

Санкт-Петербургский государственный университет
Некоммерческое партнерство
«Общество преподавателей русского языка и литературы» («РОПРЯЛ»)

**РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ИНОСТРАННЫЙ
И МЕТОДИКА
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Выпуск 29

Санкт-Петербург
2018

УДК [811.161.1:37.02](063)

ББК 81.2 Рус-9

P89

Рецензенты

д-р филол. наук, канд. пед. наук, проф. *Л. В. Миллер* (ПГУПС),
д-р филол. наук, проф. *Е. И. Селиверстова* (СПбГУ)

Редакционная коллегия

д-р филол. наук, проф. *Е. И. Зиновьева* (СПбГУ),
д-р филол. наук, проф. *Н. А. Любимова* (СПбГУ) (отв. ред.),
д-р пед. наук, проф. *Л. В. Московкин* (СПбГУ),
д-р филол. наук, проф. *Т. И. Попова* (СПбГУ),
д-р филол. наук, проф. *К. А. Рогова* (СПбГУ),
канд. филол. наук, доц. *М. С. Шишков* (ШУИЯ) (отв. секр.)

P89 **Русский язык как иностранный и методика его преподавания:** сб. научн. тр. Вып. 29 / Редкол.: *Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова* (отв. ред.), *Л. В. Московкин* и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2018. — 55 с.

ISBN 978-5-9500626-4-3

ISSN 2499-9903

Сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам изучения языка и речи в аспекте РКИ, вопросам соотношения языка и культуры, анализу текста, а также теории и практике обучения русскому языку как иностранному.

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-9500626-4-3

ISSN 2499-9903

© Коллектив авторов, 2018

© РОПРЯЛ, 2018

Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет
e.buzalskaya@spbu.ru

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ТИПОЛОГИИ МОДЕЛЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЭССЕ В СИСТЕМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ТРКИ

Статья содержит анализ наиболее распространенных в пространстве Интернета классификаций моделей академического эссе, анализ типологии англоязычного эссе, используемой при сдаче теста на общее владение английским языком IELTS. На основании сделанных наблюдений автор предлагает простую типологию вариантов академического эссе для подготовки к тестированию в системе ТРКИ.

Ключевые слова: академическое эссе, тестирование, IELTS, ТРКИ.

Академическое эссе — жанр, который сравнительно недавно появился в российской системе образования. В целом, можно сказать, что академическое эссе — это учебный вариант эссеистического произведения небольшого объема, в котором учащийся должен в свободном стиле изложения доказать основную идею, раскрыв тему, предложенную ему экзаменатором для проверки знаний в рамках конкретной дисциплины¹.

С середины 1990-х годов эссе в России начинает активно расширять сферу своего влияния, включается в качестве одного из заданий в программу ЕГЭ, в тесты по русскому языку как иностранному, в зачетные работы студентов. Основной моделью, избранной министерством образования, становится англо-американский вариант академического эссе с жёсткой структурой, аналитичностью и нацеленностью на проверку наличия знаний по указанной теме.

Несмотря на то, что в англоязычном мире существует ограниченный перечень типов академического эссе, серьезных исследований, посвященных обоснованному выделению вариантов русскоязычного академического эссе, которые нашли бы свое отражение в пособиях, на данный момент нет.

На сайтах в Интернете представлены общие, описательные рекомендации неконкретного характера, вызванные нечетким пониманием отли-

чия академического эссе от литературно-публицистического. Единственным, в чем сходятся все мнения, это трехчастная структура (введение, основная часть и заключение) и аморфная форма, однако эти наблюдения никак не могут помочь в написании эссе, поскольку любой организованный и продуманный текст имеет указанные три части.

В пособиях авторы склонны обращать больше внимания на известные им трудности при написании эссе: сложность, получив тему, сформулировать подходящую идею (авторы подробно описывают, как справиться с психологическим барьером и предлагают различные пути решения проблемы) и неумение студентов проверить получившийся текст. Представляется, что и эти рекомендации мало способствуют пониманию того, каким на выходе должно получиться требуемое эссе.

Так, например, на сайте <https://studlance.ru/blog/vidy-esse> предлагается следующий перечень типов эссе для использования в студенческой практике:

- эссе-описание (основные характеристики баз доказательств и аргументации);
- эссе-повествование (хронологически построенный рассказ о событии);
- эссе-определение (раскрыть полностью понятие);
- эссе-классификация (определить основной принцип и построить систему);
- эссе-сравнение (сходства и различия объектов);
- эссе-иллюстрация (привести примеры, доказывающие мнение);
- эссе-аргументация (привести факты, рационально доказывающие мнение);
- эссе — причинный анализ (изложение причин и возможных следствий).

Очевидно, что авторы подошли к разграничению типов, исходя из основной интенции, предполагая, что структура указанных вариантов эссе понятна по умолчанию.

Однако в своей классификации они допустили ряд серьезных ошибок.

1. Аргументация — основная движущая сила эссе как жанра. Не бывает эссе без аргументации.
2. Эссе построено на логической цепочке рациональных рассуждений или — реже — иррациональной рефлексии (не рекомендуется в академических отчетных работах), а не на сюжете (иначе это будет рассказ, а не эссе).
3. Эссе не может быть классификацией (это часть научного трактата).

Таким образом, в данном случае авторы исходили из требований к сессионной проверке знаний и умений разного рода (описать, классифи-

цировать, показать понимание причинно-следственной связи, дать определение понятию и пр.), но этот подход оказался не вполне верным, так как не все варианты владения определенными знаниями преподаватель может проверить с помощью эссе.

Классификация из Википедии (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Эссе>) рассматривается в данной статье, поскольку к ней обращается большинство студентов. Она содержит сходную классификацию, в которую, в отличие от рассмотренной выше, добавлено еще эссе-аргументация, что странно, учитывая, что аргументация должна быть во всех типах эссе.

На сайте <http://bigslide.ru/russkiy-yazik/36757-uchimsya-pisat-esse.html> классификация состоит только из трех вариантов: описательное, аргументирующее и эссе — литературный анализ (впечатления от книги). Очевидно, что последний вариант разновидности указывает на желание авторов представить обычное школьное сочинение о прочитанной книге под современным названием «эссе». Такая подмена является типичной в ситуации, когда преподаватель не видит особой разницы между сочинением и эссе как проверочными работами.

Между тем, в российской традиции цели у этих учебных работ принципиально разные: если сочинение должно показать, что автор умеет грамотно изложить свои мысли или чувства относительно предложенной темы, то эссе направлено на проверку умения доказать и убедить читателя в правильности предположений автора.

В Англии, Америке и Австралии указанные модели используются не только при сдаче теста на знание английского языка (IELTS, CAE), но и в университетах и школах. В России на данный момент анализируемые модели используются только при обучении написанию эссе на английском языке. Представляется странным тот факт, что разработчики пособий по РКИ не обратились к тому, что было наработано за почти полтора века в англоязычном мире, а именно, к 1) стилистическим показателям и 2) моделям структуры академического эссе.

Одной из наиболее удачных работ, описывающих требования к стилю изложения информации, является книга преподавателя Оксфордского Университета А. В. Рэди (A. W. Ready), который советовал использовать только короткие предложения, писать просто, сухо (текст должен отдаленно напоминать деловой язык), не рассчитывая на проницательность читателя, раскрывать основную мысль серьезно, с достоинством, но не читать наставлений; избегать юмора, поскольку академическое эссе — не место для легкомысленности².

Основными моделями академического эссе признаны пять вариантов реализации эссе: 1) *advantages and disadvantages*; 2) *solution*; 3) *opinion*; 4) *agree and disagree*; 5) *discussion essay*. Все эссе трехчастные и состоят из введения, основной части и заключения, однако некоторые блоки структур у эссе разных видов повторяются³.

Структура первого варианта эссе, направленного на анализ плюсов и минусов определенного явления, согласно пособиям, состоит из следующих частей.

1. Вводное предложение, являющееся перефразированием задания; его детализировка или уточнение; тезис, констатирующий два плюса и два минуса текущего положения дел; предложение, завершающее введение и создающее переход к основной части. Как правило, это формальный переход, например: *I will discuss some of the reasons why X is so popular and some of the challenges to be overcome.*
2. Основная информативная часть эссе представляет собой два абзаца, построенных по принципу: *позиция + детализировка + пример + завершающее предложение (outline sentence)*. Таким образом, один абзац раскрывает плюсы, второй — минусы, перечисленные во введении.
3. Заключение состоит из трех предложений: повторения первого предложения в эссе иными словами (напоминание об исходной задаче); обобщающего предложения, содержащего все за и против; собственного мнения, которое больше напоминает мягкий совет, чем решение проблемы.

Структура второго варианта эссе, в котором автор должен выбрать наилучшее решение указанной в задании проблемы, отводит меньше места введению и заключению, но больше центральному рассуждению:

1. Вводное предложение; предложение трех путей решения проблемы, которые есть уже в обществе; формальный переход к основной части (*This essay will discuss the reasons behind this and suggest some solutions*).
2. Три абзаца с обсуждением трех предложенных путей: первым стоит тот, которому автор доверяет менее всего, последним следует тот, с которым автор в дальнейшем согласится; все три абзаца содержат логическое убеждение и убеждение на основании релевантного примера из личного опыта автора; в последнем или в первом абзаце должно идти предположение (*что было бы, если бы...*);
3. Третья часть структуры состоит из двух предложений: суммирование вариантов; выбор одного из них как наиболее эффективного (это предложение фактически и является мнением автора эссе).

Третий тип эссе направлен на формулировку собственного мнения и его доказательство:

1. Вводное предложение; его детализировка; тезис является мнением и одновременно планом центральной части, так как содержит два положения в защиту мнения.
2. Та же структура, что и в первом эссе: два абзаца, но оба в пользу предлагаемого мнения.
3. Обобщающее предложение; повторение тезиса-мнения; предостережение или предсказание.

Четвертый вариант эссе представляет собой модификацию третьего, с той только разницей, что мнение уже дано, и надо с ним согласиться или его опровергнуть.

1. Вводное предложение; мнение, которое одновременно является и тезисом, формальный переход (*I will support my opinion with examples*).
2. Два абзаца в поддержку мнения, один против (все три по той же схеме: мнение, подтверждающий пример, рассуждение вокруг этой темы).
3. Повторение тезиса-мнения, основных поддерживающих его фактов.

Пятый вариант эссе нацелен на анализ и рассуждение на заданную тему, не предполагающий выражения собственного мнения.

1. Вводное общее предложение; перефразированное утверждение из задания; формальный переход (*Both sides will be analysed before a reasoned conclusion is drawn*).
2. Как во втором типе эссе.
3. Суммирование, предположение, предупреждение или прогноз.

В пособиях выделяются как наиболее важные свойства структуры два опорных момента: место расположения тезиса и способ передачи собственной точки зрения. В первом и втором эссе тезис заявлен в третьем предложении введения, мнение — последним. В третьем и четвертом типе эссе тезис во введении является одновременно и мнением, поэтому повторяется дважды: в начале и в конце. В пятом тезис находится во втором предложении введения и скрыт перефразированием задания, а намек на личное мнение автора содержится лишь во втором предложении заключения (в предположении).

Представляется возможным использовать опыт моделирования данного типа академических эссе для определения моделей эссе в тестировании ТРКИ. Решение вопроса о типах моделей для ЕГЭ, ГИА и академической отчетности выходит за рамки данной статьи, так как дисциплинарные объективно-ориентированные эссе отличаются от субъективированных эссе на популярные темы.

Типология проанализированных моделей англоязычного эссе построена с нарушениями, вследствие которых учащиеся отмечают сложность запоминания конкретных последовательностей блоков и особенностей расположения тезиса и мнения. Выравнивая типологию, представляется логичным разбить ее на две группы:

- 1) эссе — анализ с двумя подвидами:
 - а) эссе — «за и против»;
 - б) эссе причинно-следственной связи;
- 2) эссе — доказательство мнения, также с двумя вариантами:
 - а) формулирование и доказательство своего мнения;
 - б) доказательство или опровержение чужого.

Эссе первого типа ориентированы на рассмотрение рефлекслируемого объекта с разных сторон, поэтому центральная часть эссе этого типа состоит из двух абзацев, представляющих собой анализ разных позиций: для *1а* смысл модели отражается формулой: *это — правильно (потому что + пример), а это — неправильно (потому что + пример)*; *1б* описывает выражение: *если ... то (поэтому + пример), но если ... то (поэтому+ пример)*. В связи с тем, что введение должно определять перспективу информационной части, логично, что тезис предваряет основную часть, а мнение автора ее завершает (табл.).

Эссе второго типа в своей информационной части не делятся на два полюса, являясь линейно организованным последовательным доказательством одной позиции. При этом структура модели *2а* открывается с выражения собственного мнения и завершается тезисом (который может быть цитатой, фразеологизмом, любой фигурой речи), *2б*, напротив, во введении содержит тезис и завершается итоговым мнением (*вот почему я считаю, что...*).

Что касается таких частей структуры, как открывающее эссе предложение во введении и подведение итога или суммирование информации в заключении, они обязательны во всех моделях. Вариации данных структурных элементов связаны с формулировкой задания и творческими способностями автора эссе.

Примечания

¹ Баранов В. И., Бочаров А. Г., Суворцев Ю. И. Литературно-художественная критика: Учеб. пособие для вузов по спец. «Журналистика». М., 1982; Руженцева Н. Б. Прагматическая и речевая организация русского литературно-критического эссе XX века: дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2001; Дмитровский А. Л. Жанр эссе: очерк теории жанра: монография. Орел, 2006; и др.

Таблица. Опорные структурные части академического эссе

Группа	Вариант эссе	Введение	Центральная часть	Заключение
Анализ	За и против	Тезис, называющий темы двух следующих абзацев	Две противопоставленные друг другу части, каждая из которых относительно автономна, поэтому начинается со слова-маркера и завершается предложением, отсылающим к введению, а не к следующему абзацу.	Мнение
	Причин и следствий	Тезис, содержащий перечисление причин		Мнение
Доказательство	Своего мнения	Мнение	Две или три части, логично продолжающие друг друга, вследствие чего между абзацами используются маркеры перехода	Тезис
	Чужого мнения	Тезис		Мнение (может совпадать с фразой — суммированием информации)

² *Ready A. W. Essays and Essay Writing for public examinations. London, 1900.*

³ *Evans V. Successful Writing: Upperintermediate. Newbury, 1998; Walsh L. Focus on Writing-5 (C1) USA, 2012; Goby D. Essay writing for English Test. Academic English press, 2003; Zemach D. E., Rumisk L. A. Academic writing from paragraph to essay. Macmillan, 2005.*

Elena V. Buzalskaia, St. Petersburg State University

RATIONALIZATION OF THE ACADEMIC ESSAY MODELS TYPOLOGY IN THE TORFL SYSTEM

The article contains analysis of the most popular classifications of models of academic essays existed in the Internet space, the analysis of the typology of English essay used in the IELTS test. Based on these observations, the author proposes a simple typology of academic essays for the TORFL system.

Keywords: academic essays, test IELTS, TORFL.

Вэн Цзятун

Kumai

ong.valentine@yandex.ru

АЛГОРИТМ АНАЛИЗА СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена решению проблемы неадекватного понимания иностранными учащимися подтекста, связанного с наличием средств субъективной модальности в художественных произведениях (на материале рассказов Т. Толстой). Автор предлагает алгоритм анализа языковых средств, состоящий из нескольких этапов, приводит примеры анализа. Данный алгоритм целесообразно применять в аудитории магистрантов-филологов продвинутого уровня владения языком.

Ключевые слова: субъективная модальность, алгоритм, языковые средства.

Модальный синтаксис — это средства, в которых отражается 1) отношение высказывания к действительности и 2) отношение автора текста к этой действительности, поэтому модальный синтаксис принято делить на объективный и субъективный¹. В связи с этим субъективная модальность, отражающая позицию автора, его мировоззрение, эмоциональный настрой² реализуется разными средствами на всех уровнях организации текста — на морфологическом, лексическом и синтаксическом³. К средствам выражения субъективной модальности относят личные местоимения, вводно-модальные слова и частицы, вводные словосочетания, вводные предложения, повторы, междометия, тропы, порядок слов, а также специальные синтаксические конструкции.

Понимание смысла и подтекста художественного текста является одним из наиболее трудных заданий в иностранной аудитории. Для того чтобы учащиеся могли адекватно понимать замысел автора, был разработан алгоритм анализа фрагментов текста, содержащих субъективную модальность. Алгоритм состоит из нескольких последовательных шагов: разделить фрагмент текста на предложения, в каждом предложении провести анализ средств модальности на лексическом уровне, а затем на синтаксическом; определить наличие смысловых связей между предложениями.

ми, сделать выводы относительно использования средств модальности. Приведем несколько примеров использования данного алгоритма анализа двух фрагментов из рассказа современного автора Т. Толстой «Чужие сны», который является показательным, так как в нем город Санкт-Петербург описывается через ощущения и впечатления автора.

Пример 1. «(1) Я непременно куплю в Питере квартиру: я не хочу простой человеческой жизни. (2) Я хочу сложных снов, а они в Питере сами рождаются из морского ветра и сырости. (3) Я хочу жить на высоком этаже, может быть, в четвертом дворе с видом на дальние крыши из окна-бойницы. (4) Дальние крыши будут казаться не такими ржавыми, какие они на самом деле, и прорехи покажутся таинственными тенями. (5) Вблизи все будет, конечно, другое, потрепанное: загнутые ветром кровельные листы, осыпавшаяся до красного кирпича штукатурка, деревце, выросшее на заброшенном балконе, да и сам балкон с выставленными и не пригодившимися, пересохшими до дровяного статуса лыжами, с трехлитровыми банками и тряпкой, некогда бывшей чем-то кокетливым»⁴.

В этом примере предложения (1), (2) и (3) являются синтаксическим повтором (параллелизм — анафора). В них представлены следующие компоненты:

- модальность достоверности, которая выражена эксплицитно и выделена наречием с модальным значением *непременно*;
- модальность разговорности, которая выражена эксплицитно и выделена именем существительным — топонимом *Питер*;
- модальность утвердительности, которая выражена имплицитно и выделена прилагательным *человеческий*;
- сочинительный союз *а* в составе предложения имеет значение присоединения с небольшим оттенком противопоставления, поскольку образ, формируемый автором, — неожиданный, идущий вразрез с привычным;
- модальность неуверенности, которая выражена эксплицитно и выделена вводным словосочетанием *может быть*;
- автор имитирует прием открытого поиска более точной характеристики описываемого объекта, несколько раз уточняя описание: *высокий этаж — vs — этаж в четвертом дворе с видом на дальние крыши*.

В предложении (4) автор использует вводную конструкцию, которая подчеркивает модальность неуверенности, после которой союз *и* выполняет присоединяющую функцию, так что в целом автор дает образ крыши вдали согласно схеме: *объект + часть этого объекта*. Кроме этого, автор добавляет следующие компоненты:

- модальность неуверенности, которая выражена модальными глаголами *будут казаться, покажутся*;
- согласованные определения *дальние крыши, таинственными тенями*.

Предложение (5) является конструкцией с обособленными членами предложения, к пропозиции в которое добавлены следующие компоненты:

- модальность достоверности, которая выражена эксплицитно и выделена модальным словом *конечно*;
- слово *потрепанное*, уточняющее отношение автора к описываемым предметам в целом;
- два ряда однородных дополнений: *кровельные листы, штукатурка, дровицы, балкон; с лыжами, банками, тряпкой*; здесь модальную оценку содержат существительные *дровицы* (формирование образа маленького или низкорослого и хилого дерева, вызывающего сочувствие, при помощи уменьшительного суффикса) и *тряпка* (в своем семном составе уже имеющее коннотацию пренебрежительности);
- согласованные определения к существительным *загнутые ветром (листья), осыпавшаяся (штукатурка), заброшенный (балкон)* выражены причастиями страдательного залога прошедшего времени (*загнутая, заброшенный*), возвратным причастием прошедшего времени (*осыпавшаяся*);
- однородные страдательные причастия прошедшего времени *выставленными, не пригодившимися, пересохшими (лыжами)*;
- модальность эмоциональной оценки наблюдается в том, как дополняют и усиливают семантику друг друга данные причастия (*выставленные — не нужные в доме, не пригодившиеся — не нужные нигде, пересохшие — очень давно уже не нужные и от этого испортившиеся*) и причастные обороты (*(дровицы) выросшее на заброшенном балконе; некогда бывшей чем-то кокетливым*). Все причастные обороты построены на использовании действительных причастий прошедшего времени (*выросшее, бывшей*);
- модальность подчеркивается выбором наречия времени *некогда* (вместо нейтрального в данном контексте *когда-то*), так как обозначает очень далекое будущее.

Пример 2 «(1) Кто не бежал, прижав уши, по такой страшной бронхитной погоде, кто не промокал до позвоночника, кто не пугался парадных и подворотен, тот не оценит животное, кухонное, батарейное тепло человеческого жилища. (2) Кто не слышал, как смерть дует в спину, не обрадуется радостям очага. (3) Так что, если драгоценное чувство живой жизни притупилось, надо ехать в Питер в октябре. (4) Если повезет, а везет почти всегда, — уедешь оттуда полуживой. (5) Для умерщвления плоти хорош

также ноябрь с мокрым, ежеминутно меняющим направление снеговым ветром, а если не сложилась осенняя поездка — отлично подойдет и март. (6) В марте лед на реках уже не крепок, не выдержит и собаки, весь покрыт польнями, проталинами, синяками, но дует с него чем-то таким страшным, что обдирает лицо докрасна за шестьдесят секунд, руки — за десять»⁵.

В этом примере предложения (1) и (2) являются синтаксическим повтором (анафорой) в сопоставлении с изосемичной моделью — *Кто не бежал, кто не промокал, кто не пугался, тот не оценит тепло*. К пропозиции предложения (1) добавлены компоненты:

- деепричастный оборот *прижав уши* (деепричастие действительного залога);
- три ряда одинаковых синтаксических конструкций (параллелизм): *Кто не бежал, ..., кто не промокал, кто не пугался...*; в этом ряду модальность подчеркивания усиливает отношение автора к погоде.

Это предложение осложнено параллелизмом, автор использует одинаковые конструкции для нагнетания, усиления воздействия, имитации риторического вопроса, заканчивающегося ответом.

В предложении (2) присутствует метафора *как смерть дует в спину* (смерть сопоставлена с ветром). В предложении (3) используется сочинительный союз *так что*, присоединяющий его к предложению (2). В составе предложения (5) используется союз *а если*, в предложении (6) — союз *но*. Оба союза свидетельствуют о противопоставлении и поиске иного варианта. Кроме этих конструкций с подчинительными и сочинительными союзами, здесь присутствуют конструкции с обособленными членами предложения: в предложении (5) автор использует причастный оборот (*с*) *меняющим направление (ветром)* (действительное причастие настоящего времени). В предложение (6) входят однородные дополнения *польнями, проталинами, синяками*, выраженные именами существительными.

В рассматриваемом фрагменте автор описывает город с юмором и иронией; большое количество метафор и олицетворение говорят о том, что для автора город — живой организм. Автор использует параллелизм для усиления воздействия, активно пользуется противопоставлением, подчеркнутым союзом *а*, что создает иронию; разговорность, торопливость и восторженность связана с эллиптичностью.

В приведенных фрагментах рассказа «Чужие сны» для передачи субъективной модальности автор опирается на сложные предложения с бессоюзной связью, эллипсис (для передачи состояния человека), синтак-

сический повтор, безличные предложения (как правило, при описании погоды), конструкции с обособленными членами предложения (для описания деталей домов, крыш, улиц), конструкции с однородными членами, осложненные вводными включениями, уточняющими описание.

Сделанные выводы могут помочь иностранным студентам лучше понять смысл средств субъективной модальности в процессе дальнейшего самостоятельного анализа читаемого текста, опираясь на найденные закономерности, найденные в процессе аудиторной работы.

Примечания

- ¹ Солганик Г. Я. Очерки модального синтаксиса. М., 2010. С. 15.
- ² Чибук А. В. Средства выражения авторской модальности в публицистических текстах (на материалы СМИ Германии) // Вестник Военного университета. 2010. № 4 (24). С. 130.
- ³ Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике: избранные труды. М., 1975. С. 53–87.
- ⁴ Толстая Т. Не кысь: Рассказы, статьи, эссе и интервью. М., 2004. С. 76.
- ⁵ Там же.

Weng Jiatong, China

THE ALGORITHM OF ANALYSIS OF SUBJECTIVE MODALITY IN THE AUDIENCE OF FOREIGN STUDENTS

The article is devoted to solution of the problem of an inadequate understanding of implication by foreign students, which is associated with the presence of subjective modality (on the material of narrative written by T. Tolstaya). The author suggests an algorithm of analysis of linguistic units, consisting of several stages, gives examples of analysis. This algorithm is appropriate in the classroom of students-philologists of the advanced level.

Keywords: subjective modality, algorithm, language units.

Кириченко Светлана Владимировна
Санкт-Петербургский государственный университет
svetlana-kiritchenko@yandex.ru

ЛЕКСЕМА *МЫМРА* И ЕЕ КОННОТАЦИИ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье проводится анализ лексемы *мымра*, обладающей широкой сетью коннотаций: образностью, стилистической маркированностью, эмоциональной оценочностью, культурной коннотацией, которые в совокупности производят прагматический эффект. Коннотации *мымры* рассматриваются на базе словарной дефиниции, которая в русской лингвокультуре расширяется за счет ассоциации с образом главной героини одного из самых популярных и любимых русским народом фильмов Э. А. Рязанова «Служебный роман».

Ключевые слова: сема, образность, эмоциональная оценочность, стилистическая маркированность, культурная коннотация.

Феномен коннотации как семантической сущности, «узуально или окказионально входящей в семантику языковых единиц и выражающей эмотивно-оценочное и стилистически маркированное отношение субъекта речи к действительности при ее обозначении в высказывании, которое получает на основе этой информации экспрессивный эффект»¹, привлекает все большее внимание лингвистов в связи с прагматической составляющей экспрессивных лексем. Лексема *мымра*, безусловно, может быть включена в обширное лексико-семантическое поле экспрессивных наименований лиц в русской языковой картине мира.

В лексикографических справочниках рассматриваемая лексема толкуется как *‘грубо. Об угрюмой, неразговорчивой, скучной женщине’*². Наряду с толкованием словарей, лексема *мымра* может быть интерпретирована и на основе лингвистических данных, а именно: в звуковой оболочке лексемы *мымра* заложена ассоциация с междометием *мррр* как выражение холода или отвращения. Кроме того, сочетание согласных *мр* и гласного *ы* нельзя назвать благозвучными с точки зрения носителей русского языка. В результате, лексема *мымра* используется с целью выражения характеристики и негативной оценки говорящего по отношению к определенному лицу. Негативная оценка лексемы опирается на следующую «номинатив-

ную платформу»: а) принадлежность к женскому полу; б) совокупность таких признаков, как угрюмость, необщительность, некоторое занудство.

Однако в русской лингвокультуре словарная дефиниция лексемы расширяется за счет ассоциации с образом главной героини одного из самых популярных и любимых русским народом фильмов Э. А. Рязанова «Служебный роман», в котором лексема *мымра* актуализируется буквально с первых кадров. Рассказчик (Анатолий Ефремович Новосельцев), устами которого сценаристом и режиссером Э. А. Рязановым представляются участники описываемой истории, дает героине следующую характеристику, которую можно рассматривать как дефиницию лексеме *мымра*, дополняющую определение, представленное лексикографическими источниками:

«Людмила Прокофьевна Калугина, директор нашего статистического учреждения. Она знает дело, которым руководит. Такое тоже бывает. Людмила Прокофьевна приходит на службу раньше всех, а уходит позже всех, из чего понятно, что она, увь, не замужем. Мы называем ее „наша мымра“. Конечно, за глаза»³.

Таким образом, дефиниция лексемы «обрастает» такими семами, как: *‘женщина, занимающая ответственный пост’*, *‘погруженная в работу, знающая ее’*, *‘не спешащая домой’*, *‘незамужняя’*. Поскольку *мымрой* окружающие ее коллеги называют за глаза, можно сделать вывод, что данная лексема сопровождается эмоциональной (субъективной) оценочностью.

Безусловно, дополнением к дефиниции анализируемой лексемы может служить и визуальный облик героини, представленный режиссером: женщина непривлекательная, не обращающая внимание на свою внешность, одевающаяся немодно, не пользующаяся косметикой и т. п. Так, подтверждением этому служит уклончивый ответ Новосельцева на вопрос героини, на какой возраст она выглядит: *«На тридцать... пять. <...> Вы только... одевайтесь мрачновато. Без лоска»*. Замешательство в ответе Новосельцева относительно определения возраста Калугиной объясняется актуализацией в фильме семы *‘женщина немолодая’*. Так, секретарша Людмилы Прокофьевны за глаза называет своего начальника *старухой*.

Ср.: *«— Угадай, что я сейчас курю?... „Мальборо“.* Новый зам с барского плеча целый блок кинул. Заводит дружбу с секретаршей. Сейчас он у *старухи* сидит». А также: *«Ваше дело труба. Моя старуха* вами сильно интересуется. Личное дело изучает».

В какой-то степени сема *‘непривлекательная женщина’* в лексеме *мымра* актуализируется и через описание походки современной деловой женщины в устах секретарши Верочки:

«— Походка! Ведь вот как вы ходите? <...> Ведь это уму непостижимо! Вся **отклячится, в узел вот здесь завяжется, вся скукожится, как старый рваный баишмак. И вот чешет на работу!** Как будто сваи вколачивает!». А также в неосознанной реплике на вопрос Людмилы Прокофьевны «Что теперь носят?» «— **А... зачем это вам?»**».

Семе 'непривлекательная женщина' сопутствует и сема 'женщина, не интересующаяся модой': «— Вы купили новые сапоги, Вера? — Да вот еще не решила, Людмила Прокофьевна. Вам нравятся? — **Очень вызывающие. Я бы такие не взяла**», из чего модная Верочка делает вывод, что сапоги надо брать.

Ольга Рыжова, с которой Новосельцев дружит со студенческой скамьи, предлагая ему сходить к директору учреждения с целью решить свои семейно-финансовые проблемы, как и все сослуживцы, называет Калугину **нашей мымрой**: «— Сходи. Пойди к нашей мымре и поговори с ней. Скажи ей, что у тебя двое детей», что, пожалуй, можно расценивать как признание Калугиной своей, входящей в одну среду, а значит близкой, почти родной.

Однако речевая реакция Новосельцева на предложение Ольги актуализирует семы, уже заявленные героем в первых его характеристиках — 'незамужняя женщина, бездетная', 'работник, занимающий ответственный пост', поддержанных канцеляризмами *согласно штатному расписанию, с должностью и окладом*, а также синонимами *ноль* и *пустое место*.

Ср.: «— Да что ты, дети! **Она в принципе не знает, что на свете бывают дети.** Она уверена, что они появляются на свет взрослыми, **согласно штатному расписанию, с должностью и окладом**»; «— О чем ты говоришь? Я для нее **ноль, пустое место.** Впрочем, как и все остальные».

Средствами актуализации сем 'женщина, занимающая ответственный пост' и, как следствие, 'женщина непривлекательная' являются речевые характеристики, даваемые Калугиной, также за глаза, ее заместителем, Юрием Григорьевичем Самохваловым в диалогах с Новосельцевым.

Ср.: «— Все-таки надо найти к Калугиной подход. В чем ее слабое место? — У нее **нет слабых мест.** — Она **немолодая, некрасивая, одинокая** женщина... — Она **не женщина, она директор!**»; «— Поухаживай за ней немножко. Потому что если я предложу твою кандидатуру еще раз, она на меня просто... **зарычит!** — Как же за ней ухаживать, если она **рычит?**»; «— ...Отнесись к ней как... к Женщине. — Нет, Юра, как к женщине я **не могу к ней отнестись. Как мужчина, не могу.** Нет, я... могу как мужчина... <...> — Нет! **Никакая должность на свете не заставит меня за ней ударять**».

Как видим, в приведенных контекстах актуализируются такие семы, как 'немолодая женщина', 'некрасивая женщина', 'одинокая женщина', 'сердитая, выходящая из себя женщина'. При этом героями представленного диалога активно используются конструкции со словами *нет* + Р. п. (*нет слабых мест*), отрицательной частицей или префиксом *не* и отрицательными местоимениями (*немолодая, некрасивая; она не женщина; смотри не на нее; никакая должность не заставит меня за ней ударять; не могу отнестись к ней как к женщине*), что усиливает прагматическую природу лексем *мымра*.

Высшей степенью непривлекательности в устах Самохвалова выступает лексема *пугало* с последующим пояснением о его назначении, которое, по сути, является лексикографической дефиницией этой номинации:

«— Слушай, я понимаю, она *пугало*, ее можно **выставлять на огороде. Но ты смотри не на нее. А в сторону**».

В диалогах Новосельцева и Самохвалова также актуализируется сема 'женщина интеллектуальная': «— *Нет, серьезно, я не знаю, о чем с ней разговаривать. — О чем-нибудь таком... интеллектуальном. Она тетка умная*», где лексема *женщина* сознательно меняется на лексему *тетка* — '2. Пренебр. О всякой взрослой женщине'⁴. В результате такой номинации осуществляется нивелирование в героине такого качества, как женственность, оценка ее сослуживцами исключительно как административного лица, не способного знать и понимать поэзию.

Ср.: «— Только я никак не предполагала, что вы творили под псевдонимом Пастернак. — Скажите, пожалуйста... **Никогда бы не подумал, что вы разбираетесь в поэзии**».

Отсюда и совокупность качественных характеристик *мымры*, которые Новосельцев озвучивает на вечеринке у Самохвалова:

«...потому что вы **сухарь!** Вот вы кто! **Вы черствая!** <...> **В вас нет ничего человеческого!** <...> — **В вас нет сердца, потому что у вас одни цифры и отчеты...**»

Указанная совокупность качественных характеристик чрезвычайно ярко обыгрывается и в антонимичных репликах Калугиной и Новосельцева в сцене, последовавшей после злополучной вечеринки у Самохвалова.

Ср.: «— Вы утверждали, что я **черствая!** — Почему, **мягкая.** — **Бесчеловечная!** — **Человечная.** — **Бессердечная!** — **Сердечная.** — **Сухая!** — **Мокрая!**».

Именно отсутствие сердечности, человечности в Калугиной и вызывает у Новосельцева чувство страха при взгляде на Людмилу Прокопьевну:

«— Ох, Юра, если б ты знал, как **я ее боюсь. Как волка!** <...> Я когда ее вижу, у меня **прямо ноги подкашиваются**».

Равнодушие к своим сослуживцам замечает в своей начальнице и секретарша Верочка:

«— Вы Лизу Леонтьеву помните из строительного отдела? Такая... Светленькая такая... Смазливенькая такая... С косой. Она сейчас у нас не работает. - Нет, честно говоря, не помню. — Ну естественно...».

Особого внимания в выявлении дополнительных смыслов в лексеме *мымра* требует и анализ речевого поведения самой героини. Так, в речевом портрете Калугиной актуализируется уже заявленная ранее сема 'одинокая женщина', поддержанная следующими контекстами:

«— Нет. Я **привыкла находиться одна**, поэтому мне не бывает скучно.»; «Иногда, знаете, хочется поплакать, но что же я буду **реветь в одиночку?** Это все равно как алкоголик, который плачет... то есть, это... **пьет в одиночку**», «А я **совсем одна**. <...> **Заставляю себя поесть и иду на работу. Вот этот кабинет и всё это практически и есть мой дом. А вечера!.. Если б вы знали, как я боюсь вечеров! Если бы вы знали... Засиживаюсь на работе допоздна**, пока вахтёр уже не начнет греметь ключами. **Делаю вид, что у меня масса работы**, а на самом деле просто мне **некуда идти. Что дома? Дома, дома! Дома только телевизор. Я, видите, даже собаку не могу завести... потому что её некому будет днем выводить. Вот и все дела**».

Примечательно, что Калугина осознает себя той, которую сослуживцы за глаза называют *мымрой*.

Ср.: «Я, **старый холостяк**», я **привыкла командовать**», «Вот видите, превратила себя в **старуху**. А мне ведь только 36».

Коннотативная составляющая *мымры* поддерживается также фразами в речи Калугиной, напоминающими лозунги: «Делом надо заниматься серьезно, или не заниматься им вообще», «Статистика — это наука, она не терпит приблизительности».

Наличие некоторой сухости в общении героини с подчиненными подтверждается также фразами, своей лаконичностью отличающимися исключительно деловую сферу общения. При этом отдельные клишированные фразы напоминают общение человека с машиной.

Ср.: «Извольте переделать», «Что-нибудь еще?», «У вас ко мне всё?», «Входите, товарищ Новосельцев», «Вы свободны, товарищ Новосельцев», «— Бубликов умер! — Почему умер? Я не давала такого распоряже... Как умер?!», «Сидеть! (в адрес Новосельцева)»; «На это есть вышестоящие инстанции» и т. п.

Хотя лексема *мымра* и имеет эмоционально-оценочную коннотацию, безусловно, образ Людмилы Прокофьевны не может не вызывать симпатию у членов российского социума, поскольку связывается с великолепной исполнительницей роли Калугиной А. Б. Фрейндлих, а также актуализацией выявленных выше сем через модель семантизации, условно определяемую нами как **НЕМымра**, т. е. 'женщина, которая **НЕ** обладает качествами, приписываемыми **мымре**'. Например, в высказываниях Новосельцева:

«— *Перестаньте плакать! Что вы, вам по должности не положено. <...> — Впрочем, **плачьте**, вам это полезно. Может быть, **если вы еще способны плакать, то не все потеряно**»; «Просто **вы заплакали... и как будто вы нормальная...**»; «— Вы красавица, Людмила Прокофьевна!»; «— Вы кто? Вы замечательный директор, вы очень талантливый руководитель, вы эффектная женщина...». А также в диалогах с участием самой Людмилы Прокофьевны: «— Ну вот, она была его женой, родила ему двух детей, а потом... закрутила... — **Как же она могла оставить детей, Лентьева? Она же мать!**»; «— У меня дети. У меня их двое — мальчик и... **Вы счастливый...**».*

Метаморфоза, которая произошла с главной героиней вследствие романа с Новосельцевым, находит отражение и в речевом поведении Калугиной. Это употребление междометий, эмоциональной лексики, безличных конструкций, разговорных глаголов, обозначающих действия и понятия, свойственные и понятные каждому рядовому представителю социума и, прежде всего, женщинам:

«— Вы уж простите, **милый мой**, если что не так» (при обращении к Верочке); «— **Вам правда нравится?** — Очень. — **Ой, как я рада!**»; «— Да что вы? Не замечала. Вы подумайте, ничего не замечала... **Ой, как не хочется... Боже мой, как не хочется!.. Но надо идти руководить!**»; «— Ольга Петровна, доброе утро. **Выглядите сегодня отлично.** <...>Заходите ко мне, **поболтаем. Посплетничаем.**»; «— Угадайте... Почему я опоздала? — В райкоме, что ли, были? — **Проспала. Первый раз в жизни проспала!**»; «— **А как вам моя прическа?** — Умереть — не встать! — Я тоже так думаю».

Заключительным аккордом в семантизации лексемы *мымра* можно считать сцену выяснения отношений Новосельцева с Калугиной в завершающем фильм эпизоде: «— Если вы **директорша**, вы думаете, **все може-**

те себе позволять? Уничтожить! Топтать! — Вас — да. — Бить, да? — И будет мало. — Хамить! Мымра!», позволяющем выделить и такие семы, как *‘женщина, допускающая произвол в отношении с подчиненными’*.

Таким образом, лексема *мымра*, наряду с семами, отмеченными лексикографическими справочниками (*‘угрюмая, неразговорчивая, скучная женщина’*), включает в себя семы, обусловленные существующими в обществе стереотипами, сформировавшимися в процессе просмотра популярного фильма, которые в совокупности дают нам возможность составить расширенную дефиницию рассматриваемой лексемы — *‘женщина, обычно погруженная в работу, не связанную с творческой сферой деятельности, и, как следствие, одинокая (незамужняя и бездетная), с непривлекательной внешностью, с полным отсутствием женственности, мягкости, сухая в общении, не умеющая сострадать, а потому вызывающая чувство страха, поскольку может выходить из себя, при этом, однако, может быть хорошим специалистом с высоким интеллектом’*.

Данная лексема обладает широкой сетью коннотаций: образностью, мотивированной звуковой оболочкой; стилистической маркированностью, информация о которой «свернута» в виде пометы *грубо*, сопровождающей слово в словаре; эмоциональной оценочностью, несущей информацию об отношении членов социума к лицу, называемой *мымрой*, и, тем самым, производящей прагматический эффект; а также культурной коннотацией, представляющей собой семантические признаки лексемы *мымра*, сформировавшиеся в языковом сознании русской лингвокультурной общности.

Примечания

- ¹ Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986. С. 5.
- ² Большой толковый словарь русского языка. СПб., 2000. С. 566.
- ³ Источником материала послужил сценарий фильма «Служебный роман», опубликованный на сайте: http://www.vothouse.ru/films/sluzhebnyj_roman_text.html.
- ⁴ Большой толковый словарь русского языка... С. 1321.

Svetlana V. Kirichenko, St. Petersburg State University

LEXEME MYMRA AND ITS CONNOTATIONS IN THE RUSSIAN LINGUOCULTURE

The analyses of the lexeme *mymra* is given in the article. The lexeme has a wide field of connotations: imagery, stylistic, emotional marking, cultural connotations, which create in combination a pragmatic effect. Connotations of *mymra* are analysed on the basis of dictionary definition, which in Russian cultural Linguistics is being extended due to the association with the image of the character of one of the most popular and beloved by Russian people movies of E. A. Ryazanov “Sluzhebnyj Roman”.

Keywords: seme, connotation, imagery, emotional marking, stylistic marking, cultural connotation.

Московкин Леонид Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет
moskovkin.leonid@yandex.ru

ТЕРМИН «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ» В РОССИЙСКОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются особенности употребления термина «русский язык как неродной» в российской методической литературе. Этот термин, появившийся еще в 1930-е гг., в настоящее время обозначает разные, хотя и близкие понятия. Целесообразно использовать его как более общий, родовый термин, позволяющий отличить обучение неродному языку от обучения родному языку. Его употребление должно быть ограничено строго определенными контекстами.

Ключевые слова: русский язык как неродной, методика обучения, терминология, методическая литература, второй язык.

Термин «русский язык как неродной» является одним из наиболее употребительных, но при этом одним из наименее определенных в современной российской методической литературе. Рассмотрим вопрос об истории его появления и его современном функционировании.

Словосочетание «русский язык как неродной» в научной литературе встречается уже в 1930-е гг. Так, в 1935 году. И. М. Вульфius (Пулькина) в одной из своих статей писала, что в советской средней школе учатся не только советские дети, но и дети иностранных специалистов, и русский язык преподается им как неродной¹. Однако это словосочетание приобрело статус научного термина только в 1990-е гг. применительно к преподаванию русского языка нерусским гражданам России.

До 1917 года в документах Министерства народного просвещения, в методической и учебной литературе в этом значении использовались словосочетания «русский язык для инородцев» и «русский язык в инородческих училищах»². После 1917 года в документах Наркомпроса РСФСР, в методических и учебных пособиях использовались терминологические словосочетания «русский язык для национальных меньшинств (нацмен)» и «русский язык в школах нацмен»³, «русский язык для нерусских» и «русский язык в нерусских школах»⁴. С 1920-х гг. начинает употребляться

и термин «русский язык в национальной школе»⁵, который постепенно вытеснил все другие термины. В советское время существовал НИИ преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ), издавался журнал «Русский язык в национальной школе», разрабатывалась методика преподавания русского языка в национальной школе⁶.

Появлению нового термина «русский язык как неродной» в 1980-е гг. способствовали исследования в области педагогической психологии, которые показали, что основные закономерности овладения русским языком как иностранным и русским языком в национальной школе в сущности одни и те же. Термин «русский язык как неродной» был предложен И. А. Зимней в работе «Психология обучения неродному языку» как некий родовой термин по отношению к терминам «русский язык как иностранный» и «русский язык в национальной школе»⁷. В этом же значении он употреблялся и в книге Г. И. Володиной «Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного»⁸.

Однако уже в 1990-е гг. объем значения этого термина сужается. Чаще всего он применяется к обучению русскому языку в билингвальных школах (в школах, где часть учебных предметов преподается на родном языке учащихся), заменив прежний термин «русский язык в национальной школе»⁹. Кроме того, русским языком как неродным иногда называют тот русский язык, который преподают в школах ближнего зарубежья — в странах СНГ. Так, изданное в Армении пособие по методике преподавания русского языка в армянской школе называется «Методика преподавания русского языка как неродного»¹⁰. Равным образом, преподавание русского языка в российских вузах студентам из Средней Азии и Закавказья часто называют преподаванием русского языка как неродного, так как оно обычно осуществляется не с нулевого уровня, и поэтому существенно отличается от преподавания русского языка студентам из Китая, Кореи, Индии, других стран дальнего зарубежья. Наконец, некоторые исследователи называют русским языком как неродным тот язык, которым овладевают трудовые мигранты: «Номинация *русский язык как неродной* употребляется на российской почве в составе терминологической триады: русский как родной, русский как неродной (для живущих в России инородцев — мигрантов), русский язык как иностранный (для иностранцев, живущих за пределами России)»¹¹.

Сам по себе термин «неродной язык» не содержит в составе своего значения никаких компонентов, которые позволяли бы его отнести исключительно к языку, которым овладевают или иностранцы, или неру-

ские граждане России. Системное его рассмотрение предполагает, что он противопоставлен термину «родной язык», и соответственно, его употребление уместно во всех тех случаях, когда речь идет о преподавании не родного языка, а языка, изучаемого после родного. Эта последовательность (неродной язык как второй после родного) отражается в англо-американской научной литературе, где используются термины «первый язык» и «второй язык». При этом понятие «второй язык» (*second language*) отличается от понятия «иностранный язык» (*foreign language*). Вторым языком обычно называют неродной язык, усваиваемый в языковой среде (например, английский язык, усваиваемый носителями других языков в Великобритании, США, Австралии и т. д.), иностранным языком — неродной язык, усваиваемый вне языковой среды (например, английский язык в Германии)¹². Российская методическая традиция не предусматривает такого деления. Термины «иностранный язык», «русский язык как иностранный», «неродной язык» употребляются безотносительно к тому, в каких условиях язык усваивается.

С методической точки зрения наиболее значимо различие родного и неродного языков, так как эти разновидности языка по-разному усваиваются и по-разному преподаются в учебных заведениях. При этом понятие «неродной язык» целесообразно использовать в широком значении как родовое понятие по отношению к более частным понятиям «иностранный язык» и «неиностранный неродной язык».

Различия между указанными разновидностями неродного языка, конечно же, существуют, но в целом они не очень значимы. Так, русский язык, преподававшийся армянам до вхождения Армении в состав Российской империи в 1828 году, следует считать иностранным, так как Россия была для армян иностранным государством. В дальнейшем в армянских школах Российской империи и Советского Союза он уже был неиностранным языком. После 1991 года Армения стала самостоятельным государством, и русский язык должен снова рассматриваться как иностранный для армян. При этом во все три периода армянские учащиеся испытывали одни и те же трудности при изучении русского языка, и армянские учителя решали одни и те же методические задачи. Именно поэтому вполне правомерно называть его просто неродным языком, что и было сделано в указанной выше работе армянских методистов.

Отметим еще один важный аспект функционирования термина «русский язык как неродной». В научной литературе четко выявляются два подхода к его восприятию, которые можно условно назвать психологи-

ческим и педагогическим. Используя этот термин, в одном случае имеют в виду язык, который *осознается* как неродной, в другом случае — язык, который *преподается* как неродной.

С позиций психологического подхода все указанные выше случаи употребления этого термина абсолютно правомерны: нерусские учащиеся осознают изучаемый русский язык как язык неродной. Однако для методики обучения неродному языку более значим педагогический подход. С позиций этого подхода обучение русскому языку в билингвальных школах России, несомненно, является обучением неродному языку. Обучение русскому языку как иностранному, где бы оно ни осуществлялось — в России или за ее пределами, — также является разновидностью обучения русскому языку как неродному.

Намного сложнее ситуация с трудовыми мигрантами. Если иметь в виду, что трудовые мигранты в большинстве своем являются иностранцами, выходцами из Средней Азии и Закавказья, то их обучение в России — это не что иное как один из вариантов обучения русскому языку как иностранному или в широком смысле русскому языку как неродному. То же самое относится и к их детям, если они обучаются русскому языку в специально созданных для них подготовительных классах, на факультативных занятиях или языковых курсах. Если же дети трудовых мигрантов обучаются в монолингвальных российских школах, в полиэтнических классах, где кроме них учатся и русские дети, то их обучают по той же методике, что и русских детей. В лучшем случае преподаватель использует отдельные приемы обучения неродному языку¹³. В целом же это методика обучения родному, а не неродному языку.

Таким образом, термин «русский язык как неродной» целесообразно использовать как более общий, родовой термин, позволяющий отличить обучение неродному языку от обучения родному языку. Его использование может быть оправданным во многих случаях, в частности при рассмотрении методов обучения неродному языку, которые не зависят от того, является ли этот язык для учащегося иностранным или это один из языков его родной страны.

Примечания

- ¹ Вульфийус И. М. К вопросу методики преподавания видов русского глагола // Иностраный язык в средней школе. Вып. 3. 1935. С. 28.
- ² Петяев И. М. Методические указания по преподаванию русского языка в инородческих и русских начальных училищах. Казань, 1906; Каминский Г. П. О преподавании русского языка в инородческих училищах. Казань, 1916.

- ³ Русский язык в школах национальных меньшинств РСФСР: Сб. / Под ред. С. М. Биргер и проф. Н. В. Чехова. М., 1928; *Михеев И. С.* Методика русской грамматики. Руководство для преподавателей в школах нацмен / Под ред. проф. Н. И. Ашмарина. Казань, 1929.
- ⁴ *Данилов Г. К.* Основные вопросы в обучении взрослых нерусских русскому языку // Вопросы преподавания русского языка в нацшколе взрослых. Вып. 2. М., 1928; *Солонино М. А., Чехов Н. В.* Обучение русскому языку нерусских. М., 1929; *Чистяков В. М.* Основы методики русского языка в нерусских школах. М., 1941.
- ⁵ *Миртов А. В.* Русский язык в национальных школах СССР. Методика преподавания. Ростов, 1926.
- ⁶ *Филиппов С.* Развитие советской методики русского языка в национальной школе // Русский язык в национальной школе. 1967. № 5. С. 45–54.
- ⁷ *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. М., 1989. С. 5.
- ⁸ *Володина Г. И.* Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного / Под ред. В. А. Белошапковой. М., 1989.
- ⁹ *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
- ¹⁰ Методика преподавания русского языка как неродного / Б. М. Есаджанян, Л. Г. Баласанян, Э. А. Баятян и др.; под ред. Б. М. Есаджанян. Ереван, 2008.
- ¹¹ Основы методики обучения русскому языку как неродному / И. П. Лысакова, Т. Ю. Уша, Г. М. Васильева и др.; под ред. И. П. Лысаковой. СПб., 2015. С. 7.
- ¹² *Ellis R.* The Study of Second Language Acquisition. 8th ed. Oxford, 2001.
- ¹³ *Авлова Т. Б., Марусенко Н. М., Московкин Л. В.* Специфика преподавания русского языка в полиэтнической среде // Динамика языковых и культурных процессов в современной России / Ред.: К. А. Рогова, Г. М. Васильева, Д. А. Щукина и др. В 4 т. Т. 3. СПб., 2014. С. 72–77.

Leonid V. Moskovkin, *St. Petersburg State University*

RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN RUSSIAN METHODOICAL WORKS

The article deals with the peculiarities of using the term “Russian as a non-native language” in Russian methodical works. This term, appeared in the 1930s, means at present the different, but near notions. It is expedient to use it as a common, generic term, that gives possibility to distinguish the teaching native language from the teaching non-native language. Its use must be limited by strictly determined contexts.

Keywords: Russian as a non-native language, theory of teaching, terminology, methodical works, second language.

Новак Наталья Владимировна, Шукина Кира Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет
natalja2000@mail.ru, kira_a@list.ru

ОБУЧЕНИЕ СОЗДАНИЮ АРГУМЕНТАТИВНОГО ТИПА ТЕКСТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Настоящая статья посвящена особенностям работы в китайской аудитории и созданию текстов аргументативного типа на начальном этапе обучения. Рассматривается ПОПС-формула (PRES-formula) как эффективный инструмент обучения созданию аргументативного типа текстов.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, этнометодика, аргументативный текст, ПОПС-формула.

Как сообщают СМИ, ежегодно в российских вузах увеличивается количество студентов из Китая: «Число студентов из Поднебесной в российских вузах <...> увеличилось на 10% — до 22 529 человек»¹. Наиболее крупным контингентом иностранных студентов очной формы обучения стали представители Казахстана (27 500 человек), на втором месте — КНР (18 200), на третьем — Туркмения (12 100)². В связи с этим мы и многие наши коллеги уже столкнулись с необходимостью если не менять устоявшиеся принципы работы в иностранной аудитории, то по меньшей мере учитывать особенности презентации и восприятия материала, к которым привыкли студенты за годы жизни и учёбы на родине, в Китае.

За последние годы вышел целый ряд этнокультурных и этнометодических исследований, где авторы выделяют и рассматривают отличительные черты традиционной китайской методики преподавания в целом и преподавания иностранных языков в частности³. Традиционно в Китае студенты становятся своего рода объектом, пассивно усваивающим знания. Они готовы к усвоению (часто самостоятельному) достаточно большого объёма материала, но часто пасуют перед устными опросами, экзаменами. С лёгкостью выполняя так называемые подстановочные упражнения, китайские учащиеся не могут вести индивидуальную беседу, анализировать, интерпретировать предлагаемые к рассмотрению

темы, испытывают затруднения при выражении собственного мнения. «Интересно наблюдать то, что, приехав в Россию, находясь в языковой среде, китайские учащиеся не стремятся общаться с носителями языка. Они в повседневной жизни общаются со своими земляками на родном языке, говорят по-русски только в случае необходимости. <...> студенты читают тексты в учебнике на русском языке, слушают аудиотексты на русском языке, но не общаются по-русски. Это объясняется тем, что, во-первых, психологически китайцы замкнутые, сдержанные, они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми; во-вторых, это влияние традиционной методики преподавания и образовательной системы Китая»⁴. Как мы видим, китайская образовательная традиция часто контрастирует с основами российской методики, в которой предполагается активное взаимодействие между преподавателем и студентами, приветствуется принцип ситуативности с его способностью «воссоздать коммуникативную реальность»⁵, а также коммуникативный принцип обучения иностранным языкам.

В российской аудитории студенты, изучающие иностранный язык, постоянно выполняют следующие задания: *Выразите свою точку зрения; Дайте оценку событиям, ситуациям; Сделайте выводы; Объясните; Докажите; Приведите свои примеры* и т. д. Иными словами, они учатся монологической, диалогической речи, узнают, как инициировать, поддерживать и завершать беседу. Однако китайские студенты, зачастую даже те из них, кто достаточно успешно овладел грамматикой и обладает серьёзным лексическим запасом, не всегда могут адекватно отреагировать на задания такого рода, испытывают трудности, сталкиваясь с необходимостью спорить, дискутировать. Следовательно, преподавателю необходимо целенаправленно знакомить их с заданиями такого рода, обучать русской манере общения в целом и созданию текстов аргументативного типа в частности уже на начальном этапе обучения.

Под аргументативным текстом, вслед за Д. В. Колесовой, мы будем понимать «продукт рационального постижения мира и его объяснения»⁶. Очевидно, что «доминирующей и определяющей чертой такого текста будет наличие в нем аргументированности, которая в самом общем виде понимается обычно как отстаивание собственной точки зрения в форме диалога (реального или воображаемого) с оппонентом»⁷. Тексты такого рода имеют главной целью «убедить реципиента, а потому подразумевают, что первоначальная предполагаемая интенция реципиента — несогласие с идеей субъекта, а его ожидаемая интенция после знакомства с аргумен-

тативным текстом — согласие. В аргументативном тексте присутствуют (эксплицитно или имплицитно) тезис, аргументы и вывод»⁸.

Создание текста аргументативного типа в китайской аудитории представляет особые трудности, особенно если мы говорим о начальном этапе обучения. Объяснить построение высказывания с «классической» точки зрения (тезис — аргументация — вывод) оказывается достаточно сложной задачей. Отчасти это связано с тем, что некоторые иностранные учащиеся путают русское слово *тезис* с английским *thesis*, т. е. *диссертация, дипломная работа*, отчасти с тем, что студенты в принципе недостаточно хорошо владеют лингвистической терминологией.

Именно поэтому мы хотели бы предложить для развития речи студентов, для работы с аргументативными текстами, для формирования у учащихся коммуникативной компетенции такой эффективный, на наш взгляд, «инструмент», как PRES-formula // ПОПС-формула. Этот интерактивный приём был создан профессором права Дэйвидом Маккойд Мэйсоном из ЮАР и в англоязычной традиции называется PRES-formula (Position-Reason-Explanation or Example-Summary). Директор Санкт-Петербургского института права им. принца П. Г. Ольденбургского Аркадий Гутников перевёл название формулы на русский язык и предложил использовать её в процессе обучения, помогая учащимся кратко, ёмко, всесторонне выражать собственную точку зрения по той или иной теме. ПОПС-формула — это

- П — позиция
- О — объяснение (или обоснование)
- П — пример
- С — следствие (или суждение).

Мы полагаем, что владение этим приёмом, направленным в первую очередь на активный отклик аудитории, может помочь китайским студентам, которые в силу культурных различий формулируют и выражают свою позицию иначе, нежели их европейские и американские «коллеги». Результаты наших первых «экспериментов» позволяют говорить о том, что студенты из Китая достаточно легко знакомятся с формулой и начинают её использовать в предлагаемых преподавателем заданиях уже на базовом уровне (A2). Как уже говорилось выше, данная студенческая аудитория привыкла к выполнению подстановочных упражнений, готова работать, опираясь на готовые модели. В этой связи ПОПС-формула становится той самой основой, схемой, «каркасом», на которые говорящий должен «нарастить» смысл, пользуясь известным грамматическим, лексическим, синтаксическим ма-

териалом. Применяя формулу, студенты могут построить самостоятельные высказывания на заданную тему. Выполнение заданий такого рода готовит студентов к будущему участию в дискуссии (отметим, что умение участвовать в дискуссии предполагается уже на уровне ТРКИ-2).

Рассмотрим работу с ПОПС-формулой более подробно. Сразу скажем, что отработка данной схемы возможна и полезна как в устной, так и в письменной форме.

П (позиция). При помощи конструкций *я считаю, я думаю, я полагаю, по моему мнению, по-моему* и т. п. мы формулируем свою точку зрения. Практически во всех учебных пособиях, адресованных учащимся на уровне А2–В1, наиболее часто используемых в работе с китайскими студентами в СПбГУ, содержится и отрабатывается данный материал⁹.

О (объяснение). На этой стадии студент, прибегая к уже известным и активно им используемым союзам «потому что», «так как», должен аргументировать свою позицию. Здесь очень важно соединить два первых элемента ПОПС-формулы, чтобы учащиеся именно высказывали свою точку зрения, ориентируясь на заданные вопросы, выходя за рамки уже давно привычных для них монологических и диалогических высказываний (— *Почему вы опоздали на урок? — Я опоздал, потому что долго спал*¹⁰.) Основой для такой работы могут стать различные учебные и аутентичные тексты соответствующего уровня сложности. Например:

- «Японский миллионер в России»¹¹. Вопрос после текста: «Как вы думаете, какой он человек?» Необходимо не только ответить на поставленный вопрос, но и объяснить свою позицию;
- «Почему трудно учиться в российских университетах?»¹² Получив ответ на вопрос с опорой на прочитанный текст, преподаватель может задать следующий: «А с вашей точки зрения, в СПбГУ (на филологическом факультете) трудно учиться? Объясните, почему вы так думаете?»
- Текст «Если нельзя, но очень хочется, то можно»¹³. Автор сначала предлагает вопросы по тексту, потом — «Как вы думаете, это хорошие советы? Почему?»

Естественно, что во всех перечисленных ситуациях следует требовать от студентов максимально полного ответа и повторения всех требуемых конструкций.

П (пример). Умение приводить примеры — следующая стадия в работе с ПОПС-формулой. Учащиеся должны понять, что без указанного компонента их высказывания будут неполными, бездоказательными, как говорят русские, голословным. Это достаточно сложная задача, так как да-

леко не каждая ситуация (особенно на этой стадии обучения) может быть «обыграна» подобным образом. Приведём ответы студентов, полученные нами в ходе занятий по практическому русскому языку.

«Я думаю, что блюда русской кухни невкусные и бесполезные, потому что там много соли, жира и сильный вкус. Например, я пробовала солёные огурцы, икру, салат из солёной рыба. Для меня это странный вкус. И в салате ещё много соуса (я забыла, как он называется). Он очень жирный»;

«Я думаю, что жизнь в Петербурге для иностранцы удобная, потому что здесь как Европа. Люди вежливые и симпатичные. Когда я приехал сюда год назад, люди мне помогли. Только один раз один мужчина ругался меня. Наверное, он не любит иностранцы».

На этом этапе мы предлагаем попробовать моделировать диалоги, а также первые дискуссии между студентами. Для этого можно разделить аудиторию на две-три группы и предложить каждой из них обдумать и защитить определённую точку зрения в рамках одной темы. Например, «Мне нравится жить в Петербурге» и «Мне не нравится жить в Петербурге» или «Заниматься спортом полезно» и «Заниматься спортом вредно для здоровья». Участвуя в таких диалогах, полилогах, студенты, во-первых, отрабатывают соответствующие конструкции и повторяют лексику, во-вторых, учатся слушать друг друга, работать в команде, вступать в споры. Для того чтобы осуществить последнее, необходимо ввести фразы *Я с Вами не согласен; Думаю, Вы ошибаетесь; Думаю, Вы не правы; Да, это так, но с другой стороны...*, которые являются неотъемлемой частью любой дискуссии.

С (суждение). Последняя часть ПОПС-формулы, собственно, завершает высказывание, повторяет то, что было сказано в части П (позиция). Безусловно, в ходе реальной дискуссии далеко не всегда можно и нужно заканчивать свою речь именно так, но для наших студентов подобный опыт оказывается крайне полезным: они учатся подводить итоги, расставлять акценты, овладевают техникой логических переходов, знакомятся с конструкциями «таким образом», «так», «следовательно», которые в дальнейшем будут уместны и в устной, и в письменной речи.

Приведем пример высказывания, построенного по ПОПС-формуле:

«Нужно ли изучать иностранные языки?»

Я считаю, что современный человек должен знать иностранный язык (позиция), потому что без этого трудно жить (объяснение). Если вы знаете иностранный язык, вы можете нормально путешествовать. Вы можете познакомиться и поговорить с иностранцем. Вы можете найти хорошую работу (пример). Поэтому я уверен(-а), что мы должны учить иностранные языки (суждение).

Данный пример высказывания идеален и построен строго по ПОПС-формуле. Ниже приводим текст, записанный со слов студента через месяц работы с высказываниями, построенными по ПОПС-формуле (уровень студента А2).

«Мне нравится жить в Петербурге»

«Я думаю, что жизнь в Петербурге для иностранцы удобная (позиция), потому что здесь как Европа. Люди вежливые и симпатичные. (объяснение) Когда я приехал сюда год назад, люди мне помогали. Только один раз один мужчина ругался меня. Наверное, он не любит иностранцы. Сейчас у меня русская девушка. (пример) Ещё здесь свежий воздух. (объяснение) В моём городе в Китае очень жарко, и воздух грязный. Много люди (показывает «носят маски») (пример). Так я думаю, что жить в Петербурге хорошо и удобно (позиция)».

Сначала ответ с опорой на ПОПС-формулу будет сводиться к нескольким предложениям и прозвучит несколько примитивно. Однако в будущем при достаточно регулярном обращении к этому инструменту студент, с нашей точки зрения, привыкает к такой форме работы, перестаёт воспринимать её как нечто необычное и начинает создавать аргументативные тексты, задумываясь в первую очередь о том, чтобы выдержать композицию и предложить содержание, адекватное ожиданиям собеседника.

Примечания

- ¹ *Тищенко М.* Учебная миграция: в Минобре рассказали, студентов из каких зарубежных стран больше всего в вузах России // RT на русском [сайт]. 3 авг. 2017. URL: <https://russian.rt.com/russia/article/415140-inostrannye-studenty-v-rossii>.
- ² *Малыхин М.* Студенты из Китая — вторые по численности иностранцы в российских вузах // Ведомости [сайт]. 11 авг. 2015. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2015/08/11/604362-kitaiskie-studenti-rossiiskih-vuzah>.
- ³ *Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. М., 2010; *Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22; *Чжао Юйцзян.* Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008; *Шантурова Г. А.* К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сб. материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). М., 2015.
- ⁴ *Тань Янцзе.* Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся. URL: <https://moluch.ru/archive/151/42833/>.
- ⁵ *Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация). Методическое пособие для русистов. СПб, 2007.

-
- ⁶ Колесова Д. В. Аргументативный текст: особенности композиции в современном дискурсе // Филологический класс. 2014. № 4. С. 45.
- ⁷ Там же. С. 45.
- ⁸ Там же. С. 46.
- ⁹ Например, в пособии «Слово» (Ермаченкова В. С. Слово. Пособие по лексике разговорной практике. СПб., 2012): *Прочитайте вопросы и дайте полные ответы, используя конструкцию «Я надеюсь, что...»* (с. 82); *Прочитайте фразы. Согласитесь или возразите, используя формы согласия / несогласия* (Там же).
- ¹⁰ Здесь и далее сохранены авторские стиль, орфография, пунктуация, лексические, грамматические и речевые ошибки.
- ¹¹ Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафонова М. В. и др. Дорога в Россию. Базовый уровень. СПб., 2013. С. 171.
- ¹² Ермаченкова В. С. Слово. Пособие по лексике и разговорной практике. СПб., 2012. С. 190.
- ¹³ Эмантова Т. Пять элементов. Базовый уровень. СПб., 2013. С. 266.

Natalia V. Novak, Kira A. Shchukina, St. Petersburg State University

TEACHING ARGUMENTATIVE TEXT CREATION TO CHINESE STUDENTS AT ELEMENTARY LEVEL

The present article concentrates on particularities of teaching Chinese students and creating argumentative texts when teaching at elementary level. PRES-formula is considered an efficient tool of teaching argumentative text creation.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, ethnomethodology, argumentative text, PRES-formula.

Пинежанинова Наталья Павловна
Санкт-Петербургский государственный университет
pinezhaninova@rambler.ru

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В КИНОТЕКСТЕ: ИНТЕГРАЦИЯ РИТОРИЧЕСКОГО И ВИЗУАЛЬНОГО

В статье рассматриваются способы интеграции риторического и визуального кодов в кинофрагментах, включающих в себя чтение поэтического текста закадровым голосом. На материале кинофрагментов автор статьи выявляет мотивированность таких фрагментов и систему соотношений поэтического текста с видеорядом. Поэтические фрагменты в кино представлены при этом как эффективный способ трансляции основных ценностных категорий культуры.

Ключевые слова: кинофрагмент, поэтический текст, визуальный ряд, интеграция риторического и визуального, интермедialное взаимодействие, метатекстовый уровень.

В настоящее время в России наблюдается повышение интереса к поэзии, звучащей в кино. В Интернете создаются многочисленные сайты «Поэзия и кино»¹, на которых размещены фрагменты из фильмов с чтением стихов, а пользователи социальных сетей собирают тематические видеокаталоги таких фрагментов и обмениваются ими так же, как раньше обменивались любимыми книгами². Поэтические кинофрагменты становятся поликодовыми прецедентными текстами, транслирующими актуальные ценностные смыслы в современной культуре и демонстрирующими интермедialную модель нового художественного пространства. Такой подход позволяет воспринимать зрительные образы и поэтическую речь в качестве совмещения кодов двух искусств, в результате чего они вступают в сложную систему соотношений. Методология описания таких поликодовых интермедialных кинофрагментов в настоящее время еще не разработана, поэтому, оставляя за рамками дискуссию о визуальных первоэлементах киноречи³, следует определить способы интеграции поэтического текста в фильм на материале поэтического кино, лирической комедии и драмы.

Кино имеет давние и разнообразные связи с поэзией. Эти связи могут проявляться в способе жанрового определения поэтического кино⁴,

в сценариях, представляющих собой поэтическое произведение⁵, а также в структуре композиции, в которую встроены фрагменты с чтением стихов⁶. В этих связях проявляется индивидуальное режиссерское понимание поэтического кинообраза как своеобразной интеграции риторической основы и визуального отражения лирического сюжета в организации кадра.

Фрагменты, в которых герой читает стихи, обычно показаны как декламация на сцене⁷ или в бытовой обстановке в качестве реплики-аргумента в разговоре⁸. В таких ситуациях голос чтеца и его интонация имеют большое значение, так как чтение выражает интерпретацию текста или передает внутренние переживания героя. Визуальный ряд при этом вписан в сюжетное развитие и служит пространственно-временным детерминантом, показывающим где, когда, в какой обстановке происходит чтение стихов и какие реакции это чтение вызывает. Такое включение в виде декламационного или цитатного фрагмента речи героя мотивировано, как правило, ситуацией общения или общим контекстом⁹.

Особую категорию составляют художественные фильмы, где стихи читаются закадровым голосом, и голос в таком случае служит идентификатором точки зрения. Это может быть голос актера, исполняющего роль, или голос автора стихов¹⁰, или голос режиссера¹¹. Именно чтение стихов закадровым голосом привлекает внимание своей необычностью, выходом из сюжетного повествования, представлением субъекта другого сознания, внешнего по отношению к сюжету, не синхронного ему. Чтение стихов закадровым голосом — это момент внутренней речи, попытка выйти за пределы видимого и слышимого, экранизация чувственного, ментального опыта, располагающегося на границе языка и возможностей визуализации образных представлений.

В этом отношении единство риторического и визуального планов характерно для поэтического кино Андрея Тарковского, органично вписавшего в сюжеты и киностилистику фильмов поэзию своего отца — Арсения Тарковского. Тот факт, что поэзия Арсения Тарковского оказала на сына огромное влияние, что Андрей Тарковский унаследовал от отца способность выражать и воспринимать жизнь как поток поэзии, что фильмы Тарковского построены как стихотворения или поэмы, уже не требует особых доказательств¹². Вместе с тем, наблюдения о родстве поэтических и кино-образов формируют определенный взгляд на поэзию Арсения Тарковского как на контекст, в котором создаются и воспринимаются мотивы фильмов Андрея Тарковского¹³. Однако кроме мотивных связей поэзии и фильмов, характеризующих их как поэтическое кино, в фильмах Андрея

Тарковского существует еще один важный аспект — это непосредственное включение стихов отца в фильмы «Зеркало» (1974 г.) («Первые свидания», «С утра я тебя дожидался вчера...», «Эвридика», «Жизнь, жизнь»), «Сталкер» (1978 г.) («Вот и лето прошло. Словно и не бывало...»), «Ностальгия» (1983 г.) («Я в детстве заболел...» и «Меркнет зрение — сила моя...»).

В фильме «Зеркало» стихи Арс. Тарковского репрезентируют четыре эпизода. В первом эпизоде стихотворение «Первые свидания» представлено в двух нарративных режимах — как голос реального поэта Арс. Тарковского, читающего свои стихи за кадром, и визуально — в кадре видна тетрадка со стихами, лежащая на подоконнике, которую мать главного героя Алексея берет в руки. Звучат слова читающего стихотворение автора, и в это время крупным планом показано лицо матери со слезами на глазах:

*Ты была
Смелей и легче птичьего крыла,
По лестнице, как головокруженье,
Через ступень сбегала и вела
Сквозь влажную сирень в свои владенья
С той стороны зеркального стекла.*

В следующем кадре, когда мать, еще молодая, долго смотрит в туманящееся зеркало, пока в глубине его не проясняется иное, уже старое материнское лицо — *с той стороны зеркального стекла*. Эта найденная режиссером метафора еще раз появится в финале «Зеркала», когда перед внутренним взором сына открылось поле жизни матери, на одном конце которого она — еще молодая и не знающая своей дальнейшей судьбы, а на другом — старая и уже изведавшая все, что дала жизнь, — уходит в бессмертие, ведя за руки вечно малых своих детей.

Чтение стихов представлено в этом случае как поэтическое событие, вызывающее эмоциональный резонанс. Режиссер передает зрителю суггестивную стихию поэтического текста в его нерационализируемой многозначности, в страсти к языку, в наслаждении словом как интенсивно переживаемое мгновение. Глуховатый голос автора стихов звучит за кадром, его слова метафорически комментируют в прошедшем времени то, что для героев фильма является и прошлым, и настоящим, и будущим (*Когда судьба по следу шла за нами, / Как сумасшедший с бритвою в руке*). Такой поэтический комментарий представляет метатекстовый уровень связи риторического с визуальным.

Два фрагмента фильма, в которые вписаны стихотворения Арс. Тарковского «С утра я тебя дожидался вчера...» и «Эвридика» показывают

лирические воспоминания героя о матери, открывающие внутреннюю диалогичность закадрового голоса отца с ее чувствами и переживаниями. Поэтический текст выходит за рамки комментирующего и приобретает свойство расширения сюжетного действия, которое выводит на метатекстовый уровень осмысления, метафорически обобщающий характеристику времени.

Выходом из интимного лирического воспоминания характеризуется также эпизод включения внешне не мотивированной черно-белой хроники перехода через Сиваш, запечатлевшей солдат, бредущих под белесым плоским небом по колено в жидкой грязи бесконечного болота, откуда не вернулся почти никто. Эти кадры типизируют пространственно-временной фрагмент военных будней. Авторское чтение стихотворения «Жизнь, жизнь» (*На свете смерти нет. // Бессмертны все...*) ретроспективно обращено к солдатам, ставшим жертвами войны, и звучит особенно пронзительно, сообщая видеоряду символическое значение. Этот эпизод стал смысловым центром картины, он мотивирован связями с другими поэтическими текстами, которые представляют субъект целостного сознания, выражающего понимание смысла жизни и бессмертия — от единичной до общечеловеческой судьбы. Интеграция риторического и визуального в этом фрагменте переводит документальные кадры на уровень понимания мессианской роли жертв войны и философского осмысления жизни.

Интеграция поэтического текста в фильм «Ностальгия» также осуществляется также в разных нарративных режимах — звучащего текста и книги стихов. Чтение стихов включено в несколько эпизодов в качестве автобиографической цитаты, отражающей ностальгическое настроение героя, погруженного в воспоминания о детстве, о родителях. При этом окружающая обстановка представлена как безлюдный городской пейзаж, руины, в некотором смысле отражающие «пейзаж души», на итальянской почве воспроизводящий вечную, лишённую географии разруху. Звучат стихи:

*И подскажет вам эта страница,
Как вам плакать и чем вам гордиться
Как веселья последнюю треть
Раздарить и легко умереть,
И под сенью случайного крова
Загореться посмертно, как слово.*

Крупным планом показана вода, около воды в пальто лежит на спине Андрей, а возле его головы видна пустая бутылка водки и маленький тлеющий костерок, на котором обгорает страница книжки переводов

стихов Арс. Тарковского, открытая на этом стихотворении. И если все поэтические тексты, звучащие в фильмах, вызывают сложный комплекс метатекстовой ассоциативности, то в этом случае текст, кроме обычного для этого фильма символично-прогностического значения¹⁴, обретает роль с собственной трагической судьбой.

А. Тарковский включает в фильмы стихи отца, которые одновременно являются многозначным фрагментом биографической реальности и внешним по отношению к сюжетному разворачиванию фильма субъектом сознания, приобретающего миромоделирующую функцию. Это и текст в тексте, и текст о тексте. В этом объединении поэтический текст и визуальный ряд взаимно адаптируются и обмениваются существенными признаками: видеоряд, состоящий из фрагментов личной и общей памяти, приобретает метафорические, символические и прототипические черты, а поэтический текст — биографические черты воспоминания, отражающие ностальгическое настроение героя.

Интермедиальная стилистика включения поэтического текста в кино была воспринята современниками А. Тарковского, создающими фильмы других жанров, далеких от поэтического кино. Так, в фильмы Э. Рязанова вошли стихи, отразившие массовый интерес к высокой культуре — поэзии Б. Пастернака, М. Цветаевой, Е. Евтушенко, Н. Заболоцкого, Б. Ахмадулиной, чьи произведения благодаря этим фильмам узнали даже те, кто никогда не читал стихов. Надо сказать, что Э. Рязанов умел в бытовом контексте, в рамках негероической и весьма убогой советской повседневности создать этический мир, в котором можно было жить и дышать. В рязановских фильмах существовала простая, но последовательно декларируемая нравственная система: подлецу руки не подавать, обсуждать личную жизнь на профкоме или флиртовать с женщиной из карьерных соображений нехорошо. В фильме «Служебный роман» (1978), лирической комедии с элементами мелодрамы, звучат не публиковавшиеся до этого стихи Б. Ахмадулиной «О, мой застенчивый герой...» в исполнении актрисы С. Немоляевой, сыгравшей роль Ольги Рыжовой.

Эпизод, когда Ольга, узнавшая от председателя профкома о широкой известности своих тайных посланий к любимому человеку и о его просьбе к профсоюзу оградить его от этих писем, возвращается домой, благодаря наполнившим длинный путь героини к дому стихам получает трагическое звучание. Видеоряд дает представление о психологическом состоянии героини — моросит дождь, ветер качает зонт, героиня молча тяжело поднимается на мост, останавливается посередине, отворачиваясь от прохожих,

с трудом сдерживая слезы, глядит на уходящий поезд, затем идет дальше, ее походка неровная, плечи опущены, глаза грустно-отрешенные. Эти грустные глаза мы видим в окне электрички, затем она неловко лавирует в толпе с двумя сумками, с зонтом, нервно поправляя узел платка. Кажется, слова здесь излишни. В кинотексте должна быть пауза, как в речи. Пауза в виде раздумий, когда нужно, например, перемолчать горе. В этом эпизоде на видеоряд накладывается голос героини, низкий, негромкий, усталый и срывающийся, он проговаривает свою внутреннюю речь, и фон звучит известная мелодия со свистом.

Сюжетное развитие действия приостановлено, героиня идет и молчит. Озвученное стихами молчание в этом случае становится сюжетной паузой, наполненной внутренним смыслом. Поэтический текст получает мотивировку в рассматриваемом эпизоде — это переживание потрясения, подавленности. Режиссер проводит идею эстетического катарсиса, поскольку для многих людей обращение к искусству в такой ситуации, действительно, становится способом спасения от пошлости, безысходной заурядности быта, способом изжить обиды, не роняя самоуважения. Поэтому зрителя не раздражает, когда героиня, произносящая по ходу действия фильма весьма банальные фразы, вдруг начинает мыслить прекрасным поэтическим слогом, поскольку поэтический текст интимизирован, присвоен ею, и во внутренней речи становится матрицей ее переживаний. В связи с интимизацией поэтический текст, с одной стороны, приобретает свойство психологического комментария. С другой стороны, фильм благодаря поэзии вбирает в себя основные поэтические смыслы, которые выводят сюжет на другой уровень осмысления — обобщенный, типизированный и закрепленный в культуре. Поэтический текст задает известную шекспировскую парадигму: жизнь — театр, а люди в ней актеры. Страдающая и одинокая актриса и гогочущий партер. Ненадежный партнер, предавший ее, и героиня, находящая силы стать выше обиды. Актриса, взявшая на себя боль всех ролей, где есть предательство и разочарование. Таким образом, введение поэтического текста в кино приобретает мотивировку, интегрирующую его в видеоряд, но создает ощутимую интеллектуальную дистанцию по отношению к бытовому пониманию ситуации, переводит частную ситуацию на язык поэзии, включая ее в известную культурную парадигму, и тем самым придает поэтическому тексту обобщающий метатекстовый уровень.

В современном кино, включающем поэтический текст, — «Роль» (2013), «Мамы» (2013), «Территория» (2014), «Dухless-2» (2015) и др. — ре-

жиссеры продолжают поиски способов интеграции поэтического текста в фильм. Следует отметить, что чаще всего поэтический текст интегрирован в драму и связан с психологическими переживаниями героя.

Драма К. Лопушанского «Роль» (2013) в черно-белом изображении художественно воссоздает атмосферу петроградской зимы 1923 года, времени НЭПа и военного коммунизма, когда перевоплотившийся в своего двойника — красного командира, однажды во время массового расстрела сохранившего ему жизнь, известный актер Серебряного века мучительно возвращается из эмиграции в Россию, чтобы попытаться разгадать «тайну русской истории», открывшуюся ему в самом конце жизни. Фильм насыщен литературными аллюзиями и цитатами, важными для понимания замысла режиссера.

Вернувшийся в Петроград Евлахов, ставший Плотниковым, едет в трамвае по Троицкому мосту и вспоминает фрагмент стихотворения Мандельштама. Евлахов в роли краскома дает себе право на собственные воспоминания, в этом тексте для него кроется что-то глубоко личное, интимное:

*Пусть в душной комнате, где клочья серой ваты
И склянки с кислотой, часы хрипят и бьют, —
Гигантские шаги, с которых петли сняты, —
В туманной памяти виденья оживут.*

В стихотворении прикованный к постели болезнью, лирический герой познает иной круг существования — замкнутый *круг минут* и душастый *жгут* своего платка. Поэтический образ петли использован режиссером в дальнейшем развитии сюжета. Если с гигантских шагов детства *петли сняты*, то в это историческое время они не только не сняты, но и смертельно стягиваются. Позднее в фильме проявится возвращение к мотиву опасности и гибельности, к метафоре петли, прозвучавшей в стихотворении. Проводник, который сопровождал актера при переходе границы, предупреждает Евлахова о последней возможности возвращения в безопасную эмигрантскую жизнь в Выборге: «На границе все туже узел стягивают». Но Евлахов решает играть роль до конца и погибает. В этом случае поэтический текст представлен как многозначный символично-прогностический метатекст. Его прочитанная часть — это воспоминания и пророчество, а непрочитанная часть (по умолчанию предполагается знание всего текста) подчеркивает болезненность времени и его гибельность для человека. Таким образом, фрагмент объединяет личную, интимную сферу героя с исторической обусловленностью. Этот метатекстовый фрагмент связан с сюжетом на уровне его основной идеи.

В современную драму «Dressless-2» (2015) режиссера Р. Прыгунова, снятому по роману С. Минаева, с популярным актером Д. Козловским в главной роли, включен поэтический фрагмент с авторским чтением стихотворения И. Бродского «Не выходи из комнаты», ритмизованный саундтреком таким образом, что И. Бродский становится исполнителем рэпа¹⁵. В этом фрагменте показан момент психологического кризиса героя. Видеоряд смонтирован нелинейно — поездка героя в машине по Москве перебивается эпизодами, показывающими его метания, столкновение с коллегами, уничтожение компьютера, нервного пробуждения в квартире, при этом использована компьютерная графика, которая накладывается на видеоряд в виде сигналов сети. Монтаж кадров ритмически соотнесен с короткими энергичными императивами поэтического текста:

*Не выходи из комнаты, не совершай ошибку.
Зачем тебе Солнце, если ты куришь Шипку?
За дверь бессмысленно все, особенно возглас счастья.
Только в уборную — и сразу же возвращайся.*

Ирония звучащего текста преодолевает пятидесятилетний временной разрыв между созданием текста и его киноверсией, а императивное стихотворение, адресованное автором своему поколению времени застоя и конформизма получает современную актуализацию в среде молодых людей времени интернета. Многозначность поэтического текста при этом несколько редуцируется, утрачивая смыслы, связывающие его с реалиями советской действительности, когда неучастие в социальной жизни могло быть знаком внутренней свободы:

*Зачем выходить оттуда, куда вернешься вечером
таким же, каким ты был, тем более — изувеченным? <...>
Не выходи из комнаты! На улице, чай, не Франция.*

Вариации призыва *не выходи из комнаты*, включенные в современный фильм о красивой жизни, инновациях в области компьютерных технологий и коррупции приобретают значение универсального философского императива, актуального в любых социальных реалиях. Однако современный видеоряд, показывающий компьютерные сигналы, влияет на восприятие последних строк текста:

*Запрись и забаррикадируйся
шкафом от хроноса, космоса, эроса, расы, вируса,*

где *вирус* может быть переосмыслен в качестве термина из языка компьютерных специалистов. Анализ этого фрагмента показывает иронически

конкретизирующую функцию видеоряда и проявляет в очередной раз тенденцию к переводу поэтического текста на метатекстовый уровень благодаря авторскому чтению стихов.

Итак, обобщая наблюдения, следует сделать некоторые выводы об интеграции риторического и визуального планов во фрагментах чтения стихов закадровым голосом. За счет привлечения поэтического текста происходит сдвиг восприятия от сюжета фильма к пониманию поэтического фрагмента в качестве особого вида интермедиального образования, совмещающего коды двух искусств, которые вступают в сложную систему соотношений перевода или диалога. Поэтический текст получает сюжетно-психологическую мотивировку, интегрирующую его в фильм, обычно представленную как воспоминание или переживание душевного кризиса, и тем самым дополняет видеоряд метафорическим выражением мыслей и чувств, свойственным не вполне рационализируемой внутренней речи. Голос в этом случае приобретает идентифицирующую функцию, свидетельствуя или об интимизации текста героем, или о внешней точке зрения. Поэтический текст, как правило, выходит за рамки сюжетного комментария и формулирует гипотезу об общем содержании фильма, что придает поэтическому тексту функцию метатекста. Интеграция риторического и визуального планов проявляется в их взаимной адаптации и обмене существенными признаками: визуальный ряд приобретает метафорические, символические и прототипические черты, а поэтический текст — черты контекстуальной конкретизации. Интермедиальный анализ поэтических фрагментов в кино становится, таким образом, одним из способов описания полихудожественных пространств культуры.

Примечания

- ¹ Русская поэзия в кино. URL: <http://weburg.net/news/4944>; Поэзия в кино. URL: http://bakino.at.ua/publ/valentin_vinogradov/poehzija_v_kino/179-1-0-272; Поэзия и кино. URL: http://tvkultura.ru/anons/show/episode_id/1169172/brand_id/20924.
- ² Популярность поэзии в кино привела к созданию проекта «Кинопоэзия», переводящего стихи в медийный формат. О том, как развивается проект, можно наблюдать по сайтам «Кинопоэзии». См.: URL: <http://kinopoesia.ru/>, <https://www.youtube.com/channel/UC42iE99eFASlXYtTgTWQiwQ>; <https://www.amediateka.ru/serial/kinopoeziya>.
- ³ О разных точках зрения на структуру киноязыка см.: *Пазолини П.* Поэтическое кино // *Строение фильма.* М., 1984; *Эко У.* О членениях кинематографического кода // *Строение фильма.* М., 1984.
- ⁴ Особая жанровая специфика поэтического кино, которая проявляется в стремлении освободить сюжет от бытового контекста и дать его как некое иносказательное (метафорическое) или медитативное действие, была выделена в конце 20-х годов. К таким фильмам позднее были отнесены «Мать» Пудовкина (последняя часть), затем — филь-

мы Довженко, Параджанова, Калатозова, «Мольба» Абуладзе, «Человек уходит за птицами» Хамраева, а также фильмы А. Тарковского.

- ⁵ Фильмов, основанных на русском поэтическом сценарии, немного, обычно это инсценировки классических произведений («Маленькие трагедии», «Борис Годунов») или экспериментальное кино («Романс о влюбленных» А. Кончаловского).
- ⁶ Включение поэтических фрагментов является традиционным для художественно-биографических фильмов о поэтах, где чтение стихов героем-поэтом мотивировано творческой биографией и становится иллюстрацией определенного периода жизни или психологического состояния героя («Михайло Ломоносов», «Пушкин. Последняя дуэль», «Зеркала», «Есенин» и др.)
- ⁷ Иногда в художественный фильм вводятся документальные съемки, которые становятся знаком времени (документальные кадры чтения стихов известными поэтами-шестидесятниками на вечере в Политехническом в фильме «Застава Ильича», этот прием был повторен в фильме «Таинственная страсть», но уже в актерском исполнении).
- ⁸ Такое чтение передает внутреннее состояние героя и его ценностное отношение к цитируемому тексту (в финале фильма «Сталкер» герой Кайдановского отрешенно читает стихотворение Арс. Тарковского «Вот и лето прошло» и комментирует: «Хорошо, да?»).
- ⁹ Достаточно редко герои читают стихи самому себе, в этом случае чтение требует дополнительной психологической или идейной мотивации, как в фильме «А зори здесь тихие», когда Соня Гурвич в укрытии на боевом посту читает вслух книгу стихов Блока (а именно «Рожденные в года глухие» из цикла «Родина»).
- ¹⁰ Так, в фильме А. Тарковского «Зеркало» свои стихи читает Арс. Тарковский, и это чтение было записано специально для фильма, при этом было сделано до 12 записей, пока режиссер не добился нужной интонации. В фильмах «Полторы комнаты» и «Духless-2» использованы уже имеющиеся записи авторского чтения стихов И. Бродским, но в первом случае голос автора присутствует в киноверсии его повести, а во втором случае стихотворение Бродского звучит как цитата с подчеркнутым авторством.
- ¹¹ В начале фильма «Подранки» режиссер Н. Губенко сам читает текст стихотворения Г. Шпаликова «Никогда не возвращайся в прежние места», которое становится эпиграфом к сюжету фильма и попыткой передать обобщающую внешнюю точку зрения по отношению к сюжету фильма.
- ¹² Наиболее полно эта мысль выражена в книге М. Туровской, заканчивающейся главой «Кино как поэзия»: *Туровская М.* 7 с ½ и Фильмы Андрея Тарковского. URL: http://thelib.ru/books/turovskaya_m/7_s_12_i_filmi_andreya_tarkovskogo-read.html. Наблюдения о метафорическом отношении поэзии в фильмах высказала Юлия Высоцкая: «... мотив зеркальности в кинематографе Андрея Тарковского был во многом подготовлен образами стихов его отца, многие из которых строятся по принципу отражения» (*Высоцкая Ю.* Зеркальные ключи творчества Арсения Тарковского и Андрея Тарковского. URL: <http://kinozerkalo.ru/page.php%3Fpage%3Ddoc6>).
- ¹³ В этой связи следует отметить некоторые известные факты, усиливающие впечатление от поэзии как контекста. Так, фильм «Зеркало» вначале назывался «Белый, белый день». В этом названии нельзя не увидеть тематического, а также сюжетно-мотивного совпадения со стихотворением Арс. Тарковского «Белый день». А стихотворение «Актер» (1958) дало импульс фильму «Зеркало»: «Где же ты, счастливый мой двойник? / Ты, видать, увел меня с собою, / Потому что здесь чужой старик / Ссорится у зеркала с судьбою» (Цит. по: <http://www.litera.ru/.../tarkovskij/menu-alpha.html>)

¹⁴ Подробнее о символично-прогностической функции поэзии в кино см.: *Пинежанинова Н. П. И все приобретает новый внезапный смысл... (Интеграция поэтических текстов Арсения Тарковского в фильмы Андрея Тарковского) // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 75–79.*

¹⁵ Этот фрагмент стал самостоятельным видеоклипом, широко растиражированным в Интернете и получившим множество пародийных вариантов.

Natalia P. Pinezhaninova, *St. Petersburg State University*

POETIC TEXT IN MOVIE: INTEGRATION OF RHETORICAL AND VISUAL

The article deals with the ways of integrating rhetorical and visual codes in film fragments which includes voice over reading of verses. On the material of film fragments the author of the article reveals the motivation of such fragments and the system of relations between the poetic text and the video sequence. Poetic fragments in the cinema are presented as an effective way of transferring basic basic value categories of culture.

Keywords: film fragment, poetic text, integration of rhetorical and visual, intermedial interaction, metatextual level.

Соколова Екатерина Валерьевна
Санкт-Петербургский государственный университет
sokolova.ekaterina@gmail.com

О ПРИНЦИПАХ ОБУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНОМУ УПОТРЕБЛЕНИЮ СОЮЗА А

В статье обсуждаются принципы построения методики, основанной на новейших достижениях теоретической лингвистики и пригодной для успешного обучения инофонов употреблению союза *a*. Обосновываются выбор терминологии методики и выбор необходимого уровня владения изучаемым языком. Описываются способы оптимального представления материала, обязательной составляющей которого является анализ контекста лексем союза.

Ключевые слова: русские сочинительные союзы, сравнительные отношения, каузальные отношения, анализ контекста.

Как известно, усвоение правил употребления русского союза *a* представляет собой существенную трудность для инофонов, в языке которых соединительные и противительные отношения выражаются не с помощью трех, как в русском, а с помощью двух сочинительных союзов (*and* и *but* в английском, *und* и *aber* в немецком). Одной из причин, по которым не удается добиться активного употребления этого союза в речи иностранцев, изучающих русский язык, является то, что внятные правила его употребления до сих пор не разработаны в методике РКИ. Кроме того, попытки научить иностранцев употреблять союз обычно предпринимаются, на наш взгляд, слишком рано — на этапах, когда учащиеся еще не владеют арсеналом основных языковых средств, служащих для выражения определенных смысловых отношений. Очевидно, что для эффективного обучения употреблению союза *a* необходимо вычленив из общего семантического континуума, покрываемого подсистемой основных русских сочинительных союзов, совокупность смыслов, выражаемых исключительно союзом *a*¹. Поиски решения в теоретической лингвистике ведутся давно: основные селективные признаки трех различных лексем *a* были определены в работах Г. Е. Крейдлина и Е. В. Падучевой еще в прошлом веке², однако для нужд практического преподавания русского языка как

иностранный этого оказалось недостаточно. В последнее время специфика союза глубоко и всесторонне исследовалась в работах Е. В. Урысон³. Теперь достижения теоретической лингвистики могут быть, наконец, положены в основу методики обучения правильному употреблению союза, и это является мощным стимулом к созданию такой методики.

В современной лингвистической литературе выделяются три основные лексемы союза *а*: 1) «*а* сопоставительное» («*а* сравнения») — *Ум хорошо, а два лучше*; 2) «*а* несоответствия» («*а* ненормального следствия») — *В кассе билетов не было, а они сидели во втором ряду*; 3) «*а* присоединительный» («*а* поворота повествования») — *Стою на остановке, жду автобуса, а мороз градусов тридцать*⁴. Поиски инвариантного значения союза пока нельзя назвать успешными, да если бы оно и было найдено, маловероятно, что удалось бы применить его в качестве основы построения методики обучения инофонов.

Вследствие вышесказанного методика обучения правильному употреблению союза приходится строить на анализе контекста указанных лексем. Это означает, что необходим анализ специфических для каждой лексемы типов контекста. При этом нужно учитывать, что для каждой лексемы союза существует свой минимально необходимый «объем» контекста. Для выявления специфического значения «*а* сопоставительного» достаточно анализа на уровне высказывания, в то время как для выявления специфики «*а* несоответствия» требуется значительно более широкий контекст⁵. Что касается «*а* поворота повествования», то он является специфическим маркером организации текста, следовательно, метатекстовой единицей⁶. Естественно, что предметом анализа в этом случае должны быть отношения между фрагментами текста.

Все лексемы союза *а* могут быть употреблены в условиях, внешне абсолютно совпадающих с условиями употребления других сочинительных союзов. (Имеется в виду отвлечение от интонационных характеристик высказываний, которые различны при разных союзах, однако использование их в качестве опоры при построении методики обучения употреблению союзов представляется крайне проблематичным.) Так, «*а* сопоставительное» может употребляться в сходных контекстных условиях с тремя лексемами союза *и*: а) «*и* перечисления», как в модифицированном для наглядности высказывании С. Довлатова: *Нелепо брать в Тулу — самовар, а в Нью-Йорк — саксофон* vs: *Нелепо брать (в Тулу самовар и в Нью-Йорк саксофон)*; б) «*и* нормального следствия»: *Муж в Тверь, а/*и жена в дверь*; в) при определенных обстоятельствах (когда лексемы, выступающие в ка-

честве характеризующих коммуникативных элементов, содержат одновременно элементы сходства и различия) «а сопоставления» может «конкурировать» с лексемой «и сравнения»: *В Москве снег, а / и в Петербурге метель*. Кроме того, «а сопоставления» может встречаться в условиях, при которых может быть употреблена одна из лексем союза *но*: *Ум хорошо, а / *но два лучше*.

Этот факт вынуждает при обучении употреблению союза *а* анализировать различные лексемы не только *а*, но и других сочинительных союзов (*и* и *но*).

Лексема «а сопоставления» служит средством обозначения операции сравнения с указанием на различие сравниваемых объектов. Лексема «а несоответствия» («а ненормального следствия») является элементом системы лексем русских сочинительных союзов, связанных с выражением каузальных отношений. Поскольку логико-семантические отношения элементов контекста при выражении этих значений достаточно сложны, мы считаем проведение такого анализа целесообразным при владении русским языком на уровне не ниже сертификационного В2, когда учащиеся обладают необходимой языковой компетенцией, а именно, имеют представление о наборе средств выражения сравнения и способах выражения каузальных отношений в русском языке.

Сложность логико-семантических отношений в предложениях с лексемой «а сопоставления» проявляется в том, что в них присутствуют две пары семантически сопоставленных компонентов, причем сравниваемые объекты представляют собой в коммуникативной структуре высказывания характеризующие коммуникативные элементы, а их характеристики, разумеется, характеризующие коммуникативные элементы. Мы намеренно избегаем терминов «тема» и «рема» и считаем разумным при анализе пользоваться понятием характеристики, предложенным в работах О. Н. Селиверстовой и Л. А. Прозоровой⁷. Это важно, во-первых, потому, что первые два понятия требуют специального объяснения для нефилологов (в то время как значение используемых нами терминов выводимо из собственно лексической и грамматической информации), а во-вторых, потому, что понятие характеристики позволяет учитывать соотношения между всеми элементами коммуникативной структуры, а не только между основными блоками высказывания.

Для каждой лексемы союза должна быть определена и положена в основу методики преподавания ее функциональная особенность, позволяющая однозначно определить ситуации, в которых требуется употребление

именно союза *a*, а не другого принципиально возможного для данного высказывания сочинительного союза. Так, функциональная особенность лексемы «*a* сопоставления» состоит в актуализации семантических сопоставлений в парах характеризуемых и характеризующих КЭ. Между характеризуемыми коммуникативными элементами (сравниваемыми объектами) с одной стороны, и характеризующими коммуникативными элементами с другой стороны, существуют ассоциативные связи. При обучении употреблению данной лексемы предметом анализа должны стать типы, набор и особенности этих ассоциативных связей.

Итак, для успешного обучения инофонов употреблению союза *a* считаю обязательным руководствоваться следующими принципами, первые три из которых носят до тривиальности общий характер: 1) методика должна основываться на новейших достижениях теоретической лингвистики; 2) уровень, на котором инофоны владеют русским языком, должен быть адекватен предмету обучения; 3) должна использоваться терминология, не усложняющая задачу, а способствующая ее выполнению; 4) методика должна быть построена на основе анализа контекста выделенных лексем с учетом специфики контекста каждой лексемы и ее функциональной особенности; 5) необходима дифференциация не только лексем союза *a*, но и лексем других основных сочинительных союзов (*и*; *но*).

Примечания

- ¹ См., например: *Урысон Е. В.* Опыт описания семантики союзов: Лингвистические данные о деятельности сознания. М., 2011. С. 320.
- ² *Крейдлин Г. Е., Падучева Е. В.* Значение и синтаксические свойства союза *a* // НТИ. Сер. 2. 1974. № 9. С. 31–36.; *Крейдлин Г. Е., Падучева Е. В.* Взаимодействие ассоциативных связей и актуального членения в предложениях с союзом *a* // НТИ. Сер. 2. 1974. № 10. С. 32–37.
- ³ В частности: *Урысон Е. В.* Опыт описания семантики союзов...; *Урысон Е. В.* Синтаксис союзов и коннекторов и теория валентностей // Вопросы языкознания. 2013. № 3. С. 3–24.
- ⁴ *Урысон Е. В.* Синтаксис союзов и коннекторов... С. 14.
- ⁵ *Соколова Е. В.* О проблеме обучения правильному употреблению союза *a* // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Вып. 25. Материалы секций XLII международной филологической конференции 11–16 марта 2013 г., Санкт-Петербург / Отв. редактор Н. А. Любимова. СПб., 2014. С. 113–116.
- ⁶ *Урысон Е. В.* Опыт описания семантики союзов... С. 256.
- ⁷ В частности: *Селиверстова О. Н., Прозорова Л. А.* Коммуникативная перспектива высказывания // Теория функциональной грамматики. Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / неопределенность. СПб., 1992. С. 189–231.

Ekaterina V. Sokolova, *St. Petersburg State University*

HOW TO TEACH FOREIGNERS TO PROPERLY USE RUSSIAN CONNECTIVE A

The article puts forward the main principles for the effective methodology of teaching how to use Russian connective *a*. The methodology considers the latest achievements in linguistics. The author substantiates the choice of terminology and discusses the students' prerequisite knowledge of Russian. The article also suggests the ways of the optimum presentation of the topic material.

Keywords: Russian conjunctions and connectives, relations of comparison, causal relations, context analysis.

Хруненкова Анна Валентиновна
Санкт-Петербургский государственный университет
a.khrunenкова@spbu.ru

МОДЕЛЬ КВЕСТ-ЗАНЯТИЯ ПО ФРАЗЕОЛОГИИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматривается одна из интерактивных форм обучения русскому языку в иностранной аудитории, дается определение образовательного «живого» квеста и перечисляются виды проектных заданий. Автором статьи приводится пример использования образовательного «живого» квеста на занятии по фразеологии в иностранной аудитории.

Ключевые слова: фразеологизм, «живой» квест, квест-занятие, модель занятия.

В данной статье предлагается модель квест-занятия, которое может проводиться в рамках курса по русской фразеологии, ориентированного на иностранных обучающихся, владеющих русским языком в объеме уровня В2. Сразу же следует отметить, что в качестве квеста мы рассматриваем не приключенческую развлекательную игру с определенным сюжетом, которая проводится на природе или в городе, где каждый игрок выполняет определенные задачи в соответствии с указанной ролью. В данном случае речь идет об образовательном «живом» квесте, который Н. А. Эльмуратовой описывается как квест-технологии, «проводимые в реальном режиме, направленные на выполнение определённого проблемного задания, реализующего воспитательно-образовательные цели, с элементами сюжета, ролевой игры, связанного с поиском мест, объектов, людей, информации. При этом для достижения цели могут быть использованы ресурсы территории, в границах которой происходит перемещение, информационные ресурсы»¹. Таким образом, образовательный «живой» квест можно определить как интеллектуальный и, как правило, командный вид игры, процесс которой разворачивается в аудитории или в специально подготовленном помещении и требует от участников квеста последовательного выполнения предложенных заданий разного уровня сложности, объединенных общей тематикой, для решения которых необходимо использовать различные информационные ресурсы.

Образовательные «живые» квесты в рамках высшего учебного учреждения имеют особую воспитательную ценность. Так, по мнению Т. О. Лечкиной, квест-проекты воспитывают личную ответственность, уважение к культурным традициям, истории, краеведению; формируют культуру межличностных отношений и толерантность, а также стремление к самореализации и самосовершенствованию; выполняют здоровьесберегающую и здоровьесозидательную функции².

И. Н. Сокол, изучив различные подходы к классификации проектов и проанализировав различные типы заданий учебных квестов, описываемые в существующей научно-педагогической литературе, разработал обобщающую классификацию согласно выделенным системным и инструментально-значимым признакам. Автор различает следующие образовательные квесты:

- по форме проведения (компьютерные игры-квесты, веб-квесты, QR-квесты, медиа-квесты, квесты на природе, комбинированные);
- по режиму проведения (в реальном режиме; в виртуальном режиме; в комбинированном режиме);
- по сроку реализации (краткосрочные; долгосрочные);
- по форме работы (групповые; индивидуальные);
- по предметному содержанию (моноквест; межпредметный квест);
- по структуре сюжетов (линейные; нелинейные; кольцевые);
- по информационной образовательной среде (традиционная образовательная среда; виртуальная образовательная среда).
- по доминирующей деятельности учащихся (исследовательский квест, информационный квест, творческий квест, поисковый квест, игровой квест, ролевой квест);
- по характеру контактов (учащиеся одной группы, учащиеся одной страны, учащиеся из разных стран)³.

Рассмотрим один из образовательных «живых» квестов, проводимый в группах иностранных обучающихся третьего года обучения филологического факультета СПбГУ. **Целью** предлагаемого **квеста**, который называется «**Путешествие в мир фразеологии**», является повторение изученного материала в рамках курса «Русская фразеология в аспекте русского языка как иностранного». Данный квест может быть использован вместо итоговой контрольной работы или зачетного задания.

Центральное задание квеста: организовать путешествие обучающихся по миру фразеологии русского языка.

Задачи квеста: проверить знания учащихся по русской фразеологии; развить коммуникативные навыки обучающихся; раскрыть творческий

потенциал участников квеста и воспитать культуру межличностного общения.

Участники квеста: обучающиеся — путешественники из одной и / или нескольких стран, которые встретились в России, чтобы проверить свои знания в области русской фразеологии. (Участники (обучающиеся одной группы) делятся на 2–3 команды).

Время выполнения: 90 минут.

Этапы квеста.

Этап I. Знакомство с миром русской фразеологии. Для того чтобы стать участником квеста, каждой команде нужно ответить на ряд вопросов, целью которых является проверка теоретической базы изучаемой дисциплины. Например: 1) *Что изучает фразеология?*; 2) *Что такое фразеологизм?*; 3) *Какие признаки фразеологической единицы Вы можете назвать?* и т. д.

Этап II. Фразеологические словари русского языка.

Задание 1. *Найдите значение указанных фразеологических единиц в «Фразеологическом словаре русского языка» А. И. Молоткова и назовите их происхождение* (см.: Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л. И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб.1998). Например: *камень преткновения, плыть против течения, китайские церемонии* и т. д. Приведите примеры употребления данных фразеологических единиц.

Задание 2. *Вставьте подходящий по смыслу фразеологизм в правильной грамматической форме.*

Команда 1. 1. Маша, не откладывая всё на Всё что можешь сделать, делай сегодня. 2. Я в этой компании чувствую себя 3. Олег, конечно, ..., но всё-таки он старается не пропускать ни одного занятия и всегда делает домашнее задание.

Команда 2. 1. Паша, а ты где живёшь? — В Купчино. — Ничего себе, как далеко, 2. Я не люблю, когда люди сплетничают, говорят не прямо, а 3. Сейчас покупка квартиры мне Может быть, лет через 10 — 20 я смогу позволить себе, но не сейчас.

Команда 3. 1. Ко мне вчера приехали гости. Так неожиданно, 2. Когда я оказываюсь в компании незнакомых людей, то 3. Ты можешь к нему обратиться за помощью, он много читал о фразеологии, ... в этом вопросе.

Этап III. Улица Синонимов. Проспект Антонимов.

Задание 1. *Подберите синонимические фразеологизмы к указанным фразеологическим единицам.*

Команда 1. Обводить вокруг пальца — ...

Бить баклуши — ...

Кот заплакал — ...

Команда 2. Куры не клюют — ...

Считать ворон — ...

Капля в море — ...

Команда 3. В одно мгновение — ...

Яблоку негде упасть — ...

Рукой подать — ...

Задание 2. *Подберите антонимические фразеологизмы к указанным фразеологическим единицам.*

Команда 1. Легок на подъем — ...

В глаза — ...

По карману — ...

Команда 2. Не в своей тарелке — ...

Ни днем ни ночью — ...

Спусти рукава — ...

Команда 3. Потерять голову — ...

Звезд с неба не хватает — ...

Ни зги не видно — ...

Этап IV. Фразеологический лабиринт. Команды договорились встретиться «У черта на куличках»; чтобы добраться до указанного места, необходимо пройти фразеологический лабиринт.

Задание. *Восстановите фразеологизмы.*

Команда 1. Ахиллесова, с гуся, обводить, пята, пальца, вода, вокруг, как.

1. ...; 2. ...; 3. . . .

Команда 2. рукава, показать, талант; где, землю, засучив, в, раки, зимуют, зарыть.

1. ...; 2. ...; 3. . . .

Команда 3. хоть, в, преткновения, покати, голос, камень, шаром, один.

1. ...; 2. ...; 3. . . .

Этап V. Дорога в аэропорт. Команды встретились «У черта на куличках». Путешественникам нужно возвращаться домой. Фразеологическое такси довезет до аэропорта, если путешественники выполнят еще одно задание.

Задание. *Закончите пословицы.*

Команда 1. Друг познается ...

Любишь кататься — ...

Тише едешь — ...

Команда 2. Яблоко от яблони ...

Век живи — ...

Без труда ...

Команда 3. Делу — время, ...

Встречают по одежке,

Семь раз отмерь — ...

Этап VI. Воспоминания о путешествии в мир русской фразеологии.

Задание. *Напишите веселый рассказ / веселый диалог о Вашем путешествии в мир русской фразеологии, используя фразеологические обороты.*

В заключение отметим, что образовательный «живой» квест на занятиях в иностранной аудитории можно использовать как активную форму проведения занятий, а также в качестве оценочных средств. Образовательные «живые» квесты не только формируют у обучающихся положительное эмоциональное отношение к процессу познания, но и развивают общекультурные и профессиональные компетенции, а также важные качества личности, необходимые в профессиональной деятельности: умение быстро принимать решения, социальная активность и креативность мышления.

Примечания

¹ Эльмуратова Н. А. Квест как современная педагогическая технология [Электронный ресурс]. URL: <https://studwork.org/>.

² Лечкина Т. О. Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания // Наука и образование: новое время. 2015. № 1 (6). С. 12–14.

³ Сокол И. Н. Классификация квестов // Молодий вчений. 2014. № 6 (09). С. 138–140. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf>.

Anna V. Khrunenкова, St. Petersburg State University

MODEL OF QUEST-LESSON ON PHRASEOLOGY IN A FOREIGN AUDIENCE

In this article one of interactive forms of educational to Russian is examined in a foreign audience; *provides a definition* of educational «live» quest and the types of project tasks are listed. The author makes an example of using the educational «live» quest on phraseology in a foreign audience.

Keywords: phraseological unit, “live” quest, quest-lesson, training model.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бузальская Е. В.</i> Рационализация типологии моделей академического эссе в системе тестирования ТРКИ	3
<i>Вэн Цзятун</i> Алгоритм анализа средств выражения субъективной модальности в иностранной аудитории.....	10
<i>Кириченко С. В.</i> Лексема <i>мымра</i> и ее коннотации в русской лингвокультуре.....	15
<i>Московкин Л. В.</i> Термин «русский язык как неродной» в российской методической литературе	22
<i>Новак Н. В., Шукина К. А.</i> Обучение созданию аргументативного типа текста на начальном этапе обучения в китайской аудитории.....	27
<i>Пинежанинова Н. П.</i> Поэтический текст в кинотексте: интеграция риторического и визуального	34
<i>Соколова Е. В.</i> О принципах обучения правильному употреблению союза <i>а</i>	45
<i>Хруненкова А. В.</i> Модель квест-занятия по фразеологии в иностранной аудитории	50

Научное издание

**РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ИНОСТРАННЫЙ
И МЕТОДИКА
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Выпуск 29

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. *Е. И. Зиновьева*, д-р филол. наук, проф. *Н. А. Любимова* (отв. ред.),
д-р пед. наук, проф. *Л. В. Московкин*, д-р филол. наук, проф. *Т. И. Попова*,
д-р филол. наук, проф. *К. А. Рогова*, канд. филол. наук, доц. *М. С. Шишков* (отв. секр.)

ISBN 978-5-9500626-4-3



9 785950 062643

ISSN 2499-9903



9 772499 990001 >

Оригинал-макет
М. С. Шишков

Подписано в печать 25.07.2018.

Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60×84 1/16.

Усл. печ. л. 3,5. Тираж 150 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии ООО «Супервэйв Групп»
193149, Ленинградская обл., Всеволожский р-н, пос. Красная Заря, д. 15
т./ф. +7 (812) 325 99 96, e-mail: dc@swgroup.ru