language and Literature. 2016. Vol. 7. No. 3. Pp. 199–202. <https://doi.org/10.7813/jll.2016/7-3/36>
- Vater H.* Einführung in die Textlinguistik : Struktur, Thema und Referenz in Texten. München : Fink Verlag, 1992. 206 p.

Сведения об авторе:

Селеменова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Российская Федерация, 399770, Елец, ул. Коммунаров, д. 28. *Сфера научных интересов:* медиалингвистика, литературная ономастика, когнитивный синтаксис. Автор более 200 научных публикаций. ORCID: 0000-0002-0488-8428; SPIN-код: 4731-7091. E-mail: ol.selemeneva2011@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-103-116

EDN: QGHWWM

Research article

Textual connections of the mythonyms in I.A. Bunin’s poetry

Olga A. Selemeneva 

Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation

✉ ol.selemeneva2011@yandex.ru

Abstract. The question of the textual functioning of mythonyms in the poetic heritage of I.A. Bunin is raised. The relevance of the topic is due to the interest of linguists in the problem of artistic text-building, in particular the author’s preference in vocabulary selection, as well as the unresolved issue of modeling Bunin’s onomasticon. The purpose of the study is to describe the textual connections of mythological names, through which meaningful and conceptual information is explicated and a subtext is formed. The research material included the scien-

tific edition (by Professor T.M. Dvinyatina) of I.A. Bunin's poetry, from which 272 units were extracted by continuous sampling. The factual material was systematized and interpreted with the descriptive, taxonomic, quantitative methods, contextual analysis, modeling. Standing out against the background of different layers of the Bunin's vocabulary, mythological names interact with each other, with other semantic subgroups of onyms, appellatives, attributive and verbal vocabulary. The author notes that mythoanthroponyms and theonyms have the richest syntagmatic connections. Contextual synonymy is found in demononyms, mythoanthroponyms, mythopersonyms, mythoponyms and theonyms; and contextual antonymy is found in mythoponyms and mythopersonyms. The intertextual nature and the precedent level determine the associative connections of Bunin's mythonymicon units. It is concluded that the textual functioning of mythonyms is determined by I.A. Bunin's intention to overcome the particularization of cultural worlds and create such an individual author's mythopoetic space where images and plots already familiar to readers are constantly enriched with new meanings. The prospects of the work include the study of Bunin's prose mythonymicon and the textual connections of mythonyms in it, which will allow to create a consistent onomastic model of Bunin-writer.

Keywords: I.A. Bunin's lyrics, context, syntagmatic connections, paradigmatic connections, associative connections, precedent, intertextuality

Article history: received 02.02.2023; accepted 28.08.2023.

For citation: Selemeneva, O.A. (2024). Textual connections of the mythonyms in I.A. Bunin's poetry. *Russian Language Studies*, 22(1), 103–116. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-103-116>



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-117-134

EDN: QHNBKY

Научная статья

Языковая интуиция в системе обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе

Р.Д. Урунова *Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация*✉ urunova-rd@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена отсутствием методических комплексов, предназначенных для развития языковой интуиции у иностранцев, изучающих русский язык на довузовском уровне. Иностранные учащиеся на начальном этапе обучения обычно пользуются языковой интуицией, сформировавшейся на родном языке, но наблюдения показывают, что полноценное языковое чутье в русскоязычном речевом общении основывается на автоматическом употреблении элементов и конструкций русского языка. Цель исследования – обосновать необходимость регулярного включения в процесс обучения русскому языку как иностранному заданий, способствующих автоматизации приобретаемых речевых навыков и стимулирующих языковую догадку. Применялись наблюдение за коммуникативной деятельностью учащихся в процессе обучения русскому языку по предлагаемой методике, анализ и обобщение результатов, а также наблюдение с целью выявления трудностей при достижении автоматизма речевых навыков и использования языковой интуиции. Выборку составили иранские слушатели медико-биологической направленности подготовительного факультета Казанского федерального университета, изучающие русский язык на элементарном и базовом уровнях. Разработан методический комплекс, в основе которого система фонетических, лексико-грамматических и текстовых заданий, предназначенных для аудиторной и самостоятельной работы. В обучающем комплексе используются элементы критического мышления для формирования и усовершенствования речевых и когнитивных умений, которые помогут иностранным учащимся развить способность к самостоятельному решению разных коммуникативных задач. При условии регулярного выполнения заданий на развитие интуиции во время аудиторных занятий представляется перспективным достижение свободы речевого поведения иностранных учащихся в коммуникативных актах разных типов.

Ключевые слова: чувство языка, языковое чутье, речевое поведение, автоматизм речи, автоматические навыки, пропедевтический анализ

Урунова Р.Д., 2024

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 05.08.2023; принята к печати 28.10.2023.

Для цитирования: Урунова Р.Д. Языковая интуиция в системе обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе // Русистика. 2024. Т. 22. № 1. С. 117–134. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-117-134>

Введение

Языковеды, специалисты в области методики освоения «русской речевой культуры иностранными учащимися», отмечают: «несмотря на распространенное мнение, что обучать иностранцев культуре русской речи необходимо только на старших курсах, работа по формированию навыков и умений в этой области начинается на самых ранних этапах» (Стрельчук, 2016: 4). Это утверждение, на наш взгляд, является справедливым, поскольку надо учитывать то, что иностранные учащиеся с момента прибытия в нашу страну вынуждены осуществлять коммуникацию в самых разных ситуациях, и для этого они должны изучить и научиться применять этикет и нормы русского языка как можно быстрее. Учитывая эти обстоятельства, Е.Н. Стрельчук считает, что «для обучения иностранцев культуре речи необходима целенаправленная и последовательная работа, комплексные теоретико-практические основы которой еще не были рассмотрены в методике преподавания русского языка иностранным студентам» (Стрельчук, 2016: 4). Принимая эти положения, надо понимать то, что формировать речевую культуру иностранных учащихся необходимо уже на довузовском уровне, при этом обязательно учитывать «разноуровневость и разномасштабность составляющих ее компонентов, которые создают определенные трудности в процессе обучения» (Стрельчук, 2012: 16).

Приведенные выше положения требуют беспристрастного критического взгляда на лингвистическое образование иностранных учащихся и введения в его дидактику и методику новых способов и средств. В связи с этим в учебный процесс внедряются новые тенденции, одной из которых является «антропоцентрический подход», известный еще со времен В. фон Гумбольдта, но получивший в настоящее время новое осмысление (Маслова, 2018: 174). При антропоцентрическом подходе «изучение языка выдвигает на первый план проблемы, касающиеся раскрытия взаимосвязи человека и его языковой активности» (Маслова, 2018: 175), и, как считают специалисты, в этом направлении «особую актуальность приобретает ориентация процесса обучения русскому языку на интенсивное речевое развитие с максимальной опорой на природные способности человека» (Ильвова, 2008: 41). Этот подход вызвал повышенное внимание в том числе и к проблеме развития языковой интуиции у учащихся и стимулировал разработку методических комплексов для развития данной способности в процессе обучения языку. Однако следует заметить, что анализ научной литературы показал, что труды этого направления в основном посвящены формированию языковой интуиции при обучении русскому языку как родному и преимущественно у младших школьников. Также в России и за рубежом есть работы, освещающие развитие языковой интуиции у студентов, изучающих переводческое дело (Русова, 2002; Большунова, Olkkonen, 2017; Piaget, 1979). К сожалению, в направ-

лении русского языка как иностранного (РКИ) этой уникальной способности учащихся внимание практически не уделяется.

Под языковой интуицией обычно понимается «знание, возникающее без осознания путей и условий его получения» (Азимов, Шукин, 2009: 88).

Языковой интуиции посвятили свои труды российские и зарубежные ученые разных поколений: Е.А. Аввакумова, Е.Д. Божович, Л.И. Божович, Д.Н. Богоявленский, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, А.М. Орлова, В.А. Чибухашвили, С. Олкконен, М. Торппа, А. Зансен и др. В трудах этих ученых языковая интуиция рассматривается как объект методики в разных сферах преподавания языка (как родного, неродного и иностранного) с точки зрения ее ценности для коммуникативной компетенции.

Большинство исследователей (Орлова, 1955; Ейгер, 1990; Чибухашвили, 2009; Кабардов, 2013; Piaget, 1954) трактуют языковую интуицию как явление интеллектуальной сферы. Она рассматривается как результат накопленных знаний о языке, сформированный в виде «„неосознанного обобщения“, возникающего на уровне первичной генерализации, не предваряемой сознательным вычленением элементов, подлежащих обобщению» (Орлова, 1955: 83). Кроме интеллектуального, освещается и эмоциональное понимание языковой интуиции, и в этом случае исследователи (Божович, 1988; Ильвова, 2008; Лебедева, 2008) употребляют термин «чувство языка», поскольку считают, что в речи при использовании незнакомых единиц возникает «ощущение», а не «представление», как их применять. Отметим, однако, согласие многих исследователей во мнении, что данные термины являются синонимичными, поскольку в речевой практике обозначаемые ими явления невозможно разграничить (Аввакумова, 2002; Чибухашвили, 2010; Anskar, 2011).

Наряду с «языковой интуицией» и «чувством языка» в научной литературе встречается термин «чутье языка». Ряд исследователей этих явлений (Гохлернер, Ейгер, 1983; Божович, 1988; Аввакумова, 2002) считают, что «чутье языка» – это общее понятие, которое включает «языковую интуицию» и «чувство языка». Однако некоторые ученые (Чибухашвили, 2009) языковую интуицию, чутье языка и чувство языка рассматривают как идентичные понятия, в которых суть различий заключается не в денотате, а в названии, поэтому термины «языковое чутье», «языковая интуиция» и «чувство языка» используются ими не только как синонимичные, но и взаимозаменяемые (Чибухашвили, 2009: 66).

Цели исследования: 1) обосновать необходимость регулярного включения в процесс обучения РКИ на довузовском уровне подготовки заданий, способствующих автоматизации приобретаемых речевых навыков, которые стимулируют языковую интуицию; 2) разработать сбалансированный учебный комплекс для развития языковой интуиции, в котором инновационные приемы сочетаются с традиционными формами обучения, соответствующими утвержденным государственным образовательным стандартам РКИ.

Методы и материалы

Применялись методы включенного и опосредованного наблюдения за деятельностью слушателей в процессе изучения программного материала по русскому языку с сопутствующими заданиями, развивающими языковую интуицию, а также методы сравнительного анализа, интерпретации и обобщения.

ния полученных результатов. Исследование проведено на подготовительном факультете Казанского федерального университета в течение одного учебного года (с сентября 2022 по июнь 2023 г.). В эксперименте участвовали 54 слушателя из Ирана, обучавшихся по программе медико-биологической направленности.

Материалами исследования послужили:

- труды ученых, занимающихся исследованием языковой интуиции (языкового чутья, чувства языка), а также дидактикой и методикой преподавания РКИ;
- тесты по общему владению языком, разработанные на кафедре русского языка подготовительного факультета КФУ¹;
- материалы, предназначенные для обучения русскому языку иностранцев-нефилологов в период предбакалаврской подготовки²;
- экспериментальные учебно-методические разработки, подготовленные с учетом условий учебного процесса.

Результаты

Основные результаты исследования заключаются в следующем:

- проанализированы разные подходы к пониманию природы и возможностей методического применения языковой догадки в обучении языку (родному, неродному и иностранному), которые необходимо учитывать при разработке методических приемов для развития языковой интуиции;
- обозначена специфика обучения русскому языку слушателей, обучающихся по программе медико-биологической направленности, для которых родным является персидский язык;
- выявлены основные коммуникативные трудности, с которыми сталкиваются носители персидского языка, изучающие русский язык с нулевого уровня;
- определены пути решения обозначенных трудностей путем разработки и применения методического подхода, ориентированного на развитие и постоянное усиление автоматизма употребления элементов русского языка в коммуникации и стимулирующего языковую интуицию;
- предложены приемы, способствующие постоянному усилению автоматизма использования русского языка в коммуникации и развивающие языковую интуицию.

Обсуждение

Развитие языковой интуиции у иностранцев, изучающих русский язык на элементарном уровне, необходимо рассматривать вместе с формированием их коммуникативных навыков. По мнению исследователей (Зимняя, 1989;

¹ *Валева Д.Р., Владимирова Л.В.* Проверяем, что знаем: лексико-грамматические тесты элементарного уровня по русскому языку как иностранному. Казань : Изд-во Казанского университета, 2018. 100 с.; *Валева Д.Р., Владимирова Л.В., Урунова Р.Д.* Проверяем, что знаем : лексико-грамматические тесты базового уровня по русскому языку как иностранному. Казань : Изд-во Казанского университета, 2018. 72 с.; *Урунова Р.Д.* Тесты для подготовки к зачету по практической фонетике. Казань : КФУ, 2018.

² *Владимирова Л.В., Залялова Р.Р.* Привет! Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (элементарный уровень). Казань : Изд-во Казанского университета, 2021. 232 с.

Лебедева, 2008), коммуникативная компетенция – это «способность человека адекватно самым разнообразным ситуациям общения... организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами» (Зимняя, 1989: 28). Кроме этого, следует иметь в виду, что «в системе образования коммуникативная компетенция является общей перспективной целью обучения языку» (Лебедева, 2008: 154).

В долгом и сложном процессе формирования коммуникативной компетенции языковой интуиции должно уделяться особое внимание, поскольку она является составной частью коммуникативной компетенции, «именно той, которая контролирует выбор в процессе коммуникации такой языковой единицы, которая наиболее удачно выражает содержание высказывания и соответствует определенным критериям хорошей речи» (Лебедева, 2008: 154).

Нужно обратить внимание на то, что, будучи одним из составных компонентов коммуникативной компетенции, языковая интуиция играет важную роль в общении, поскольку в той или иной степени используется каждым человеком в любой коммуникации. В связи с этим развитие языковой интуиции у иностранцев надо рассматривать как чрезвычайно важный компонент их обучения, поскольку им гораздо чаще, чем носителям языка, приходится догадываться о ходе коммуникативного акта. Учитывая этот факт, надо признать, что развитие языковой интуиции на занятиях РКИ способствует повышению уровня коммуникативной компетенции, являющейся целью обучения иностранцев русскому языку.

Для понимания значимости языковой интуиции в системе РКИ необходимо рассмотреть ее во взаимосвязи с литературным русским языком, который в российском образовании является главной категорией языкового обучения, поскольку принимается за одну из основ коммуникативной компетенции и культуры речи (Стрельчук, 2016: 4).

В системе российского образования литературный язык, или нормированный вариант, используется как базовый компонент обучения русскому языку (как родному, неродному, так и иностранному), и отчасти поэтому достаточно часто складывается мнение, что овладение нормированным вариантом является основной целью лингвистического обучения. Нельзя считать это мнение ошибочным, но и нельзя принимать его как абсолютно соответствующее действительности. Сведение языковой компетенции к овладению литературным языком в качестве главной цели образовательного процесса является слишком узким подходом и, как следствие, непродуктивным. Нормированный вариант охватывает только часть национального языка, оставляя «серые зоны» (Ицкович, 2010), или «слабые участки» (Головин, 1988). Кроме того, следует учитывать, что каждый носитель русского языка использует его индивидуальным способом, и все это создает много проблем в процессе освоения русского языка иностранцами (Урунова, 2017).

На элементарном уровне обучения нереально дать иностранцам адекватное представление обо всей системе русского языка, так как в этот период стоят совсем другие задачи, но уже на данном этапе освоения языка вполне возможно вооружить их навыками обращения с незнакомыми языковыми единицами в коммуникации. Для этого в процессе обучения нужно иметь в виду,

что нормированный вариант охватывает далеко не все сферы употребления языка. Очень часто в бытовой коммуникации нормированные единицы используются лично, не по языковому стандарту, например в молодежном сленге, с которым иностранные учащиеся неизбежно сталкиваются в общении с русскоязычными сверстниками. Применение нормированного языка необходимо во многих общественных сферах, но в межличностном общении дома в семье или с друзьями человек свободен в своем речевом поведении и, как правило, выходит за границы нормы. Как следствие этих условий – речь в разных сферах значительно различается, что не может не вызывать трудности у овладевающих языком иностранцев. В связи с этим важно понимать, что обучить иностранных учащихся правильному речевому поведению во всех разноплановых коммуникативных актах невозможно, но развить навыки использования языковой интуиции для решения возникающих в коммуникации трудностей – вполне посильная задача.

Следующим шагом в выполнении главной цели исследования должны стать ответы на вопросы: как связаны нормированный вариант языка и языковая интуиция и как они сочетаются в коммуникативной компетенции.

Исследователи языковой интуиции (Божович, 1988; Зимняя, 1989) отмечают, что приобретаемая в ходе практики она не только обеспечивает легкий и быстрый поиск уже знакомых слов, но и контролирует правильность речи, соответствующей норме. По мнению Е.Д. Божович, «чувство языка (языковая интуиция) – это интуитивный компонент восприятия и порождения речи, который развивается при накоплении опыта употребления литературного русского языка» (Божович, 1988: 75). Формирование и развитие языковой интуиции у иностранных учащихся на элементарном уровне подготовки должны облегчить им использование русского языка в тех случаях, когда выражение содержания речи выходит за границы литературного варианта. Необходимо обратить внимание на важность языковой интуиции для понимания иностранцами предмета и содержания коммуникации с позиции слушающего, поскольку, воспринимая речь носителей языка, они очень часто сталкиваются с личностным индивидуальным использованием нормированного варианта русского языка.

В связи с вышеизложенным при обучении иностранцев необходимо учитывать три главные функции языковой интуиции, которые имеют особое значение для РКИ на доузовском уровне подготовки, и четвертую функцию, осуществление которой возможно на более высоком уровне владения языком (Чибухашвили, 2009).

Первая функция языковой интуиции – автоматический контроль (самоконтроль) воспринимаемых и порождаемых высказываний, который представляет собой спонтанное неосознанное внимание к качественным особенностям речи.

Вторая функция языковой интуиции – автоматическая оценка воспринимаемых и порождаемых высказываний на предмет их доступности или недоступности для понимания, привычности или непривычности, правильности или неправильности по отношению к нормам.

Благодаря двум указанным функциям реализуется третья – умение понимать высказывания в случаях, когда собеседник использует незнакомые

лексемы, формы или конструкции. Эта функция заключается в способности догадываться о содержании коммуникации, когда не все ее вербальные элементы и конструкции знакомы. Есть важный момент во взаимосвязи трех приведенных функций: чтобы стала возможной реализация третьей функции, первые две должны осуществляться автоматически, то есть практически мгновенно без целенаправленного осмысления. Эта степень может быть достигнута только во время занятий при изучения основного программного материала.

Выполнение четвертой функции возможно на продвинутых этапах владения русским языком, когда языковая интуиция помогает понять дополнительный скрытый смысл высказывания, содержащий сведения об эмоционально-оценочном отношении говорящего к определенным фактам объективной действительности или к предмету речи (Чибухашвили, 2009).

Осмысление речевых функций языковой интуиции приводит к пониманию того, что обязательным условием для успешной языковой догадки является быстрый темп речи, свидетельствующий о свободе речевого поведения, поэтому для мгновенной реализации контроля и оценки высказываний в коммуникации необходимо хорошее представление о нормах языка, которое работает в рефлекторном режиме и должно помочь сформировать умение ориентироваться в способах выражения. Также необходимо учитывать, что три главные функции языковой интуиции на практике могут эффективно проявляться только в комплексе и обязательно автоматически. По этой причине исследователи языковой интуиции (Гальперин, 1977; Леонтьев, 2003; Чибухашвили, 2009 и др.) уделяют много внимания ее рефлекторной природе и активно используют в своих трудах дефиниции «автоматизация навыков», «автоматизированность функций», «автоматизмы» и т. д.

Автоматизация контроля, оценки и языковой догадки нарабатывается в результате речевой практики, и автоматизированность речевых действий более или менее достигается большинством учащихся, но, как правило, в период обучения на подготовительном факультете она не осваивается в полной мере. Слабая автоматизация становится проблемой для поддержания нормального режима общения, и это не может не приводить к неудачам в коммуникации. Проблема заключается в том, что возможности речевой практики у всех учащихся разные и зависят от ряда факторов. Надо учитывать, что иностранцам на подготовительном факультете трудно обеспечить речевую практику в достаточном объеме, а языковая интуиция, являющаяся результатом этой практики, им необходима. Она обуславливает свободу речевых действий, поскольку «экономит усилия и освобождает сознание от лишних нагрузок, позволяя одновременно решать другие коммуникативные задачи» (Аввакумова, 2002: 163). По этой причине на подготовительном факультете следует: 1) обучать нормам русского языка; 2) целенаправленно доводить до автоматизма речевые навыки; 3) регулярно вводить задания, развивающие языковую интуицию.

Чтобы отработать автоматическую способность восприятия чужой речи и ориентацию в способах выражения собственной, надо учитывать, что «речевые автоматизмы» основываются на умении производить отбор языковых единиц по определенным критериям, и отрабатывать это умение можно

только поэтапно. П.Я. Гальперин об этом писал: «любой процесс автоматизации необходимо начинать замедленно, с развернутым выполнением всех этапов операции, что должно обеспечить возможность быстрой и прочной фиксации этой операции в виде автоматизма» (Гальперин, 1998: 283).

Следует заметить, что на практике иностранные учащиеся часто добиваются автоматизации речевых действий путем имитации речевого поведения носителей русского языка. И хотя этот путь тоже является продуктивным, на него затрачивается значительно больше времени, кроме того, его результаты не отличаются устойчивостью. Алексей Алексеевич Леонтьев в связи с этим заметил, что для формирования речевого навыка в процессе учебы «необходимо иметь разработанную модель „спонтанной“ речевой деятельности и прежде всего иметь детальное представление о психофизиологических механизмах, управляющих порождением речи, и способах организованного воздействия на функционирование этих механизмов» (Леонтьев, 1969: 81). Только при соблюдении описанных условий можно добиться полного осуществления поставленной цели: «будучи сформированным как целостный акт деятельности, где осознание сосредоточено на цели, навык становится полностью автоматизированным, то есть бессознательным, что приводит к формированию устойчивых речевых автоматизмов» (Леонтьев, 2003: 91).

Анализ материала учебников и учебных пособий по РКИ для подготовительных факультетов³ показывает, что в них в основном соблюдается описанный выше принцип, который помогает сформировать автоматические речевые навыки у учащихся. Языковой материал в пособиях репрезентируется таким образом, что сначала дается представление о языковой единице или категории, затем ряд практических заданий, которые построены по принципу нарастания сложности и должны сформировать, а затем и автоматизировать навыки употребления языковых элементов. Но несмотря на правильный подход, который должен бы привести к автоматизации речевых действий, нехватка времени на занятиях часто влечет неустойчивость нарабатанных навыков, которые у некоторых учащихся с недостаточной речевой практикой довольно быстро утрачиваются, что, конечно же, препятствует развитию интуиции. Более того, задания на довузовском уровне в основном ориентированы на отработку двух первых функций языковой интуиции – автоматический контроль и оценку нормативного материала и не учат речевым действиям в случаях выхода за пределы уже изученного, когда роль языковой интуиции является особенно важной для коммуникации. Это приводит к освоению ограниченных коммуникативных возможностей: если слушатель имеет дело со знакомыми единицами, он успешно участвует в коммуникации, если не все единицы ему знакомы, общение не будет полноценным. Решить такие затруднения поможет автоматизация соответствующих языковых элементов и конструкций, стимулирующая языковую интуицию, кото-

³ *Владимирова Л.В., Залялова Р.Р. Привет!...; Владимирова Л.В., Кулигина О.В., Сафин Р.Н. Как дела? Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (базовый уровень). Казань : Изд-во Казанского университета, 2021. 216 с.; Аникина М.Н. Лестница : учебник-книга по русскому языку : начинаем изучать русский. М. : Русский язык – Медиа ; Дрофа, 2009. 341 с.*

рая и обеспечит успех в коммуникации даже в случаях выхода за границы изученного материала. Автоматизация речевых действий в постоянно меняющихся условиях общения через определенный период времени после начала изучения русского языка должна привести обучающихся к регулярным проявлениям языковой интуиции, которая значительно расширит их коммуникативные возможности.

Изложенное подводит к выводу, что формирование языковой интуиции должно осуществляться регулярно в процессе овладения русским языком на занятиях в аудитории. Задания по развитию интуитивного применения языковых единиц не должны для обучаемых быть экзотическими, они должны сопутствовать основной работе по усвоению нормативного материала. В результате соблюдения данных условий повышаются вариативность и свобода в употреблении языковых единиц и конструкций в речи, что должно свидетельствовать об устойчивости речевых навыков, способствующих применению в общении языковой интуиции.

Прежде чем ознакомиться со способами развития языковой интуиции, необходимо уточнить, что она имеет комплексную природу и каждый ее компонент на занятиях требует отдельного подхода. По мнению М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер, языковая интуиция состоит из фонетического, лексического, грамматического, стилистического, орфографического и других компонентов, которые «относительно независимы, но взаимодействуют между собой» (Гохлернер, Ейгер, 1983; Ейгер, 1990).

Принимая во внимание сложную природу языковой интуиции, естественно сделать вывод, что для ее формирования надо отрабатывать отдельно каждый компонент в процессе изучения соответствующих тем. На уровне довузовского обучения целесообразно сосредоточиться на самых важных компонентах: фонетическом (произношение слов и синтагм), лексическом (употребление слов в соответствии с реальным значением), грамматическом (правильное употребление слов в соответствии с морфологическим функционалом), синтаксическом (правильное употребление глагольных моделей управления).

Далее рассмотрим несколько заданий, целью которых является активизация языковой интуиции в процессе обучения русскому языку на элементарном уровне и которые построены по принципу методики, разработанной С. Ильовой (Ильова, 2008).

С. Ильова считает, что для развития речевой интуиции эффективным является пропедевтический прием, который заключается в том, что обучаемым в процессе занятий «систематически для анализа предлагаются языковые факты, еще не изученные или изученные не в полном объеме» (Ильова, 2008: 41–42). Осмысленная работа с таким материалом приводит к тому, что формируется «способность ориентироваться в неизвестном языковом материале по известным компонентам, сознательно применять критерии „знаю – не знаю“, „умею – не умею“, а само явление предстает не в искаженном или адаптированном виде, а в полном объеме, с набором всех характеристик, с которыми рано или поздно придется познакомиться» (Ильова, 2008: 42). Хотя прием пропедевтического анализа был разработан Ильовой для русскоязычных школьников, изучающих родной язык, на наш взгляд, он является эффективным и для формирования языковой интуиции у иностранцев, изуча-

ющих русский язык. Пропедевтический анализ позволяет увидеть изучаемую единицу в системе, в которую она включена и в которой она функционирует в речи, что неизбежно создает условия для возникновения интуитивного представления, как надо ее использовать. Подобный подход позволяет не только установить перед обучаемыми обозримый тематический горизонт, но и придать ему вполне определенные координаты, которые станут ориентирами для дальнейшего изучения темы и для языковой догадки в коммуникации.

Рассмотрим это на примере. Обучение РКИ на начальном уровне осуществляется по принципу постепенного наращивания сведений по грамматике. Так, например, изучается система русских падежей, сначала один падеж, через определенный период второй, третий, четвертый и т. д. Естественно, в первую очередь изучается именительный падеж. Иностранцы слушатели учатся распознавать его форманты, но на начальном этапе им не сообщается, что это только первый падеж из сложной парадигмы. После того как именительный падеж изучен, через некоторое время учащиеся знакомятся с другими падежами в порядке по частотности их использования. В некоторых учебниках по РКИ⁴ после именительного падежа изучают винительный падеж. На подготовительном факультете для облегчения задачи принято, кроме наименования падежей, называть их порядковые номера, что помогает в наработке автоматического навыка использования падежных форм. Таким образом, винительный падеж – это четвертый падеж в микросистеме. При его представлении целесообразно воспользоваться пропедевтическим приемом и сообщить учащимся, что в русском языке всего есть шесть падежей. Для эффективности это сообщение должно быть оформлено для визуального восприятия, например в виде таблицы со всеми падежами (табл. 1).

Таблица 1

Система падежей русского языка

№	Название падежа	Вопросы падежа
1-й падеж	Именительный падеж	Кто? Что?
2-й падеж		
3-й падеж		
4-й падеж	Винительный падеж	Кого? Что?
5-й падеж		
6-й падеж		

Table 1

Russian case system

No.	Case name	Case questions
1st case	Nominative case	Who? What?
2nd case		
3rd case		
4th case	Accusative case	Whom? What?
5th case		
6th case		

⁴ Владимирова Л.В., Залялова Р.Р. Привет!..

Указание на порядковые номера падежей ориентирует учащихся на всю падежную систему, что позволит им легко запомнить количество изучаемых элементов (увидеть горизонт изучения темы), они усвоят параметры системы и будут готовы для изучения очередного падежа. Столбцы таблицы задают координаты изучения падежей. Каждый преподаватель может сам их регулировать: их может быть больше или меньше, например можно добавить столбец с образцовыми словоформами. Таблица должна заполняться по мере изучения парадигмы с постоянным повторением всех уже изученных падежей. Такой прием способствует активизации языковой догадки и предварительной подготовке к изучению весьма специфического для иностранцев грамматического материала. В данном случае представление обо всем падежном комплексе предваряет знание о каждом отдельном падеже, который должен занять свое место в системе. Учащийся еще не знает название падежа, его вопросы и флексии, но уже осведомлен о том, что падеж есть и какими параметрами он обладает.

Прием пропедевтического анализа также эффективен при освоении времен глагола. Тема начинается с настоящего времени глагола, спустя несколько занятий изучается прошедшее время. Именно этот момент подходит для представления всей системы времен русского глагола. Знакомим учащихся с таблицей (табл. 2).

Таблица 2

Система времен русского глагола

Название	Факт	Вопросы
Настоящее время	Сейчас	Что делаю? Что делаешь? Что делает? Что делаем? Что делаете? Что делают?
Прошедшее время	Раньше	Что делал? Что делала? Что делали?
	Потом	

Table 2

Russian verb tense system

Name	Fact	Questions
Present tense	Now	What am I doing? What are you doing? What is he doing? What are we doing? What you are doing? What are they doing?
Past tense	Earlier	What did you do? What did she do? What they were doing?
	After	

Практика показала, что при изучении данной темы в качестве пропедевтического компонента эффективно использовать реальные значения глагольных времен. Как и при изучении падежей, таблица заполняется постепенно по мере освоения материала.

Прием пропедевтического анализа хорошо подходит для заданий с разными планами грамматического разбора. Грамматический разбор является традиционным упражнением на занятиях во всех российских школах при изучении русского языка как родного, однако, будучи аналитическим приемом, он практически не применяется или применяется очень ограниченно при обучении РКИ, поскольку здесь занятия ведутся по принципам порождающих грамматик, отражающих позицию говорящего человека (Леонтьев,

1969; Урунова, Литвина, 2022). Тем не менее упрощенный грамматический разбор в РКИ тоже может быть весьма эффективен. Суть пропедевтического приема в данном случае заключается в том, что учащиеся осуществляют разбор по неадаптированным морфологическим и синтаксическим схемам, в которых равнозначно используются языковые, смысловые и реальные признаки. Обучаемые будут сталкиваться с еще не изученными языковыми категориями, поэтому они могут не справиться с некоторыми этапами анализа, но в их памяти постепенно будет закрепляться схема разбора, которая и станет основой автоматического навыка, обуславливающего речевую интуицию. В качестве примера рассмотрим семантико-грамматический анализ лексем. Учащимся дается задание: указать образующее слово для приведенных лексем. Так, в словах *задание, указание, выполнение* – образующими словами являются глаголы – *задать, указать, выполнить*, которые учащиеся должны вписать в таблицу (табл. 3).

Аналогично рассматриваются относительные прилагательные (табл. 4).

Таблица 3

Образование относительных имен прилагательных от глаголов

Имя существительное	Образующее слово (глагол)
Задание	
Указание	
Выполнение	

Table 3

Formation of relative adjectives from verbs

Noun	Formative word (verb)
Exercise	
Indication	
Performance	

Таблица 4

Образование относительных прилагательных от имен существительных

Имя прилагательное	Образующее слово (имя существительное)
Зимний	
Книжный	
Школьный	
Фруктовый	

Table 4

Formation of relative adjectives from nouns

Adjective	Formative word (noun)
Winter	
Book	
School	
Fruit	

По условиям пропедевтического обучения РКИ имена существительные, являющиеся образующими словами для относительных прилагательных, учащимся должны быть уже знакомыми.

Такого рода задания стимулируют развитие навыков адекватного восприятия речи: если учащийся распознает образующие слова в составе незнакомых слов, он сможет догадаться об их смысле, даже если услышал производные слова впервые. Осведомленность о том, что у существительных, которые оканчиваются на *-ние*, реальное значение является глагольным, а прилагательное может обозначать факт отношения к предмету, поможет иностранцам ориентироваться в речи, когда они слышат незнакомые слова. Аналогично в наречиях распознаются качественные прилагательные, в причастиях и деепричастиях – глаголы, в группе существительных, заканчивающихся на *-тель*, – значение лица и т. д.

На первый взгляд, такой прием выглядит сложным, но практика показала, что после определенного периода упражнений учащиеся без труда осуществляют разбор даже незнакомых лексем, и это свидетельствует о сформированном автоматическом навыке, который стимулирует языковую догадку о смысловых отношениях между словами. Развитый навык распознавания производящего слова значительно расширяет возможности восприятия речи на слух. Иностранцы начинают быстрее и лучше догадываться о смысле речи, даже когда в ней встречаются незнакомые слова. Следует отметить, что подобные задания встречаются в учебниках и пособиях по РКИ, но, как правило, их выполнение не ориентировано на распознавание смыслов, что не может привести к формированию полноценных автоматических речевых навыков, стимулирующих языковую интуицию.

Разработка продуктивных приемов активизации языковой интуиции у иностранных учащихся приводит к необходимости использования внутренней формы уже изученных слов и их морфемного строения. Результаты наблюдений за речевым поведением учащихся во время занятий позволяют переосмыслить некоторые методические проблемы, которые в русистике считаются уже традиционными, и найти для них новые решения. Так, например, эффективно использовать установленный еще в XX в. факт – «морфемный канал восприятия слова активно включается в нестандартной речевой ситуации, когда требуется понять незнакомое слово, опираясь на его внутреннюю форму» (Гальперин, 1998: 325). Принимая это, считаем, что одним из приемов обучения РКИ должны стать задания, требующие повышенного внимания к морфемному составу слова. Эту особенность можно эффективно использовать и для формирования автоматического навыка употребления синтаксических единиц, например словосочетаний, когда грамматические характеристики слова помогают догадаться о его реальном значении. Так, например, для отработки навыка слушателям предлагается имя прилагательное *вкусное*. Слушатели должны назвать подходящее по реальному значению существительное, например *яблоко* или *мороженое*. При выполнении такого задания слушатели будут подбирать слово, опираясь на грамматическую форму прилагательного. Так, имя прилагательное *вкусное* имеет средний род, значит, второе в словосочетании слово должно обозначать неживой объект в этом же роде. Лексическое значение слова *вкусное* поможет догадаться, что речь идет о продукте питания. Учащиеся будут вспоминать названия продуктов и отбирать те из них, которые имеют средний род. Для доступности задания обучаемым должны предлагаться только хорошо знакомые имена прилагатель-

ные, чтобы у них была возможность догадаться о нужном слове. Кроме этого, значительно упростит и одновременно повысит эффективность задания использование в нем имен прилагательных, объединенных одной лексико-семантической темой. Например, на одном занятии может быть тема продукты, на другом – одежда, на третьем – семья, друзья и т. д. В результате выполнения таких заданий в течение определенного времени слушатели смогут отвлекаться от языкового элемента и оперировать абстрактными грамматическими понятиями, что должно помочь им научиться видеть фактическое значение в языковом материале.

Заключение

Целенаправленное формирование и развитие языковой интуиции – важнейшее условие для эффективной организации процесса обучения РКИ на довузовском уровне, поскольку эта психофизиологическая способность не только помогает учащимся овладеть языком и приобрести навыки свободного речевого поведения, но и в дальнейшем обеспечит совершенствование коммуникативной компетенции.

В сфере русского языка как иностранного перед преподавателями постоянно встают вопросы оптимизации и усовершенствования методов и приемов обучения. Задания по формированию и активизации языковой интуиции в процессе овладения русским языком на занятиях помогут иностранным слушателям сформировать способность к правильной и достаточно быстрой по темпу спонтанной речи на русском языке, правильное восприятие чужой речи, адекватность речевых реакций.

Предложенные пропедевтические принципы и приемы обучения могут помочь в дальнейших исследованиях, целью которых является разработка эффективных приемов формирования и усиления языковой интуиции, способствующей повышению культуры речи иностранных слушателей, изучающих русский язык на довузовском этапе.

Список литературы

- Аввакумова Е.А.* Интуиция и чувство языка как составляющие языковой способности : дис. ... канд. филол. наук. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2002. 279 с.
- Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
- Божович Е.Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 70–78.
- Большунова Н.Я., Дьячков А.В.* Индивидуально-психологические особенности перевода как составляющие языковых способностей // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 2. С. 155–166.
- Борисова М.Н.* Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / под ред. Б.М. Теплова. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 307–332.
- Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
- Головин Б.Н.* Как говорить правильно : заметки о культуре русской речи. М. : Высшая школа, 1988. 159 с.

- Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137–142.
- Дьячков А.В., Дьячкова Н.В. Индивидуально-типологические особенности перевода языковых конструкций при различном соотношении первой и второй сигнальных систем человека // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 133–136.
- Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков : Основа, 1990. 184 с.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М. : РГТУ, 2000. 382 с.
- Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. 219 с.
- Ильвова С. Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку // О литературе. 2008, 13 марта. URL : <https://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1205414337&archive=1206184753> (дата обращения: 21.03.2023).
- Ицкович В.А. Очерки синтаксической нормы. М. : Либроком, 2010. 200 с.
- Кабардов М.К. Языковые способности : психология, психофизиология, педагогика. М. : Смысл, 2013. 400 с.
- Лебедева О.А. Чувство языка как компонент коммуникативной компетенции (в аспекте соотношения понятий) // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 311. С. 153–155.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
- Леонтьев А.А. Языковая и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. 536 с.
- Маслова В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Русистика. 2018. Т. 16. № 2. С. 172–190. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-172-190>
- Орлова А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. 1955. № 5. С. 71–83.
- Русова Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Н. Новгород : НГПУ, 2002. 30 с.
- Стрельчук Е.Н. Культура речи : анализ терминов и понятий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 1. С. 12–17.
- Стрельчук Е.Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 42 с.
- Урунова Р.Д. О литературном русском языке в языковой ситуации современной России // Ученые записки Ульяновского государственного университета. Актуальные проблемы теории языка и лингводидактики. 2017. Вып. 1 (21). С. 92–95.
- Урунова Р.Д., Литвина Т.А. Организация обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете в контексте лингвистических парадигм // Вестник ПНИПУ. Серия : Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4. С. 65–74.
- Чибухаивили В.А. Актуальный речевой опыт и языковая интуиция как условие эффективности работы по овладению культурой речи // Преподаватель XXI века. 2010. № 3–1. С. 170–175.
- Чибухаивили В.А. Функциональные особенности языковой интуиции и условия ее использования в речевом развитии школьников // Вестник ТГУ. Серия : Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2009. Вып. 4 (72). С. 63–69.
- Anckar J. Assessing foreign language listening comprehension by means of the multiple-choice format : processes and products. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2011. 307 p.
- Olkkonen S. Processing limitations in L2 fluency : analysis of inaccuracies in lexical access // APPLES: Journal of Applied Language Studies. 2017. Issue 11. Pp. 19–41. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201704252081>
- Olkkonen S. Second and foreign language fluency from a cognitive perspective : inefficiency and control of attention in lexical access. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2017. 72 p.

- Piaget J. Le langage et la pensée du point de vue génétique // *Acta Psychologica*. 1954. Vol. 10. Issue 2. Pp. 51–60.
- Piaget J. Schèmes d'action et apprentissage du langage : théorie du langage. Théorie de l'apprentissage. Paris : Gallimard, 1979. Pp. 247–251.
- Torppa M., Vasalampi K., Eklund K., Sulkunen S., Niemi P. Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being // *Educational Psychology*. 2020. Vol. 40. Issue 1. Pp. 62–81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>
- Zansen A.V., Kallio H., Sneek M., Kuronen M., Huhta A., Hildén R. Ihmisarviojien näemyksiä suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista, digitaalisesta arviointiprosessista sekä puheasuorituksista arvioitavista ulottuvuuksista // *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinL An vuosikirja. Jyväskylä : AFinLA, 2022. Pp. 370–394. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114821>

Сведения об авторе:

Урунова Раиса Джавхаровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 25. *Сфера научных интересов*: преподавание русского языка как иностранного, типология языков, текстология. ORCID: 0000-0003-0630-8252; SPIN-код: 5624-0740. E-mail: urunova-rd@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-117-134

EDN: QHHBKY

Research article

Linguistic intuition in the system of teaching Russian as a foreign language at the pre-university stage

Raisa D. Urunova 

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ urunova-rd@yandex.ru

Abstract. The relevance of the study is due to the lack of methodological complexes designed to develop linguistic intuition among foreigners studying the Russian language at pre-university stage. Foreign students at the initial level of education usually use linguistic intuition formed in their native language, but observations show that a full-fledged linguistic intuition in Russian-language speech communication is based on the automatic use of elements and constructions of the Russian language. The purpose of the study is to substantiate the need for consistent use of tasks that contribute to the automated speech skills and stimulate linguistic guess in the process of teaching Russian as foreign language. The following methods were applied: observation of the communicative activities of students learning the Russian language with the proposed methodology, analysis and synthesis of results, as well as observation in order to identify difficulties in achieving automaticity of speech skills and the use of linguistic intuition. The research was conducted at the elementary and basic levels of teaching the Russian language to Iranian students of medical and biological specialties at the Preparatory Faculty of the Kazan (Volga Region) Federal University. A methodology has been developed, based on the system of phonetic, lexical-grammatical and text tasks for classroom and independent work. The training complex uses elements of critical thinking to form and improve speech and cognitive skills that will help foreign students develop the ability to inde-

pendently solve various communicative problems. Provided that tasks for developing intuition are regularly completed at classroom, it seems promising to achieve freedom of speech behavior of foreign students in communicative acts of various types.

Keywords: sense of language, linguistic instinct, speech behavior, automated speech, automated skills, propaedeutic analysis

Article history: received 05.08.2023; accepted 28.10.2023.

For citation: Urunova, R.D. (2024). Linguistic intuition in the system of teaching Russian as a foreign language at the pre-university stage. *Russian Language Studies*, 22(1), 117–134. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-117-134>

References

- Anckar, J. (2011). *Assessing foreign language listening comprehension by means of the multiple-choice format: Processes and products*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Avvakumova, Y.A. (2002). *Intuition and sense of language as components of language ability*. Dissertation for the degree of candidate of philological sciences, Kemerovo State University. (In Russ.)
- Azimov, E.G., & Schukin, A.N. (2009). *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Bolshunova, N.Y., & Dyachkov, A.V. (2017). Individual and psychological peculiarities of translating as a language abilities component. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14(2), 155–166. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-2>
- Borisova, M.N. (1956). Method for determining the ratio of the first and second signal systems. In B.M. Teplova (Ed.), *Typological Features of Human Higher Nervous Activity* (pp. 307–332). Moscow: APN RSFSR Publ. (In Russ.)
- Bozhovich, Y.D. (1988). On the functions of the sense of language in solving semantic-syntactic problems by schoolchildren. *Questions of Psychology*, (4), 70–78. (In Russ.)
- Chibukhashvili, V.A. (2009). Functional features of linguistic intuition and the conditions for its use in the speech development of schoolchildren. *Bulletin of the Tambov State University: Humanities*, (4), 63–69. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201>
- Chibukhashvili, V.A. (2010). Actual speech experience and linguistic intuition as a condition for the effectiveness of work on mastering the culture of speech. *Teacher XXI Century*, (1–3), 170–175. (In Russ.)
- Dyachkov, A.V., & Dyachkova, N.V. (2014). Individual typological features of the translation of language structures with a different ratio of the first and second human signaling systems. *Theory and Practice of Social Development*, (2), 133–136. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/tpor>
- Eiger, G.V. (1990). *Mechanisms for controlling the linguistic correctness of an utterance*. Kharkov: Osnova Publ. (In Russ.)
- Gohlerner, M.M., & Eiger, G.V. (1983). The psychological mechanism of the sense of language. *Questions of Psychology*, (4), 137–142. (In Russ.)
- Golovin, B.N. (1988). *How to speak correctly: Notes on the culture of Russian speech*. Moscow: Vysshaya Shkola Publ. (In Russ.)
- Ilvova, S. (2008, March 13). Development of language sense and reliance on it in teaching the native language. *O Literature*. (In Russ.) Retrieved March 21, 2023, from <https://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1205414337&archive=1206184753>
- Itskovich, V.A. (2010). *Essays on the syntactic norm*. Moscow: Librokom Publ. (In Russ.)
- Kabardov, M.K. (2013). *Language abilities: Psychology, psychophysiology, pedagogy*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Lebedeva, O.A. (2008). The sense of language as a component of communicative competence (in terms of the relationship of concepts). *Bulletin of Tomsk State University*, (311), 153–155. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19986645/>

- Leontiev, A.A. (1969). *Language, speech, speech activity*. Moscow: Prosveshcheniye Publ. (In Russ.)
- Leontiev, A.A. (2003). *Language and speech activity in general and pedagogical psychology: Selected psychological writings*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo Psikhologo-Sotsial'nogo Instituta; Voronezh: NPO "MODEK" Publ. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2018). The main trends and principles of modern linguistics. *Russian Language Studies*, 16(2), 172–190. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-2-172-190>
- Olkkonen, S. (2017). Processing limitations in L2 fluency: Analysis of inaccuracies in lexical access. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, (11), 19–41. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201704252081>
- Olkkonen, S. (2017). *Second and foreign language fluency from a cognitive perspective: Inefficiency and control of attention in lexical access*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Orlova, A.M. (1955). On the question of the objective conditionality of the so-called "sense of language". *Questions of Psychology*, (5), 71–83. (In Russ.)
- Piaget, J. (1954). Le langage et la pensée du point de vue génétique. *Acta Psychologica*, 10(2), 51–60.
- Piaget, J. (1979). Schèmes d'action et apprentissage du langage. *Théorie du Langage. Théorie de L'apprentissage* (pp. 247–251). Paris: Gallimard.
- Rusova, N.Yu. (2002). *Modern technologies in science and education*. Nizhny Novgorod: NGPU Publ. (In Russ.)
- Strelchuk, E.N. (2012). Culture of speech: Terms and concepts. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, (1), 12–16. (In Russ.)
- Strelchuk, E.N. (2016). *Formation of the Russian speech culture of foreign bachelors of non-humanitarian specialties in higher education institutions of the Russian Federation*. Moscow. (In Russ.)
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi, P. (2020). Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology*, 40(1), 62–81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>
- Urunova, R.D. (2017). About the literary Russian language in the linguistic situation of modern Russia. *Scientific Notes of Ulyanovsk State University. Actual Problems of the Theory of Language and Linguodidactics*, 21(1), 92–95. (In Russ.)
- Urunova, R.D., & Litvina, T.A. (2022). Organization of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty in the context of linguistic paradigms. *Bulletin of PNRPU: Problems of Linguistics and Pedagogy*, (4), 65–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.15593/2224-9389>
- Zalevskaya, A.A. (2000). *Introduction to psycholinguistics*. Moscow: RGTW Publ. (In Russ.)
- Zansen, A.V., Kallio, H., Sneek, M., Kuronen, M., Huhta, A., & Hildén, R. (2022). Ihmisarvioijien näkemyksiä suullisen kielitaidon automaattisesta arvioinnista, digitaalisesta arviointiprosessista sekä puheasuorituksista arvioitavista ulottuvuuksista. In T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. Dhondt (Eds.), *Kieli, Muutos ja Yhteiskunta* (pp. 370–394). Jyväskylä: AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114821>
- Zimnjaja, I.A. (1989). *Psychology of learning a non-native language*. Moscow: Russkiy Yazyk Publ. (In Russ.)

Bio note:

Raisa D. Urunova, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Russian Language Department, Kazan (Volga Region) Federal University, 25 Kremlevskaya St, Kazan, 420008, Russian Federation. *Research interests*: teaching Russian as a foreign language, typology of languages, textology. ORCID: 0000-0003-0630-8252; SPIN-code: 5624-0740. E-mail: urunova-rd@yandex.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149

EDN: QTISXN

Научная статья

Падежная система в процессе освоения русского языка как первого и второго

С.Н. Цейтлин¹, Т.А. Круглякова²

¹Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

²Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,
Российская Федерация

 t.kruglyakova@spbu.ru

Аннотация. Актуальная задача создания инновационных технологий преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного, учитывающих возраст обучающихся, их когнитивные способности и особенности первого языка, требует проведения фундаментального психолингвистического изучения процессов, сопровождающих становление языковых механизмов детей и взрослых. Цель исследования – уточнение представлений об овладении русской падежной грамматикой в различных условиях освоения языка. В качестве основного выбран метод сопоставительного анализа процессов овладения русской падежной грамматикой в ситуации одноязычия, симультанного детского двуязычия, изучения русского языка как иностранного во время обучения в вузе и освоения русского языка иноязычным ребенком в ходе естественной коммуникации. Материал получен в ходе лонгитюдного наблюдения за речью учеников младших классов школ Санкт-Петербурга – носителей тюркских и кавказских языков. Дана классификация ошибок выбора и ошибок конструирования падежных форм. Описаны пути доступа к ментальному лексикону и механизмы становления процедурных правил пользования грамматикой. Выявлены стратегии морфологической редукции и сверхгенерализации, позволяющие индивиду конструировать собственную падежную систему на ранних стадиях. Сделан вывод о дисбалансе между когнитивным и коммуникативным развитием ребенка-инофона и уровнем владения языком, который приводит к характерному для успешного естественного билингва построению развернутого, но грамматически не оформленного высказывания. В то время как русскоязычный ребенок прибегает к извлечению из памяти готовых предложно-падежных конструкций, ребенок-инофон самостоятельно конструирует предложно-падежные формы, соотнося предлог с базовой формой существительного. Дальнейшие перспективы видятся в выработке единого инструментария, позволяющего исследовать становление грамматических механизмов, в расширении эмпирической базы. Полученные сведения о речевом онтогенезе должны учитываться при построении научно обоснованных методик преподавания русского языка как неродного и иностранного.

Ключевые слова: билингвизм, инновация, интерференция, словоформа, предложно-падежная форма, сверхгенерализация, морфологическая редукция

© Цейтлин С.Н., Круглякова Т.А., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 09.04.2023; принята к печати 12.09.2023.

Для цитирования: *Цейтлин С.Н., Круглякова Т.А.* Падежная система в процессе освоения русского языка как первого и второго // *Русистика*. 2024. Т. 22. № 1. С. 135–149. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149>

Введение

В последнее время активно обсуждается вопрос о специфике освоения и, соответственно, методах преподавания русского языка детям и взрослым в разных ситуациях. Лингвисты ведут дискуссии о приемлемости использования терминов и границах таких понятий, как первый, второй, родной, неродной, материнский, иностранный, херитажный язык (отличный от языка окружения язык, освоенный в кругу семьи в ситуации миграции); билингвы, инофоны; освоение, усвоение языка, обучение языку и т. д. (см., например: Залевская, Медведева 2002: 7–10; Кудрявцева, Громова, 2013; Московкин, 2019; Низник, 2019; Хамраева, 2018 и др.). Методисты разрабатывают специальные линейки учебников для каждой ситуации, однако специфика протекания речевой деятельности в различных условиях исследована недостаточно. При наличии исследований, посвященных освоению падежной системы русского языка детьми-монолингвами (Воейкова, 2015; Гвоздев, 2007; Ионова, 2007), детьми-билингвами (Протасова и др., 2017; Янссен, Пеетерс-Подгаевская, 2016; Ringblom, 2014) и взрослыми иностранцами (Cherepovskaia et al., 2021; Kempe, Brooks, 2008; Portin et al., 2008), сопоставление представленных данных предпринимается крайне редко (Ван, 2022; Schwartz, Minkov, 2014).

Мы исходим из убеждения, что в речевой деятельности вырабатываются и используются процедурные правила, регламентирующие выбор языковой единицы, основанный на знании ее семантических и структурных функций, а в случае ее отсутствия – самостоятельное конструирование. Естественный путь в язык начинается со спонтанного анализа речевого инпута, в результате которого формируется ментальный лексикон и ментальная грамматика. При этом с декларативными правилами ребенок знакомится гораздо позже, и именно на их осмысление направлены уроки родного языка в школе. Перед взрослым, осваивающим язык в ситуации направленного обучения, напротив, стоит задача автоматизировать навык использования декларативных правил. Разумеется, часть информации тоже осваивается имплицитно; преобладание стратегии «сверху вниз» или «снизу вверх» зависит и от методики преподавания, и от психологических особенностей индивида, но невозможно переоценить роль сознательного в изучении языка взрослым.

В детстве когнитивное, коммуникативное и языковое развитие происходит параллельно. Формирование сознания влечет усложнение коммуникативных намерений, что в свою очередь, как писал Д. Слобин, приводит к «появлению новых средств, позволяющих распознавать выражение этих намерений в речи» (Слобин, 1984: 159). Взрослый, напротив, уже знает способы выражения значений в родном языке, а потребность формулировать мысли на новом существенно опережает его возможности.

Ребенок, осваивающий русский язык как неродной в русскоязычном окружении, получает из речевого инпута процедурные правила, но при этом его инпут беднее, чем у монолингва, а когнитивные способности и коммуникативные потребности, как правило, опережают языковые возможности. Мы предположили, что при освоении языка ребенком-инофоном возникают трудности, которые испытывают русскоязычные дети и взрослые иностранцы.

Анализ затруднений, которые испытывают при освоении русского падежа носители и неносители языка разного возраста, может способствовать формированию представлений об общих и специфических чертах процессов овладения языком, а следовательно, расширению потенциала методических средств в арсенале преподавателей.

Цель исследования – уточнение представлений об овладении русской падежной грамматикой в различных условиях освоения языка. Основным предметом является речь детей, осваивающих русский язык как неродной.

Методы и материалы

На первом этапе предпринят краткий обзор исследований освоения падежа русскоязычными детьми и взрослыми носителями разных языков. В мировой науке исследования в области First Language Acquisition и Second Language Acquisition дополняют друг друга, но в отечественной лингвистике процессы освоения русского языка как родного исследуются онтолингвистами, как иностранного – специалистами в области русского языка как иностранного (РКИ), и часто достижения тех и других остаются неизвестными представителям смежных областей, поэтому использование сравнительно-аналитического метода представляется крайне актуальным.

В дальнейшем мы опирались на данные, полученные лонгитюдным методом, то есть методом включенного длительного наблюдения за русской речью иноязычных детей в естественных условиях. Наблюдение за стратегиями выбора и конструирования падежных и предложно-падежных словоформ (СФ, ППСФ) в речи четырех носителей азербайджанского языка 4–6 лет проводилось С.Н. Цейтлин. Наблюдения проходили в ситуации непринужденного общения ребенка и экспериментатора, записи велись от руки, а затем подвергались систематизации и анализу (проанализировано 100 инноваций).

Также использованы выполненные Г.С. Рогожкиной записи речи 33 младшеклассников школы № 624 Санкт-Петербурга, носителей тюркских и кавказских языков. Наблюдения проводились во время дополнительных занятий по русскому языку и включали в себя как фиксацию естественной речи, так и ответы учеников на специально разработанные учителем вопросы. Записи велись от руки и содержат около 150 инноваций в области существительных. Материалы хранятся в Фонде данных детской речи (РГПУ им. А.И. Герцена, ИЛИ РАН).

Мы сознательно избегали применения экспериментального метода, потому в работе не приводятся привычные для современных исследований количественные данные. Убеждены, что в ситуации эксперимента дети опира-

ются на иные, чем в естественных условиях, механизмы речевой деятельности, и потому экспериментальные данные, представленные в научной литературе, нуждаются в дополнительной проверке при помощи иных, «экологически чистых» методов.

Результаты

Сопоставление данных об освоении русской падежной системы русскими детьми-монолингвами, детьми-билингвами, осваивающими русский как второй родной, и взрослыми иностранцами с результатами анализа наблюдений за речью детей, овладевающих русским как неродным в ситуации естественной коммуникации, позволило сформулировать результаты исследования.

1. Дети и взрослые, осваивая язык в естественных и искусственных условиях, самостоятельно конструируют его грамматику, совершая ошибки, обусловленные спецификой строения категории падежа.

2. На начальных этапах иноязычные дети и взрослые прибегают к морфологической редукции, игнорируя некоторые синтаксические конструкции, устраняя семантические и формальные различия между единицами языка.

3. Процедурные правила вырабатываются на основе категоризации представлений о СФ и ППСФ. При восприятии речи внимание слушающего сосредоточено на постижении смысла, и усвоение пакета лексических и морфологических значений проходит в фоновом режиме.

4. Русскоязычный ребенок совершает ошибки выбора реже, чем иноязычные дети и взрослые. Эти ошибки легче поддаются логическому объяснению и быстрее исчезают.

5. Языковое, когнитивное и коммуникативное развитие моноязычного ребенка гармонично, его инпут комфортно организован. Развитие синтаксиса и морфологии взаимосвязано и происходит постепенно. У детей, осваивающих русский как неродной, наблюдается дисбаланс между когнитивным и коммуникативным развитием, с одной стороны, и уровнем владения языком, с другой. Готовность строить многокомпонентное высказывание может существенно опережать возможности грамматического варьирования.

6. При освоении языка человек движется от использования замороженных ППСФ к их разделению и осознанию моделей, а затем к блоковому хранению и извлечению из памяти в процессе речевой деятельности.

7. При отсутствии необходимой СФ или затрудненном доступе к ментальному лексикону происходит ее конструирование. Ошибки конструирования объясняются сложностью русской морфологии. При использовании языка, изученного в учебной ситуации, человек склонен извлекать из памяти готовые СФ; при естественном пути в язык конструирование СФ более частотно.

8. Носитель языка обычно извлекает из памяти готовый каркас синтаксемы, состоящий из предлога и соответствующей флексии; неносители конструируют ППСФ.

9. Факт совпадения ошибок при освоении русского языка носителями типологически разных языков говорит о том, что их причина связана с фактом вторичности осваиваемой языковой системы, а не с давлением родного языка.

Обсуждение

Специфика овладения падежом определяется планом содержания и планом выражения этой категории. В плане содержания необходимо освоить семантический потенциал каждой из падежных граммем, который увеличивается при сочетании СФ с предлогами. Выбор граммемы бывает продиктован не только семантической функцией, но и лексическими требованиями: некоторые глаголы и предлоги употребляются с определенными СФ. Осложняет выбор грамматическая омонимия и омофония. Так, при восприятии финали [u] слушающий вынужден учитывать арсенал значений им., род., вин. пад. (орфографическая флексия -и), дат. и предл. пад. (орфографическая флексия -е).

СФ и ППСФ могут извлекаться из ментального лексикона в готовом виде, степень их закрепленности в памяти напрямую зависит от частотности лексем и аллолексов, от продуктивности и регулярности словоизменительных моделей. Овладение планом выражения предполагает способность конструировать СФ, если нужные единицы отсутствуют или доступ к ним затруднен. Наличие трех вариантов склонения в мягкой и твердой разновидностях, безударность флексий, осложняющая отнесение существительного к определенному типу, вариантные формы образования род., им. пад. ед. и мн. ч.; предл., род. пад. ед. ч. существительных муж. р., наличие морфонологических изменений в основе могут служить препятствием для верного образования СФ.

Представим данные, характеризующие освоение формы и содержания категории падежа в различных ситуациях овладения русским языком.

Освоение падежной грамматики русскоязычным ребенком. Начиная с публикации первых дневников речевого развития исследователи обсуждали способы образования форм и порядок их появления в речи (Гвоздев, 2007: 393). Отмечалось, что изначально существительные представлены в им. пад., первое противопоставление им./вин. пад. позволяет ребенку по-разному маркировать субъект и объект. Дальнейшая последовательность может быть различной, но, как отмечает М.Д. Воейкова, формы косвенных падежей, включая вин. пад., появляются почти одновременно (Воейкова, 2015: 144). Н.И. Лепская считала, что, несмотря на многочисленные попытки, установление порядка появления падежей не имеет научной ценности: маленькие дети осваивают значения раньше, чем способы их выражения, или прибегают к собственным грамматическим способам таким, как порядок слов (Лепская, 1997: 64–67). К сходным выводам приходят и другие исследователи (Babyonyshev, 1993; Мурашова, 2000; Ионова, 2007).

Опережением в освоении значений можно объяснить неоднократно зафиксированное отсутствие ошибок выбора СФ (Гвоздев, 2007: 394; Воейкова, 2015: 144; Ионова, 2007: 77; Уфимцева, 2015: 118 и др.). При этом, по словам Н.В. Уфимцевой, в детской речи «значения падежей отличаются гораздо большей простотой и последовательностью, чем в языке взрослых» (Уфимцева, 2015: 118). Употребление СФ на ранних этапах свержегенерализовано. Так, наблюдаемый нами в течение длительного времени А. до 2 л. 10 м. для выражения любых объектных значений использовал -у, а в речи Т. (1 г. 10 м.) -ами указывало на объект как во множ., так и в ед. ч.

Большинство исследователей отмечают, что флексия осваивается раньше предлога (Гвоздев, 2007: 458). Н.И. Лепская приводит сведения об использовании предлога с псевдоименительной формой, но также отмечает, что объединение предлога с «чужим» окончанием происходит крайне редко (Лепская, 1997: 66–67).

В результате наблюдений за конструированием форм разработана классификация формообразовательных инноваций (Цейтлин, 2009: 160–198) и обнаружены некоторые дефолтные правила образования СФ (предпочтение флексии *-ов* в род. пад. мн. ч., отнесение существительных, оканчивающихся на безударную гласную, к жен. р. и др.).

Описаны две стратегии обработки морфологически сложных слов: хранение в ментальном лексиконе готовых СФ или разложение их на отдельные морфемы и последующее реконструирование в речи. Выбор стратегии зависит от психологических особенностей индивида и языковых характеристик сигнала: частотности слова, регулярности и продуктивности словоизменительной модели. Доказано, что выбор стратегии обусловлен регулярностью морфологических правил, перцептивной выпуклостью граммем, степенью вариативности морфем в осваиваемом языке (Portin et al., 2007: 137; Janssen, 2016: 288). Вопрос о том, как часто русские дети в сравнении с детьми, осваивающими языки с менее сложной морфологией, предпочитают аналитический путь и когда прибегают к конструированию, остается открытым.

Освоение надежной грамматики в ситуации симультанного детского двуязычия. Под симультанным двуязычием мы понимаем одновременное освоение нескольких языков. В науке имеются данные об освоении русского падежа в результате одновременного освоения русского и грузинского (Имедадзе, 1979), финского (Протасова и др., 2017), немецкого (Janssen, Meir, 2019), иврита (Schwartz, Minkov, 2014), голландского (Янссен, Пеетерс-Подгаевская, 2016), английского (Bar-Shalom, Zaretsky 2008; Чиршева, 2012), шведского (Ringblom, 2014). Исследователи отмечают общность становления падежной системы у носителей разных первых языков, а также у монолингвов и билингвов. Г.Н. Чиршева утверждает, что ошибки в речи билингвов объясняются не влиянием родного языка, а характерными особенностями усвоения субстантивных синтаксем (Чиршева, 2012: 273).

В первую очередь параллелизм очевиден в области конструирования форм. Так, для русско-финских билингвов характерно отмеченное у монолингвов невыпадение беглой гласной, сложности в освоении ср. рода, перенос ударения (Протасова и др., 2017: 783), а для детей с первым ивритом – сложности в осознании категории одушевленности, освоении ср. рода и 3-го склонения, инновации в род. пад. мн. ч., включая замены род. пад./предл. пад. (Schwartz, Minkov, 2014: 55).

М. Шварц и М. Минков полагают, что к конструированию СФ способны дети, познакомившиеся с русским языком на этапе формирования базовых навыков в пользовании флективной грамматикой. Ошибки у них сохраняются дольше, что вызвано качеством русского инпута (Schwartz, Minkov 2014: 55). Другое объяснение темповых задержек предложила Н.В. Имедадзе. В ее эксперименте русско-грузинские билингвы, отвечая на вопрос с грам-

матической ошибкой, не влекущей искажение смысла, не замечали ее (Имедадзе, 1979: 46–53). Это позволяет утверждать, что билингв больше полагается на лексические маркеры, чем на падежные.

Ориентация на лексические маркеры приводит к длительному сохранению «замороженных форм» им. пад. (Протасова и др., 2017: 782; Bar-Shalom, Zaretsky, 2008: 295; Janssen, 2016: 292). Малое количество опубликованных данных не позволяет делать выводы об освоенности отдельных семантических функций: так, неверно выбранные формы им. пад., приведенные в (Schwartz, Minkov, 2014: 78), в отрицательных конструкциях и при указании на совместность не свидетельствуют о неосвоенности субъектного значения.

О том, что отставание происходит не в осмыслении значений, а в способах их презентации, свидетельствует зафиксированный Е. Шмитт в речи англо-русских билингвов правильный выбор предлога при «чужой» флексии (Schmitt, 2004). В условиях дефицита флексий билингвы прибегают к собственным грамматическим способам: так, в высказываниях русско-голландских детей первому слову приписывается значение субъекта (Янссен, Пеетерс-Подгаевская, 2016: 151).

К сожалению, сведения о способах обозначения многоязычными детьми семантических функций единичны (Modyanova, 2006; Schwartz, Minkov, 2014: 79). Тем не менее имеющиеся данные позволяют проследить как общие для билингвов и монолингвов, так и специфические билингвальные стратегии.

Освоение надежной грамматики в ситуации учебного двуязычия.

Исследования, посвященные усвоению падежа, обычно проводятся в целях выработки оптимальных методик преподавания РКИ, однако работ на русском языке, посвященных лингвистическому анализу причин ошибок иностранных студентов в области падежа, мало.

Лингвисты ставят целью выяснить, к каким стратегиям прибегает человек в речевой деятельности на чужом языке. В экспериментах предлагают употребить определенную СФ (Kempe, Brooks, 2008), распознать ошибки (Cheremovskaia et al., 2021), соотнести рисунок с высказыванием (Kempe, MacWhinney, 1998); измеряют скорость восприятия моно- и полиморфемных слов (Portin et al., 2008). При этом вопрос о сходстве стратегий пользования 1-м и 2-м языком остается без ответа, так как иностранец, даже владея языком на уровне C1–C2, может прибегать к специфическим стратегиям (Cheremovskaia et al., 2021). Делаются выводы, что иностранцы редко прибегают к морфологической декомпозиции при речевосприятии и к самостоятельному формообразованию при речепроизводстве. Этому предлагаются разные объяснения: от способа обучения до особенностей устройства языкового механизма. Так, Х. Клахсен подчеркивает ослабленную возможность приобретения имплицитных знаний взрослым (Clahsen et al., 2010: 38). В. Кемпе и П.Дж. Брукс приходят к выводу, что имплицитному извлечению правил мешает сложность русской падежной системы (Kempe, Brooks, 2008). Ф. Прево и Л. Уайт полагают, что иностранцы затрудняются не с извлечением правил, а с их реализацией в речи, испытывая чрезмерную когнитивную нагрузку в коммуникации (Prévost, White, 2000).

Методисты описывают формообразовательные инновации носителей разных языков: трудности в определении рода, постановке ударения, образовании род. пад. мн. ч. Общий характер ошибок объясняется фактом вторичности осваиваемой грамматической системы, но стоит отметить совпадения между речевой продукцией иностранцев и русскоязычных детей.

Ошибки конструирования редко попадают в поле зрения методистов. Чаще фиксируют ошибки выбора, такие как смешение предлогов, близких или противопоставленных по значению; выбор неправильной флексии, в том числе при глаголах с сильным управлением; смешение управления при многозначных предлогах (Данилова, Юркина, 2020: 181–183). Подобные ошибки легко объясняются системными семантическими связями.

Однако в речи иностранцев возможно немотивированное с точки зрения носителя использование СФ, которое обычно интерпретируют как результат интерференции. Так, специфическое выражение атрибутивного значения турецкими студентами (Тимошенко-Оздемир, Савицкая, 2020) объясняется тем, что в русском языке определяющее слово ставится в род. пад., тогда как при турецком одноаффиксном изафете суффикс получает определяемое слово.

При этом роль интерференции бывает существенно преувеличена – большинство ошибок повторяется в речи носителей разных языков. Так, говорящие на английском, арабском, турецком, китайском языках передают инструментив конструкцией «с + твор. пад.», бенефактив и малефактив – вин. пад. без предлога, избегают род. пад. при отрицании, используют им. пад. в безличных предложениях и счетных сочетаниях и пр. (Холодкова, 2012; Унежева, 2016; Тимошенко-Оздемир, Савицкая, 2020; Ван, 2022). Совпадение ошибок указывает на действие стратегии генерализации: в условиях языкового дефицита человек кодирует грамматические значения, пользуясь общими представлениями о способах их выражения.

Общей для всех изучающих иностранный язык стратегией является и морфологическая редукция, которая заключается в игнорировании грамматических категорий. Так как в русском языке не существует немаркированных падежных форм, редукция может приводить к расширительному использованию одной из существующих (обычно им. пад.).

В условиях языкового дефицита иностранцы прибегают к факультативным для русского языка грамматическим способам. В. Кемпе и Б. МакУинни обнаружили, что носители английского языка принимают решение об объектно-субъектных отношениях на основании лексического значения и порядка слов (SVO), а не значения флексий (Kempe, MacWhinney 1998: 566).

Таким образом, осваивая русский как иностранный, человек самостоятельно выстраивает систему выражения падежных значений, переходя от «замороженного именительного» к другим грамматическим средствам. Неслучайно лингвисты проводят параллели между освоением первого и второго языков, в частности анализируют схемы «появления падежей» (Cherepovskaia et al., 2021). Однако вопросы о том, в какой последовательности в русской речи возникает потребность выражения тех или иных грамматических значений, какие семантические функции плохо подлежат вербализации и какие формаль-

ные трудности возникают в процессе конструирования СФ и ППСФ, остаются открытыми.

Освоение надежной грамматики в ситуации сукцессивного естественного двуязычия. Под сукцессивным естественным двуязычием мы понимаем последовательное освоение двух языков в условиях естественной коммуникации. Процесс конструирования русской падежной системы в этих условиях отмечен рядом особенностей.

Когнитивные возможности и коммуникативные потребности определяют синтаксическую сложность высказываний русского ребенка, поэтому периодизацию целесообразно строить на основании количественного критерия, соотнося число единиц в высказывании с возникновением падежных противопоставлений (Воейкова, 2015: 166). Иноязычные дети с самого начала строят развернутые, но грамматически плохо оформленные и эллиптические в силу лексического дефицита высказывания, что создает проблемы в коммуникации и резко различает речь иноязычных и русскоязычных детей.

Анализируя падежную грамматику инофона, можно опираться на морфологический критерий. В рамках проекта В.У. Дресслера «Ранние стадии усвоения морфологии детьми» рассматриваются этапы преморфологии, протоморфологии и модулярной морфологии в зависимости от степени освоения парадигматики языка (Voeikova, Gagarina, 2002). Стадиальность сохраняется и при освоении грамматики иноязычным ребенком, хотя и имеет несколько другой характер.

На преморфологическом этапе система частей речи не сформирована, грамматические категории отсутствуют. В активном словаре преобладают существительные в им. пад. ед. ч., что часто бывает уместно, так как СФ используется для номинации предмета, указания на субъект, в том числе в безличных конструкциях или при обозначении отправителя, выступает в счетных сочетаниях и предложениях с отрицанием.

СФ, совпадающие с базовой, могут восходить к род. пад. мн. ч. или вин. пад. неодуш. существительных. Наличие омонимичных СФ в инпуте затрудняет разграничение способов выражения значений и служит причиной инноваций: *много учебник, поймали слон*. Им. пад. может использоваться иноязычным ребенком в сверхгенерализованных значениях, маркируя комитатив (*с мама пришел*), инструментив (*буду ручка писать*), каузатор (*яма от бомба*). Как и у взрослых иностранцев, «замороженные» формы остаются надолго, особенно если семантические функции СФ понятны из ситуации. Они выражают объектные (*пятёрка получал*), атрибутивные (*миска из стекло*), обстоятельственные значения (*в школа пойду, из-за пробка опоздал*); используются в сочетании с предлогами.

Русские дети тоже используют псевдоименительные формы, но, осваивая предлоги, обычно сразу пользуются цельным каркасом синтаксемы – предлогом и соответствующей флексией. На начальных этапах предлоги опускаются или заменяются филлерами в соответствии с оперативным принципом Слобина «Обращай внимание на конец слова» (Слобин, 1984: 167). Иноязычные дети, напротив, более внимательны к предлогам, что, возможно, связано с условиями восприятия перцептивно невыпуклых русских флексий.

Затрудненное восприятие редуцированной флексии приводит к пропуску окончаний, в том числе ударных, как и у русскоязычных детей до 2-х лет (Babyonyshev, 1993: 15).

Базовой может стать форма одного из косвенных падежей. Так, прилагательные цветообозначения «застывают» в форме род. пад. (*какого цвета?*), что создает у носителя русского языка ощущение аграмматичности: *в красного шапка*. Подобные рассогласования в падеже не встречаются в речи даже самых маленьких русскоязычных детей.

Отсутствие падежных маркеров при существенной длине высказывания заставляет ребенка использовать другие грамматические способы, такие как порядок слов SVO.

Длительное предпочтение редуцированных и застывших форм связано со сложностью задачи, которая стоит перед инофоном: инпут, который он перерабатывает, плохо организован и не приспособлен к возможностям «неофита»; вербализуемая ситуация бывает сложной и нестандартной. К тому же нередко в родном языке падежные значения специально не маркируются или тип маркировки не совпадает с русской. Чем сложнее передаваемые смыслы и уникальнее их языковое оформление, тем сильнее когнитивная нагрузка и вероятнее проявления редукиции. Упрощение на ранних стадиях неизбежно при освоении любого языка в любых условиях, а в ситуации массового билингвизма ведет к пиджинизации.

Редукция может выражаться в выборе флексии под влиянием синтагматических связей с зависимым прилагательным (*пишу простом карандашом*) и существительным (*за памятником Пушкином*). В отличие от носителей языка инофоны редко замечают собственную ошибку, а влияние контекста в их речи распространяется за пределы словосочетания: *удкой ловят рыбой, маму сделал подарку*. Прайминг-эффект помогает объяснить выбор, кажущийся немотивированным: так, *-ом* в *о большом ежом* служит для единообразного оформления изъяснительного значения у прилагательного и существительного.

Несмотря на сложность задачи, стоящей перед ребенком-инофоном, ошибки не обязательны даже на ранних этапах, что находит объяснение в островной гипотезе М. Томаселло (Tomasello, 2002): наиболее частотные ППСФ хранятся в памяти гештальтно, глаголы в них служат «островами», к которым постепенно «причаливают» корабли-существительные, что влечет разложение цельной конструкции на элементы.

На протоморфологическом этапе осваиваются основные функции грамем и прототипические грамматические способы. От «замороженного именительного» инофон, как и русскоязычный дошкольник, переходит к «замороженному винительному»: базовые формы маркируют субъект, окончание *-у* – объект (*вырезала бумагу, помогал маму*). Усложняющаяся коммуникация заставляет искать способы различения объектных и обстоятельственных значений. Различение оттенков и освоение валентности конкретных глаголов происходит на заключительном этапе. В речи русского ребенка новые конструкции появляются постепенно, когда возникает необходимость указать на нюансы:

например, подвижность/неподвижность инструмента (твор./вин. + о) или его дополнительный характер (твор./твор. + с). Репертуар средств иноязычного ребенка может быть широким с самого начала. Иногда ненормативный выбор точно передает значения (*намочил о лужу, смотрит с очками*), но нередко ППСФ используются в несвойственных им контекстах (*об мыло руку моет, пишет с ручкой*).

Сверхгенерализации способствует интерференция. Так, трудно осваиваемое азербайджанскими детьми указание на направление изнутри/наружу объясняется особенностями азербайджанского языка, где на движение к локализатору указывает суффикс дат. пад., а от него – исходного (*положите в рюкзакам, упал из стула*). Неразличение предлогов в одном из их значений может приводить к их смешению в другом (*картинка из мальчишкой*, то есть с мальчишкой).

На активный характер пользования языком указывают и формообразовательные инновации. Иноязычные дети ошибаются чаще, чем взрослые, нередко проявляющие осторожность в пользовании чужим языком. Дети испытывают трудности в определении типа склонения существительных ср. рода и слов, оканчивающихся на мягкий согласный. Для носителей тюркских языков проблему представляют существительные всех трех родов, в том числе с основой на твердый. Кроме ошибок в сложном для носителей твор. пад., тюркоязычные дети неверно конструируют им. пад. по мужскому типу (*желтый кукуруз*) и вин. пад. по женскому: *вижу небу, принесу учебнику* (вин. пад. на -у характерен для монолингвов раннего возраста).

Иноязычные и русскоязычные дети неверно образуют формы местного падежа существительных муж. р. (*на рюкзаку*), им. пад. мн. ч. слов муж. и ср. р. (*дóмы, дере́вы*), род. пад. множ. ч. (*восемь стулов, без игрушков*), пренебрегают морфонологическими изменениями в основах (*зайчонки, молотоком, ухи*). Характерно сохранение неподвижного ударения на основе и на окончании (*у сто́ла, ударил руку*).

В отличие от русскоязычных детей инофоны ошибаются в конструировании не только СФ, но и ППСФ. В сознании русского ребенка морфологический каркас синтаксемы формируется с самого начала, инофону приходится самостоятельно конструировать этот каркас, унифицируя, например, флексии в антонимических ППСФ: *с усами без бородами, к дедушку от бабушку* (дат. пад. *дедушку* по аналогии с муж. р.).

Язык анализа «реальной грамматики» (термин В.Б. Касевича) еще не разработан, и трудно комментировать связь «звучание – значение» вне привычных падежных ярлыков. Но у исследователя часто нет достаточных оснований судить о том, какое значение воспринял и выразил ребенок. Так, флексии в *гонялся за дво[ьм] зайц[ьм]* можно представить как твор. пад. при ошибочном согласовании в числе (*за одним зайцем*) или дат. пад. множ. ч. в значении малефактива с неправомерным предлогом *за* (*вредить зайцам*). При такой постановке вопроса мы как бы исходим из убеждения, что индивидуальная система инофона совпадает с общенациональной, а ошибка совершается им в момент порождения речи. Действительно же обобщение

происходит на этапе восприятия, и тут было бы точнее констатировать, что «за + [ъм (ьм)]» указывает на ориентир или цель движения. В отсутствии удобного инструментария для анализа мы можем только наметить пути онтогенеза падежных синтаксем в речи инофонов.

Заключение

Наше исследование нельзя назвать законченным. Впереди выработка единого инструментария, позволяющего исследовать «реальную грамматику», а также расширение эмпирической базы. Должны быть получены количественные экспериментальные данные, позволяющие сравнить освоение падежной грамматики в разных условиях и на пересечении разных языков.

Однако уже сейчас очевидно: стратегии освоения первого и второго языков во многом сходны, но и существенно различаются. О каждой из этих стратегий онтолингвистами и специалистами РКИ собрано уже немало фактов, и на современном этапе развития науки необходимо объединение усилий для их сопоставительного анализа.

Психолингвистические исследования процессов, сопровождающих становление языковых механизмов детей и взрослых, должны быть использованы для построения индивидуально ориентированных методик преподавания русского языка как неродного, учитывающих возраст и уровень когнитивного и речевого развития обучающихся.

Дети-инофоны нуждаются в специфической лингвистической поддержке. Поскольку ребенок самостоятельно конструирует грамматическую систему как первого, так и второго языка, на уроках и дополнительных занятиях по русскому как неродному должен быть представлен обширный речевой материал, позволяющий детям самостоятельно осознать различия между ППСФ, выражающими разные типы объектных и обстоятельственных значений. Удачным решением этого вопроса представляется использование текстов, в том числе художественных, построенных на языковой игре.

Наличие специфических ошибок в выборе форм в речи иноязычных детей делает невозможным простое следование программам по русскому языку как родному. Иноязычным детям должны предлагаться специальные задания и лингводидактические игры, помогающие осознать специфику употребления СФ и ППСФ, связь между выбором предлога и падежного окончания слова.

Морфологическая редукция в речи инофона вызвана дисбалансом между потребностями выразить сложные смыслы и возможностями их языкового выражения. Устранению этого дисбаланса может способствовать продуманная предтекстовая лексико-грамматическая работа, выбор тем для бесед с иноязычными детьми.

Список литературы

Ван Л. Русские предложно-падежные конструкции с медиативным значением в детской речи и в речи китайских студентов // Проблемы онтолингвистики – 2022: материалы международной конференции. СПб. : ВВМ, 2022. С. 111–117.

- Воейкова М.Д. Становление имени. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М. : ЯСК, 2015. 352 с.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-пресс ; М. : Сфера, 2007. 472 с.
- Данилова Е.А., Юркина Т.Н. Типичные ошибки иностранных студентов при образовании и употреблении русских падежных форм // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. 2020. № 4 (109). С. 180–185.
- Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь : Тверской гос. пед. ун-т, 2002. 194 с.
- Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси : Мецниереба, 1979. 229 с.
- Ионова Н.В. Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста : дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2007. 142 с.
- Кудрявцева Е.Л., Громова Л.Г. Размышление о терминологии и практике преподавания русского языка в мире : русский как иностранный, как неродной и другой родной // Этнодиалоги. 2013. № 2 (43). С. 27–39.
- Лепская Н.И. Язык ребенка : онтогенез речевой коммуникации. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. 151 с.
- Московкин Л.П. Русский язык как родной, неродной и иностранный : история становления и современное употребление терминов // Учителю русской зарубежной школы : сборник научных статей / под ред. П.Г. Гельфрейх, А.В. Голубевой. СПб. : Златоуст, 2019. С. 93–107.
- Мурашова О.В. Онтогенез субстантивных синтаксем : дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2000. 220 с.
- Низник М. В чем разница между эритажниками и билингвами, или Некоторые актуальные вопросы терминологии современной теории двуязычия // Учителю русской зарубежной школы : сборник научных статей / под ред. П.Г. Гельфрейх, А.В. Голубевой. СПб. : Златоуст, 2019. С. 90–97.
- Протасова Е.Ю., Мяки М., Родина Н.М. Экспериментальное исследование освоения русских падежей детьми-билингвами в Финляндии // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2017. № 3. С. 774–788.
- Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М. : Прогресс, 1984. С. 143–207.
- Тимошенко-Оздемир Е.Н., Савицкая Ю.В. Преподавание падежной системы русского языка в турецкой аудитории : проблема интерференции и пути ее решения // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30274> (дата обращения : 14.03.2023).
- Унежева М.К. Трудности, возникающие у арабских студентов при изучении падежной системы русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11–1 (65). С. 202–205.
- Уфимцева Н.В. Языковое сознание – образ мира – языковая картина мира // Вопросы психолингвистики. 2015. № 24. С. 115–119.
- Хамраева Е.А. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов // Наука и школа. 2018. № 3. С. 29–40.
- Холодкова М.В. Преподавание русской падежной системы существительных в англоязычной аудитории: проблема интерференции и пути ее решения // Вестник Тамбовского государственного университета. 2012. № 4. С. 275–278.
- Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. СПб. : Знак, 2009. 592 с.
- Чиршева Г.Н. Детский билингвизм : одновременное усвоение двух языков. СПб. : Златоуст, 2012. 488 с.

- Янссен Б., Пеетерс-Подгаевская А.* О влиянии фонетической яркости в интерпретации падежных отношений у русскоязычных и голландско-русских детей // Проблемы онтолингвистики – 2016 : материалы ежегодной международной научной конференции. Иваново : ЛИСТОС, 2016. С. 149–156.
- Babyonyshev M.* Acquisition of the Russian case system // MIT Working Papers in Linguistics. 1993. No. 19. Pp. 1–43.
- Bar-Shalom E.G., Zaretsky E.* Selective attrition in Russian-English bilingual children : preservation of grammatical aspect // International Journal of Bilingualism. 2008. No. 12. Pp. 281–302.
- Cherepovskaia N., Reutova E., Slioussar N.* Becoming native-like for good or ill : online and offline processing of case forms in L2 Russian // Second Language Research. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652463>
- Clahsen H., Felser C., Neubauer K., Sato M., Silva R.* Morphological structure in native and nonnative language processing // Language Learning. 2010. Vol. 60. No. 1. Pp. 21–43.
- Janssen B.* The acquisition of gender and case in Polish and Russian : a study of monolingual and bilingual children. Amsterdam : Uitgeverij Pegasus, 2016. 302 p.
- Janssen B., Meir N.* Production, comprehension and repetition of accusative case by monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew children // Linguistic Approaches to Bilingualism. 2019. Vol. 9. No. 4–5. Pp. 736–765.
- Kempe V., Brooks P.J.* Second language learning of complex inflectional systems // Language Learning. 2008. Vol. 58. No. 4. Pp. 703–746.
- Kempe V., MacWhinney B.* The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German // Studies in Second Language Acquisition. 1998. Vol. 20. Issue 4. Pp. 543–587.
- Modyanova N.* The genitive of negation construction in Russian/English bilinguals // BULCD 30 Online Proceedings Supplement. Sommerville, MA : Cascadilla Press, 2006. Pp. 1–12.
- Portin M., Lehtonen M., Laine M.* Processing of inflected nouns in late bilinguals // Applied Psycholinguistics. 2007. Vol. 28. No. 1. Pp. 135–156.
- Prévost Ph., White L.* Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement // Second language Research. 2000. Vol. 16. No. 2. Pp. 103–133.
- Ringblom N.* The acquisition of Russian in a language contact situation : a case study of a bilingual child in Sweden. Stockholm : Stockholm University, 2014. 276 p.
- Schmitt E.* No more reductions! To the problem of evaluation of language attrition data // First Language Attrition : Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins, 2004. Pp. 299–316.
- Schwartz M., Minkov M.* Russian case system acquisition among Russian-Hebrew speaking children // Journal of Slavic Linguistics. 2014. Vol. 22. No. 1. Pp. 51–92.
- Tomaseo M.* Do young children have adult syntactic competence? // Cognition. 2000. Vol. 74. No. 3. Pp. 209–253.
- Voeikova M., Gagarina N.* Early syntax, first lexicon and the acquisition of case forms by two Russian children // Pre- and Protomorphology : early phases of morphological development in nouns and verbs. Munich : Lincom Europa, 2002. Pp. 115–131.

Сведения об авторах:

Цейтлин Стелла Наумовна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языкового и литературного развития ребенка, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; ведущий научный сотрудник, Институт лингвистических исследований, Российская академия наук, Российская Федерация, 199053, Санкт-Петербург, Тучков пер., д. 9. *Сфера научных интересов:* онтолингвистика, освоение первого языка, освоение второго языка, билингвизм, русская грамматика. Автор 320 публикаций. ORCID: 0000-0002-1222-2968; SPIN-код: 3891-9220. E-mail: stl2006@list.ru

Круглякова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов:* онтолингвистика, билингвизм, освоение русского языка как иностранного, восприятие речи. Автор 96 публикаций. ORCID: 0000-0003-4408-7673; SPIN-код: 6409-3610. E-mail: t.kruglyakova@spbu.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149

EDN: QTISXN

Research article

Case system in learning Russian as a first and second foreign language

Stella N. Ceytlin¹, Tatiana A. Kruglyakova²✉

¹*Herzen University, St. Petersburg, Russian Federation*

²*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation*

✉ t.kruglyakova@spbu.ru

Abstract. The task of creating innovative technologies for teaching Russian as a native, as a non-native and as a foreign language, taking into account the age of students, their cognitive abilities and features of the first language, is relevant. The solution of this problem requires a fundamental psycholinguistic study of the processes accompanying the formation of the language mechanisms of children and adults. The aim of this research is to specify the ideas about mastering the category of Russian case in various conditions of language acquisition. The method of comparative analysis of the processes of mastering Russian case in monolingualism, simultaneous child bilingualism, studying Russian as a foreign language and Russian language acquisition by a foreign-speaking child in the process of communication, was used. The material was collected during longitudinal observation of the speech of primary school students from St. Petersburg, who were native speakers of Turkic and Caucasian languages. The classification of errors in selecting and constructing case forms is proposed. The ways of access to the mental lexicon and the mechanisms of procedural grammar rules formation are described. The conclusion is that there is the imbalance between the cognitive and communicative development of a foreign child and the level of language proficiency, which leads to a detailed, but grammatically unformed statement, characteristic of a successive natural bilingual. When Russian-speaking child resorts to retrieving ready-made frameworks of prepositional case constructions from memory, the foreign child independently constructs them in speech, preferring to use basic and reduced forms. In the future, it is necessary to develop a unified toolkit for studying grammar mechanisms formation and to increase the empirical base of the study. The information about speech ontogenesis obtained as a result of the study must be taken into account for developing scientifically based methods of teaching Russian as a non-native language and as a foreign language.

Keywords: bilingualism, innovation, interference, first language acquisition, second language acquisition, word form, prepositional-case form, generalization, morphological reduction

Article history: received 09.04.2023; accepted 12.09.2023.

For citation: Ceytlin, S.N., & Kruglyakova, T.A. (2024). Case system in learning Russian as a first and second foreign language. *Russian Language Studies*, 22(1), 135–149. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-1-135-149>