

ВТОРИЧНЫЕ ФУНКЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Language Units Secondary Functions of Spoken Language in Teaching
Russian as a Foreign Language at the Initial Stage

Наталья Григорьевна Музыченко
muzychenkonata7676@gmail.com

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
(Гродно, Беларусь)

Ирина Григорьевна Красковская
irinakraskovskaya@gmail.com

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
(Гродно, Беларусь)

Natallia G. Muzychenka
muzychenkonata7676@gmail.com

Yanka Kupala State University of Grodno (Grodno, Belarus)

Iryna G. Kraskouskaya
irinakraskovskaya@gmail.com

Yanka Kupala State University of Grodno (Grodno, Belarus)

ISSN: 1698-322X ISSN INTERNET: 2340-8146

Fecha de recepción: 11.06.2021

Fecha de evaluación: 14.10.2022

Cuadernos de Rusística Española nº 18 (2022), 187 - 200

РЕЗЮМЕ

При изучении иностранного языка овладение разговорной речью выходит на первое место в целевых установках обучающихся на элементарном и базовом уровнях владения языком, т. е. на начальном этапе обучения. При изучении русского языка как иностранного инофоны испытывают определенные трудности при восприятии языковых единиц во вторичных функциях. Такие единицы, как правило, являются маркерами разговорного речевого регистра.

Статья посвящена исследованию дидактического потенциала языковых единиц русской разговорной речи, использованных во вторичных функциях. Актуальность темы обусловлена низкой степенью изученности вторичных функций в дидактическом аспекте. Описаны трудности, возникающие у инофонов при изучении контекстов с неизосемической лексикой и неизосемическими конструкциями, а также предложены пути преодоления этих трудностей. Рассмотрены случаи использования языковых единиц во вторичных функциях в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному; обозначены перспективы использования неизосемических единиц в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: вторичные функции языковых единиц, разговорная речь, русский язык как иностранный (РКИ), начальный этап обучения, изосемичность и неизосемичность.

ABSTRACT

In studying a foreign language, informal speech acquisition comes first in the target settings of students at the elementary and basic levels, i. e. at the initial stage of learning process. When studying Russian as a foreign language, students experience certain difficulties in perceiving language units in secondary functions. Such units, as a rule, are markers of the informal speech register.

The article is devoted to the study of the didactic potential of the language units of Russian spoken language used in secondary functions. The relevance of the topic is determined by the low degree of knowledge of the secondary functions in the didactic aspect. The difficulties encountered by foreign speakers in studying contexts with non-isosemic language units are described, and ways to overcome these difficulties are proposed. Cases of the use of the language units in the secondary functions in the Russian as a foreign language textbooks are considered; the perspectives for the use of the non-isosemic units in the practice of teaching Russian as a foreign language are indicated.

Keywords: secondary functions of language units, spoken language, Russian as a foreign language (RFL), the initial stage of learning process, isosemicity and non-isosemicity.

В последние несколько десятилетий, характеризующихся усилениями процессов глобализации коммуникации, исследования вторичных функций языковых единиц в различных стилях речи становятся особенно актуальными. Проводятся исследования на материале текстов художественных произведений, официально-деловой коммуникации, публицистики и разговорной речи (Чжан Юэ 2019; Колокольцева 2001 и др.). Кроме того, изучение вторичных функций языковых единиц осуществляется в аспекте преподавания русского языка как иностранного (Золотарева, Окатова 2021; Всеволодова 2017, Величко, Красильникова, Кузьмина и др. 2009; др.).

Изучение в иностранной аудитории текстов с неизосемическими конструкциями является сложной задачей. Лингвистические единицы, использованные в первичной функции, понятны инофонам и легко усваиваются. Языковые единицы во вторичной функции, напротив, вызывают определенные трудности у иностранных учащихся и поэтому требуют выработки специальных языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков.

Согласно определению Е. А. Филатовой под вторичной функцией языковой единицы, в отличие от первичной функции, понимается не реализация ее системной предназначенности в условиях инициальной реплики, а результат транспозитивного употребления в нестандартных условиях (Филатова 2001). Согласно утверждению В. Г. Гака, все многообразие вторичных функций можно свести к трем основным: генерализации, транспозиции и десемантизации (Гак 1998: 181). Так, показатели числа выступают в функции генерализации *Лев — очень опасный хищник* (в этом случае можно употребить форму множественного числа). Транспозиция имеет место при употреблении форм настоящего времени вместо прошедшего (*Вернувшись в Беларусь, Максим Богданович продолжает писать стихи на белорусском языке и переводить стихи русских поэтов*). Десемантизация является пределом семантического развития слова (Гак 2003), семантическим опустошением (Земская 2011). Иностранцы сталкиваются с десемантизированной лексикой уже на первых занятиях: слово *хорошо* в ситуации согласия (Шерстяных 2012) и т. п.

Языковые единицы во вторичных функциях, как правило, являются маркерами разговорного речевого регистра. Разговорная речь характеризуется прагматичностью и эмоциональностью (Земская 2011), изобилует редуцированными конструкциями,

фразеорефлексами (Шкапенко 2014), фразеологизированными синтаксическими конструкциями (Величко 2016). Безусловно, «знание прагмем и способов их выражения необходимо для аутентичного владения языком и для правильного поведения в инокультурной среде» (Гак 1998: 570). Необходимость изучения разговорной речи продиктована не только прагматическими целями (желанием человека поддерживать коммуникацию на изучаемом языке), но и необходимостью понимать смысл разговорной речи в составе художественных и публицистических текстов.

При изучении иностранного языка овладение разговорной речью выходит на первое место в целевых установках обучающихся на элементарном и базовом уровнях владения языком. Но достижение поставленных целей осложняется особенностями национальной языковой ментальности. Как известно, языковая картина мира определяет специфику структуры языка, подверженной многочисленным трансформациям, продиктованным противоречивыми тенденциями разговорной речи, как наиболее мобильного речевого регистра. Так, для разговорной речи характерны экономия речевых средств с одной стороны и речевая избыточность с другой; стремление к выражению позитивных эмоций в сочетании с языковой агрессией в открытой и латентной формах и др. Согласно утверждению Т. М. Шкапенко «косвенный характер значительного числа разговорных реплик и невозможность выведения характера иллюкутивного намерения из их пропозиционального содержания зачастую ставит в тупик тех, кто изучает иностранный язык» (Шкапенко 2014: 50).

Цель статьи — обобщить имеющиеся исследования языковых единиц разговорной речи, использованных во вторичных функциях, а также рассмотреть дидактический потенциал таких единиц в практике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе, определив перспективы их использования в учебниках и учебных пособиях.

Под начальным этапом мы подразумеваем элементарный и базовый уровни обучения. Данный этап является сложным в силу ряда причин. Прежде всего, это наличие психологического барьера, как правило, сопровождающего процесс изучения нового языка, постижения новой языковой картины мира в совокупности с трудностями освоения лексико-грамматической специфики, имеющей особое значение при изучении синтетических (флективных) языков, к числу которых относится и русский. Согласно *Новому словарю методических терминов и понятий* Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина начальный этап обучения должен адекватно отражать систему языка, типичные и наиболее частотные в коммуникативном плане лексико-грамматические явления (Азимов, Щукин 2009: 158).

Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что уже на начальном этапе обучения существует необходимость введения лексики и лексико-грамматических конструкций разговорного стиля речи в связи с потребностью инофонов вступать в коммуникацию с носителями языка, особенно в условиях языковой среды. Использование разговорных конструкций делает речь менее искусственной, повышает эффективность коммуникации в целом. Понимая трудности, возникающие на начальном этапе изучения языка у инофонов, преподавателю следует акцентировать внимание на наиболее простых по структуре лексико-грамматических конструкциях и предлагать их в составе моделей диалогов, которые обучающиеся смогут использовать в процессе коммуникации.

При обучении любому иностранному языку грамматика, как правило, преподается в функционально-коммуникативном аспекте. Безусловно, «коммуникативно-прагматический подход к языку вводит в активный оборот преподавателя целый ряд периферийных (с точки зрения системы) явлений языка, актуальных в коммуникативной деятельности» (Формановская 2007: 9). Неизосемичность языковых единиц, вторичность их функций является главным признаком периферии языковой системы. Рассмотрим основные проблемы восприятия инофонами неизосемических лексико-грамматических конструкций.

Уже на первых занятиях любого иностранного языка обучающемуся необходимо овладеть формулами речевого этикета, которые, безусловно, реализуют вторичные функции лексем и синтаксисом, являющихся фатическим инструментарием, т. е. на первый план выходит их контактоустанавливающая функция. Кроме того, изучаются лексико-грамматические конструкции, использующиеся для сообщения минимальной информации о себе. Здесь следует отметить ряд особенностей, характерных для русского языка.

В грамматических структурах является нормой избегание так называемых я-конструкций: очевидное и странное для иностранцев несовпадение семантического субъекта с грамматическим (*Меня зовут Алексей. Мне 20 лет. У меня есть семья*), что можно объяснить уходом от эгоцентризма, характерным для русской культуры и ментальности в целом (Пестрецов 2008). Это ярко иллюстрируют русские пословицы разных исторических периодов (*Не лезь из-за пазухи вперед аза. Я последняя буква в алфавите*).

В качестве общего вопроса нередко используются отрицательные конструкции (*Вы не знаете, где можно купить тетрадь? Вы не подскажете, где находится университет?* и т. п.), что, на наш взгляд, является психологической защитой, ментальной готовностью к негативу, к разочарованию. Исследования показали, что вопросы, содержащие отрицательный показатель, сложнее для восприятия (Панченко 2021).

При ответе на этикетный вопрос *Как дела?* носители языка, как правило, дают уклончивые ответы сдержанного характера (*Ничего*) или нарочито бравурного (*Лучше всех!*), а также используют фразеорефлексы (*Пока не родила!*), что с трудом воспринимается инофонами.

Кроме того, уже при первом знакомстве с русской грамматикой, а именно при изучении категории числа, иностранцы сталкиваются с нестандартным функционированием его форм. Так, инофоны испытывают трудности в использовании слов с генерализованной семантикой. Например, слово *рыба* употребляется только в единственном числе, если речь идет о продукте питания (*В магазине есть разная рыба*), а также в формах единственного и множественного числа, если говорить о рыбе как о представителе фауны (*В аквариумах плавали большие разноцветные рыбы*), хотя и в этом случае генерализация имеет место быть, если рыба воспринимается как объект промысла (*В этой реке точно есть рыба*). При построении общих вопросов иностранные обучающиеся сталкиваются с формой множественного числа в значении неопределенности: когда говорящему неизвестно количество объектов, либо оно известно, но он не считает нужным его уточнять (*В группе есть вегетарианцы? У вас есть дети? У вас были собаки?* и др.). Форма

множественного числа может употребляться для преувеличенного представления единичного предмета (*У нас гости!*), для усиления экспрессии (*Знай, что здесь тебя всегда рады видеть. Тебе говорят, не бери*). Как справедливо отмечается в *Книге о грамматике*, в подобных конструкциях «говорящий, скрываясь за формой множественного числа глагола, как будто называющей некую группу действующих лиц, усиливает важность (категоричность) требования» (Величко, Красильникова, Кузьминова и др. 2009: 61).

В несобственном значении множественности употребляются формы множественного числа личных местоимений *мы* и *вы*. В русском языке местоимение *мы* может употребляться вместо *я* (*Знаем мы вас. Мы считаем, что...*), вместо *ты* или *вы* (*Как мы себя чувствуем? Завтра мы пишем тест. Как будем стричься?*), вместо *он*, *она*, *они* (*Мы уже умеем говорить*). Конструкция «я и X» или «X и я» в русском языке выражается через модель «мы с X» (*мы с тобой, мы с братом*). Данная модель, являющаяся «славянским изобретением» (Норман 2009: 58), нуждается в дополнительных комментариях преподавателя. Так, авторы учебника *Точка Ру*, комментируя данную конструкцию, считают ее проявлением «русского коллективизма» (Долматова, Новачац 2019: 76).

Местоимение *вы* может обозначать единичного адресата при выражении вежливого отношения к нему при обращении (на письме это нередко маркируется прописной буквой). Следует обратить внимание обучающихся на то, что в этом случае формы глагола и краткие формы прилагательных и причастий согласуются с местоимением *вы* по форме, т. е. употребляются во множественном числе (*Анна Ивановна, Вы должны зайти в деканат*), а полные формы прилагательных и причастий по смыслу, т. е. употребляются в единственном числе (*Анна Ивановна, Вы очень красивая*) (Величко, Красильникова, Кузьминова и др. 2009: 603).

При изучении глаголов следует обратить внимание инофонов на использование форм 2-го лица единственного числа настоящего и будущего времени в обобщенно-личных предложениях (*Этот язык никогда не выучишь! Хочешь не хочешь, а надо учить*). В данных примерах у форм 2-го лица глаголов отсутствует оттенок фамильярности, «сообщается о действии, которое может быть приписано любому лицу, в том числе говорящему, безотносительно к месту и времени» (Величко, Красильникова, Кузьминова и др. 2009: 58).

Русский синтаксис характеризуется наличием разнообразных безличных конструкций, что у инофонов часто вызывает трудности восприятия речи. Отсутствие грамматического субъекта и смещение пропозиционной роли семантического часто не совпадает с конструкциями родного языка инофонов. Безличные конструкции встречаются уже на начальном этапе обучения в предложениях с отрицательным предикатом (*У меня нет брата*), с предикатом, выраженным словами категории состояния в сочетании с инфинитивом (*Можно войти?*), в предложениях с безличными рефлексивами (*Мне хочется torta*) или личными рефлексивами в безличном употреблении (*Мне нравится читать*).

Есть особая группа слов, соотносимых с существительными, выполняющими предикативную функцию и обозначающими состояние прокрастинации: *неохота, лень* (*Мне лень выходить из дома. Им неохота заниматься*), временную необходимость действия: *пора* (*Нам пора идти домой*), ситуативную возможность: *грех* (*Сейчас*

тебе грех этим не воспользоваться), нереализованное желание: *охота* (*Детям всегда охота поиграть*) и др. Все эти слова объединяет значение статичного состояния.

Существуют различные мнения о причинах наличия и грамматического разнообразия безличных конструкций в русском языке. Принято считать, что это связано с особенностями русского менталитета (Березина 2010). Но существует и другое мнение. Так, Е. В. Зарецкий на основе обширного фактического материала приводит доводы в пользу того, что широкая распространенность безличных конструкций в русском языке обусловлена лингвистическими факторами: остатками эргативного или активного строя индоевропейского праязыка и синтетическим способом выражения грамматических значений (Зарецкий 2008). На наш взгляд, и то и другое объяснение достаточно аргументированы и одно другого не исключает, так как языковые явления могут быть вызваны совокупностью лингвистических и экстралингвистических факторов.

При изучении языка инофоны сталкиваются с множеством стертых метафор на лексическом и грамматическом уровнях. Так, некоторые группы инофонов с трудом осознают смысл предложений, где в роли грамматического субъекта выступают существительные с событийной семантикой или соответствующие им местоимения (*Нас ждет катастрофа. Мы не знаем, что нас ждет завтра*). Носители языка, как правило, не видят здесь метафоры, а тем более олицетворения, то есть переноса свойств живого на неживое. Вместе с тем подобные конструкции частотны в речи, поэтому их использование уже на начальном этапе обучения активизирует речь, делая ее более естественной. Авторы учебника *Живая речь* комментируют значение подобных выражений (Андреева, Аксенова, Микитянец 2014: 139) и посредством многократных повторений впоследствии обеспечивают усвоение описываемой конструкции.

Обучая задавать вопросы, преподаватели нередко сталкиваются с непониманием иностранцами логики пропозициональной структуры в вопросе *Откуда ты знаешь?* / *Откуда Вы знаете?*. Инофоны склонны задавать менее популярный вопрос *Как ты узнал?* / *Как Вы узнали?*, так как этот вопрос представляется им более логичным. Такое восприятие связано с тем, что вопрос *откуда?* изначально ассоциируется с локативным значением (*Откуда вы приехали?*) и соотносится с подобным использованием в других языках. Однако в русском языке слово *откуда* имеет еще и значение источника информации. В лингвистике отмечается, что «откуда-вопросы могут быть направлены на источник информации и также на причины появления какой-либо ситуации, осуществления какого-либо действия» (Чжан Юэ 2019: 19). Подобным конструкциям уделяется особое внимание в учебнике *Русский язык. 5 элементов* (Эсмантова 2009: 123).

Как известно, основными средствами выражения необходимости являются модальные слова *необходимо*, *нужно*, *надо*. Е. Н. Глазкова доказывает этноспецифику синтаксемы, представляющей собой сочетание предикатива *надо* с инфинитивом и / или с частицей *бы*, так называемого «ленивого директива»: *Надо сходить в магазин. – Да, надо бы. Надо бы повторить глаголы движения*. Такая конструкция «передает особую семантику пассивной, неакциональной директивности, обогащенную дополнительными, подчас интегративными, смыслами

необходимости, желательности, возможности, долженствования» (Глазкова 2012: 118). На такие конструкции следует обращать внимание инофонов, поскольку подобные сочетания трудны для восприятия.

Русский язык располагает разнообразными средствами выражения побуждения. При обучении инофонов уделяется внимание способам выражения побуждения не только с помощью формы повелительного наклонения (*Говори! Говорите!*) и частиц *давай(те)*, *пусть*, но и с помощью глаголов *просить*, *советовать*, *рекомендовать*, *предлагать* и т.п., а также существительных с той же семантикой (*У меня к вам небольшая просьба... Мой вам совет...*), предельных глаголов и глаголов однонаправленного движения в форме множественного числа прошедшего времени (*Пошли!*, *Поехали!*, *Начали!*), наречий *сюда*, *домой*, *тихо*, произнесенных с особой интонацией. и т. д. Функцию побуждения могут выполнять слова *пора* (в значении 'нужно'), *хватит* (в значении 'больше не нужно', 'пора прекратить'). Авторы учебника *Поехали!* вводят конструкции *пора* + инфинитив НСВ, *хватит* + инфинитив НСВ на начальном этапе обучения при изучении лексической темы «Время» (Чернышов, Чернышова 2019: 85-87). Разнообразные конструкции, выражающие побуждение (*Нам пора! Прошу любить и жаловать! Давай лучше пешком! Сюда, пожалуйста!* и др.) встречаются в учебном пособии *Слово и дело: бизнес-диалоги* (Кутукова, Шеина, 2007).

К числу важных коммуникативных категорий, играющих значительную роль в организации речевого взаимодействия, относится категория согласия / несогласия. При обучении русскому языку инофонов на начальном этапе средствами выражения согласия выступают лексические единицы *да*, *конечно*, *это так*, *хорошо* и др. На первый взгляд, лексема *да* не вызывает трудностей, так как однозначно воспринимается как модальное слово со значением согласия. Однако данная лексическая единица реализует в речи множество коммуникативных задач: в разговорной речи она выступает для выражения оттенка некоторого недовольствия (*Куда положил мою книгу? — Да на стол*), желания говорящего оправдаться в чем-либо (*Да я в это время как раз болел*), недоверия (*Я всё сделаю. — Да, сделаешь*); лексема *да* реализует значение готовности выслушать при отклике (*Игорь Иванович! — Да?*) и т. д. (Чупик, Лапуцкая 2015). Отдельного комментария требуют конструкции *да нет*, *ну да*, *да ты что* и др. Незнание инофонами системы значений слова *да* в русском языке может привести к неадекватному пониманию и некорректному использованию лексемы в определенных контекстах, поэтому изучение конкретных употреблений полифункционального слова *да* необходимо в процессе обучения.

Часто употребляемое носителями языка дискурсивное слово *хорошо* в значении положительного ответа на просьбу, извинение, предложение, совет (*Закройте, пожалуйста, дверь. — Хорошо. Я не смогу быть на уроке. — Хорошо*) для многих инофонов не является естественным, требует отдельного комментария, так как данная лексема в подобных контекстах выражает согласие, принятие информации к сведению, но не одобрение. Иногда (особенно в туркменской аудитории, как правило, опирающейся на богатый аудиолингвальный опыт) инофоны стремятся использовать в ситуации согласия, одобрения лексему *ладно*, считая ее эквивалентом слову *хорошо* и не учитывая коннотации уступки (Колокольцева 2001: 44). Это связано

с тем, что лексема используется во многих речевых ситуациях, где коннотация уступки несколько стерта: в ситуации запроса согласия (*Пойдем сегодня в кино? Ладно?*) либо в значении сигнала принятия тактического решения, прагматической исчерпанности ситуации (*Да, ладно. Только не плачь*). В процессе преподавания важно акцентировать внимание на допустимости использования лексемы *ладно* при условии, если участники коммуникации имеют равный статус или говорящий выше по статусу, чем слушающий.

При обучении русскому языку как иностранному на элементарном и базовом уровнях важно научить правильно понимать эмоциональную реакцию собеседника, отличать ее от выражения суждений, передачи информации. В связи с этим необходимо вести работу по распознаванию эмоциональной окраски выражений иронического характера. Часто они представляют собой вопросы, не требующие ответов: *Что Вы говорите?!* (в значении удивления / недоверия), *Кому ты это говоришь?!* (говорящий знает, о чем идет речь), *Что ты такое говоришь?!* (в значении недоверия / несогласия). Иногда это восклицания, имеющие негативный смысл: *И не говори!* (в ситуации согласия с эмоциональной репликой с отрицательной коннотацией), *Поздравляю!* (в ситуации указания на ошибку), *Нужно же такое!* (о нежелательных событиях, случившихся накануне), *Ну спасибо тебе!* (в ситуации раздражения, недовольства поступком собеседника). Иногда выражения могут приобретать значение, на первый взгляд, абсолютно не связанное с прямыми значениями составляющих его лексем, но ситуативно понятное: *Здравствуйте! Приехали!* (о неприемлемом результате долгих усилий).

В настоящее время в лингвистике наблюдается тенденция к изучению микросинтаксиса, находящегося на стыке лексики и грамматики, предполагающего исследование лексико-грамматических конструкций и затрагивающего исключительно периферийную часть синтаксиса. Интерес к подобным исследованиям продиктован необходимостью совершенствования автоматизированного машинного перевода, а также потребностью повышения эффективности преподавания иностранных языков.

Основной тип синтаксических структур, выделяемый в рамках микросинтаксиса, — фразеологизированные синтаксические конструкции. Такие конструкции характерны прежде всего для разговорной речи, они активно используются носителями языка в живом общении, поэтому их изучение важно для инофонов. Самые простые и частотные фразеологизированные синтаксические конструкции могут включаться в программу обучения уже с первых занятий.

К сфере микросинтаксиса относятся многочисленные типы конструкций с лексически повторяющимися элементами (Иодмин, 2013). В одних случаях эти элементы повторяются в одной и той же грамматической форме (*экзамен есть экзамен, фильм как фильм, вот зима так зима, приехал и приехал, веришь не веришь*), в других — стоят в разных формах, жестко фиксируемых грамматически (*учеба учебой, читать не читал, всем фильмам фильм, умница из умниц* и др.). На наш взгляд, тавтологические конструкции целесообразно вводить уже на начальном этапе обучения, так как подобные элементарные структуры, являясь средством экспрессивного и эмоционального воздействия на собеседника, без труда усваиваются инофонами. Так, при обучении средствам выражения необходимости можно ввести фразеологизированную конструкцию *хочешь не хочешь, а...* в сочетании с лексемами

надо, нужно, должен. Сочетание *хочешь не хочешь* относится к разряду текстовых скреп и маркирует нежелательную обязательность, вынужденность, невольность действия (Пилюгина, 2017). На наш взгляд, сочетание *хочешь не хочешь, а надо* можно использовать на начальном этапе при изучении лексической темы «Мой день», «Домашние дела». При обучении средствам выражения согласия следует обратить внимание на сочетание двух одинаковых форм инфинитива, существительного или местоимения, наречия с безударной частицей *так* между ними в значении вынужденного, безразличного согласия (Золотарева, Окатова 2021): *Ехать так ехать. Новый так новый. Домой так домой. В семь так в семь. Они так они.* При обучении выражению оценки предмета речи, соответствующей норме, можно предложить конструкцию, представляющую собой повтор существительного в именительном падеже со словом *как* (Величко 2016): *День как день. Студент как студент.* Дидактический потенциал тавтологических фразем очевиден, так как подобные сочетания соответствуют основной тенденции разговорной речи, а именно стремлению коммуникантов к экономии речевых средств.

При составлении учебных текстов диалогического и монологического характера, отражающих разговорную речь, безусловно, существует проблема искусственности. Иностранцы испытывают огромные трудности при восприятии аутентичных текстов, так как лексико-грамматическое наполнение реальной коммуникации может значительно отличаться от текстов учебников. Особенно это актуально при обучении вне языковой среды и не только на начальном этапе обучения языку, но и на продвинутом. Поэтому при составлении текстов разговорного характера необходимы вкрапления некодифицированных элементов, однако это легче осуществить на среднем и продвинутом этапах, когда сформирована лексико-грамматическая база. На начальном этапе, на наш взгляд, приблизить диалоги к аутентичным можно и за счет включения в них прагматических маркеров повседневной речи: *вот, всё, да, знаешь, слушай, слышишь* и др. (Богданова-Бегларян, Блинова, Мартыненко и др. 2021).

Вариативность имен собственных также является непременным атрибутом разговорной речи, и поэтому их включение в тексты делает последние максимально естественными. Как правило, в учебниках по русскому языку как иностранному имена собственные представлены только в своих официальных формах, которые в реальном общении используются не так часто, что делает диалоги несколько искусственными. В связи с этим желательно включать в учебные тексты различные разговорные варианты онимов: *Анечка, Аня* вместо *Анна*; *Коленька, Коля* вместо *Николай*; *Пуiter* вместо *Санкт-Петербург* и т. п.

Анализируя вышедшие за последние 25 лет научные исследования и пособия, предназначенные для преподавателей русского языка как иностранного, хотелось бы особо выделить и подчеркнуть лингвистическую и дидактическую значимость таких изданий, как *Книга о грамматике* (Величко, Красильникова, Кузьмина и др., 2009), детально описывающая грамматическую структуру русского языка в функциональном аспекте, книга Е. А. Земской *Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения* (Земская, 2011), содержащая глубокий анализ специфики русской разговорной речи на разных уровнях языка. Нельзя также не упомянуть работу М. В. Всеволодовой (Всеволодова, 2017) *Теория функционально-коммуникативного*

синтаксиса. Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка, где систематизированы синтаксемы русского языка во всем их многообразии по принципу от значения к форме, что соответствует коммуникативному подходу к преподаванию иностранных языков вообще и русского языка как иностранного в частности.

В современных учебниках и учебных пособиях для иностранцев, предназначенных для использования на начальном этапе обучения, принцип изучения лексико-грамматической специфики иностранного (русского) языка на ментально-философской, функциональной и коммуникативной основе, на наш взгляд, наиболее успешно реализован в следующих изданиях: *Поехали!* (Чернышов, Чернышова, 2019), *Точка Ру* (Долматова, Навочац, 2019), *Живая речь* (Андреева, Арсенова, Микитянц, 2014), *Слово и дело: бизнес-диалоги* (Кутукова, Шеина, 2007), *Русский язык: 5 элементов* (Эсманова, 2009).

Языковые единицы во вторичных функциях, как правило, вводятся в составе диалогов и отрабатываются посредством многократных повторений, иногда сопровождаются комментариями и минимальной системой упражнений, необходимой для усвоения каждой из подобных единиц. Мы полагаем, что вынесение данных конструкций в отдельную грамматическую тему является нецелесообразным, поскольку случаи реализации вторичных функций весьма многочисленны и разнообразны, но нередко типичны по синтаксической структуре.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Считаем, что для повышения эффективности процесса обучения в состав учебников по русскому языку как иностранному следует включать: 1) вопросы в форме отрицательных конструкций; 2) случаи нестандартного функционирования категории числа; 3) личные местоимения в различных значениях; 4) конструкции, содержащие стертые метафоры; 5) вопрос со словом *откуда* в значении источника информации; 6) эллиптические предложения; 7) десемантизированные языковые единицы; 8) фразеологизированные сочетания, в том числе тавтологические фраземы; 9) прагматические маркеры, в том числе фразеорефлексы; 10) онимы, используемые в разговорной речи и др. Включение языковых единиц во вторичной функции, по нашему мнению, должно быть на коммуникативной основе и сопровождаться необходимыми комментариями.

Изучение инофонами вторичных функций различных языковых единиц на материале учебных и аутентичных текстов монологического и диалогического характера способствует максимальному приближению учебной коммуникации к естественной речевой среде, повышению эффективности восприятия речи на иностранном (русском) языке, усилению аттрактивности дидактического процесса и, как следствие, повышению мотивации к изучению языка.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Andreeva, I., Arsenova, E., Mikitajanc, K. (2014). *Живая речь. As Spoken: Russian for Everyday Usage. Elementary level A1*. Санкт Петербург: Арт-Экспресс.
- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
- Березина, О. А. (2010): К вопросу о языковой репрезентации категории безличности. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 4, с. 39-51.
- Богданова-Бегларян, Н. В., Блинова, О. В., Мартыненко, Г. Я. и др. (2021). *Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография*. Санкт-Петербург: Нестор-История. Получено из <https://www.ord-multimedia-dict.com/>
- Величко, А. В. (2016). *Предложения фразеологизированной структуры в русском языке: структурно-семантическое и функционально-коммуникативное исследование*. Москва: Макс Пресс.
- Величко, А. В., Красильникова, Л. В., Кузьмина, Е. А. и др. (2009). *Книга о грамматике*. Москва: Издательство Московского университета.
- Всеволодова, М. В. (2017). *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: URSS.
- Гак, В. Г. (1998). *Языковые преобразования*. Москва: Школа «Языки русской культуры».
- Гак, В. Г. (2003): Пределы семантической эволюции слов. *Русский язык сегодня*, 2, с. 88-97.
- Глазкова, С. Н. (2012): Парадигма «ленивого директива» как отражение русской этноспецифики. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета*. Сер. 9, 2, с. 118-125.
- Долматова, О. Новачац, Е. (2019). *Точка Ру. Tochka Ru*. Москва: Бюлер О. А.
- Июдин, Л. Л. (2013): Читать не читал, но...: об одной русской конструкции с повторяющимися словесными элементами. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Междунар. конф. «Диалог»*. Вып. 12, Т.1: Издательство Российского государственного гуманитарного университета, с. 297-311.
- Зарецкий, Е. В. (2008). *Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками)*. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет».
- Земская, Е. А. (2011). *Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения*. Москва: Флинта.
- Золотарева, Л. А., Окатова Н. Т. (2021): Текстовые реализации фразеосхемы «N1-6 + так + N1-6» в публицистическом и художественном дискурсах. *Научный диалог*, 1, с. 9-28.
- Колокольцева, Т. Н. (2001). *Специфические коммуникативные единицы диалогической речи*. Волгоград: Издательство Волгоградского университета.
- Кутукова, Н. В., Шеина, Ю. В. (2007). *Слово и дело: бизнес-диалоги. Курс русского языка. Средний уровень*. Москва: КРЭФ-Р.
- Норман, Б. Ю. (2009). *Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций*. Минск: БГУ.

- Панченко, Ю. Д. (2021): «Да» и «нет» в ответах на общие вопросы с отрицанием в русском языке. *Rhema. Рема*, 4, с. 38-68.
- Пилогина, Н. Ю. (2017): Специфика функционирования фразеологизированного сочетания «хочешь не хочешь». *Научный диалог*, 12, с. 176-188.
- Пестрецов, А. Ф. (2008): Соборность – константа русского национального самосознания. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 1, с. 176-181.
- Филатова, Е. А. (2001): К вопросу о прагматическом компоненте высказывания. *Слово. Грамматика. Речь*. Москва: ПАИМС, Т.3, с. 75-78.
- Формановская, Н. В. (2007). *Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика*. Москва: ИКАР.
- Чернышов, С. И., Чернышова, А. В. (2019). *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: Учебник. Часть 1.1*. Санкт Петербург: Златоуст.
- Чжан, Юэ (2019): Семантика вопросов со словами «где», «куда» и «откуда». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12 (1), с. 15-19.
- Чупик, В. В. Лапущкая, И. И. (2015): Слово «да» в практике преподавания РКИ: лингвистическая сущность и коммуникативная значимость. *Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Вып. 3*. Минск: БГУ, с. 97-106.
- Шерстяных, И. В. (2012): Дискурсивное слово «хорошо» и его функции в современном русском языке. *Вестник Челябинского государственного университета*, 21 (275), с. 146-152.
- Шкапенко, Т. М. (2014): Функционально-прагматические особенности ассонансных фразеорефлексов. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. Вып.8*, с. 49-54.
- Эсмантова, Т. Л. (2009). *Русский язык: 5 элементов: Уровень 2 (базовый)*. Санкт-Петербург: Златоуст.

BIBLIOGRAPHY

- Andreeva, I., Arsenova, E., Mikitajanc, K. (2014). *Zhivaya rech'. As Spoken: Russian for Everyday Usage*. Elementary level A1. Sankt Peterburg: Art-Ehkspress.
- Azimov, EH. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR.
- Berezina, O. A. (2010): K voprosu o yazykovoi reprezentatsii kategorii bezlichnosti. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*, 4, s. 39-51.
- Bogdanova-Beglyan, N. V., Blinova, O. V., Martynenko, G. YA. i dr. (2021). *Pragmaticheskie markery russkoi povsednevnoi rechi: slovar'-monografiya*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya. Polucheno iz <https://www.ord-multimedia-dict.com/>
- Chernyshov, S. I., Chernyshova, A. V. (2019). *Poekhali! Russkii yazyk dlya vzroslykh. Nachal'nyi kurs: Uchebnik. Chast' 1.1*. Sankt Peterburg: Zlatoust.
- Chupik, V. V. Laputskaya, I. I. (2015): Slovo «da» v praktike prepodavaniya RKI: lingvisticheskaya sushchnost' i kommunikativnaya znachimost'. *Aktual'nye voprosy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: sbornik nauchnykh trudov. Вып. 3*. Minsk: BGU, s. 97-106.

- Chzhan, Yueh (2019): Semantika voprosov so slovami «gde», «kuda» i «otkuda». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 12 (1), s. 15-19.
- Dolmatova, O. Novachats, E. (2019). *Tochka Ru. Tochka Ru*. Moskva: Byuler O. A.
- Ehsmantova, T. L. (2009). *Russkii yazyk: 5 ehlementov: Uroven' 2 (bazovyi)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Filatova, E. A. (2001): *K voprosu o pragmaticheskom komponente vyskazyvaniya. Slovo. Grammatika. Rech'*. Moskva: PAIMS, T.3, s. 75-78.
- Formanovskaya, N. V. (2007). *Rechevoe vzaimodeistvie: kommunikatsiya i pragmatika*. Moskva: IKAR.
- Gak, V. G. (1998). *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury».
- Gak, V. G. (2003): Predely semanticheskoi ehvolyutsii slov. *Russkii yazyk segodnya*, 2, s. 88-97.
- Glazkova, S. N. (2012): Paradigma «lenivogo direktiva» kak otrazhenie russkoi ehnospetsifiki. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 9, 2*, s. 118-125.
- Iomdin, L. L. (2013): Chitat' ne chital, nO...: ob odnoi russkoi konstruksii s povtoryayushchimisya slovesnymi ehlementami. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. Po materialam ezhegodnoi Mezhdunar. konf. «Dialog»*. Vyp. 12, T.1: Izdatel'stvo Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, s. 297-311.
- Kolokol'tseva, T. N. (2001). *Spetsificheskie kommunikativnye edinitisy dialogicheskoi rechi*. Volgograd: Izdatel'stvo Volgogradskogo universiteta.
- Kutukova, N. V., Sheina, YU. V. (2007). *Slovo i delo: biznes-dialogi*. Kurs russkogo yazyka. Srednii uroven'. Moskva: KREHF-R.
- Norman, B. YU. (2009). *Lingvisticheskaya pragmatika (na materiale russkogo i drugih slavyanskikh yazykov): kurs lektsii*. Minsk: BGU.
- Panchenko, YU. D. (2021): «Da» i «net» v otvetakh na obshchie voprosy s otritsaniem v russkom yazyke. *Rhema. Rema*, 4, s. 38-68.
- Pestretsov, A. F. (2008): Sobornost' — konstanta russkogo natsional'nogo samosoznaniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, 1, s. 176-181.
- Pilyugina, N. YU. (2017): Spetsifika funktsionirovaniya frazeologizirovannogo sochetaniya «khochesh' ne khochesh'». *Nauchnyi dialog*, 12, s. 176-188.
- Sherstyanykh, I. V. (2012): Diskursivnoe slovo «khorosho» i ego funktsii v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 21 (275), s. 146-152.
- Shkapenko, T. M. (2014): Funktsional'no-pragmaticheskie osobennosti assonansnykh frazeo-refleksov. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya*. Vyp.8, s. 49-54.
- Velichko, A. V. (2016). *Predlozheniya frazeologizirovannoi struktury v russkom yazyke: strukturno-semanticheskoe i funktsional'no-kommunikativnoe issledovanie*. Moskva: Maks Press.
- Velichko, A. V., Krasil'nikova, L. V., Kuz'minova, E. A. i dr. (2009). *Kniga o grammatike*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Vsevolodova, M. V. (2017). *Teoriya funktsional'no-kommunikativnogo sintaksisa Fragment fundamental'noi prikladnoi (pedagogicheskoi) modeli yazyka*. Moskva: URSS.

- Zaretskii, E. V. (2008). *Bezlichnye konstruksii v russkom yazyke: kul'turologicheskie i tipologicheskie aspekty (v sravnenii s angliiskim i drugimi indoevropeiskimi yazykami)*. Astrakhan': Izdatel'skii dom «Astrakhanskii universitet».
- Zemskaya, E. A. (2011). *Russkaya razgovornaya rech'. Lingvisticheskii analiz i problemy obucheniya*. Moskva: Flinta.
- Zolotareva, L. A., Okatova N. T. (2021): *Tekstovye realizatsii frazeoskhemy «N1-6 + tak + N1-6» v publitsisticheskom i khudozhestvennom diskursakh*. Nauchnyi dialog, 1, s. 9-28.