ISSN 2499-9903

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

НЕКОММЕРЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО «ОБЩЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ» («РОПРЯЛ»)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 30

Санкт-Петербург 2019

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

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 30

УДК [811.161.1:37.02](063) ББК 81.2 Рус-9 Р89

Рецензенты

д-р филол. наук, проф. Е. И. Зиновьева (СПбГУ), канд. пед. наук, доц. Е. Ю. Фортунатова (ПГУПС)

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.)

Р89 Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб. научн. тр. Вып. 30 / Редкол.: Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2019. — 111 с.

ISBN 978-5-9500626-9-8 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

Амирагян Асмик Ашотовна Университет имени Помпеу Фабра (Барселона, Испания) hasmik.amiraghyan@upf.edu

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАТАЛАНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДОВ ПЬЕСЫ «ДЯДЯ ВАНЯ» А. П. ЧЕХОВА)

Сопоставляются два перевода пьесы А. П. Чехова «Дядя Ваня» на каталанский и один перевод на испанский языки с оригиналом, выявляя потенциал художественного перевода драматического текста при изучении русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; художественный перевод; перевод драматического текста; переводы «Дяди Вани» на каталанский; театр Чехова в Каталонии.

Первым произведением Чехова, переведенным на испанский язык, стал «Вишневый сад». Перевод был сделан в 1920 году писателем и журналистом Садурни Хименесом, который прожил несколько лет в Царской России. В Каталонии, однако, первыми переводились рассказы писателя. После гражданской войны в Испании драматург, поэт Жоан Оливер издал сборник «Театр Чехова», однако пьеса «Дядя Ваня» в него не входила. Впервые пьесу перевел на каталанский язык поэт, драматург, переводчик Фелиу Формоза (издано в 1983 году). Стоит отметить, что как сборник Оливера, так и перевод Формозы были сделаны с французского языка, как многие другие переводы русской литературы. В последние десятилетия XX века в Испании не только усилился интерес к русской литературе и, в частности, к театру Чехова (об этом свидетельствуют многочисленные постановки его пьес на сценах испанских и каталонских театров, не прекращающиеся по сей день), но и упрочнились межкультурные связи каталонских и русских специалистов. В 1998-1999 гг., переводчик Жоан Казас совместно с российским испанистом Ниной Авровой, перерабатывая существующие переводы и делая новые, подготовил сборник «Полный театр» Чехова в двух томах. Там же был опубликован и переработанный перевод Формозы, который мы упоминали выше. Переработка заключалась, с одной стороны, в сопоставлении версии Формозы с русским оригиналом, а с другой — в дословном восстановлении большого числа заимствований, которые в «Дяде Ване» происходят из «Лешего».

Сравнительный анализ разных версий позволяет отследить постепенное совершенствование переводов русской пьесы в каталаноязычной среде.

Различные подходы к художественному переводу отразились в известной теории Фридриха Шлейермахера, которая противопоставляет два метода перевода: движение произведения в привычную языковую среду читателя и, наоборот, приближение читателя к автору (языку оригинала). Анализируя эти два метода, Лоурэнс Венути в работе «Невидимость переводчика: история перевода» защищает второй из них как «возможность взаимопроникновения культур именно за счет сохранения переводчиком различающих особенностей, характерных для культуры оригинала»¹. С этой точки зрения художественный перевод приобретает первостепенное значение при изучении иностранного языка. Перевод же драматического текста обладает еще большим потенциалом в силу своего двоякого характера как одновременно литературного и сценического явления, представляя лингвокультурографические аспекты в потоке живой речи. Рассмотренные ниже тексты являются переводами, которые использовались для постановок на сценах каталонских театров. Ввиду ограничений формата статьи, кроме единственных двух переводов на каталанский, на которых основывались все последующие каталаноязычные постановки и адаптации, рассмотрен лишь один перевод на испанский язык, сделанный Исабель Висенте (1994 года издания). В приведенных примерах тексты испанского, первого каталанского (1983) и второго каталанского (1999) переводов обозначены, соответственно, как Т1, Т2 и Т3. Их изучение представляет собой сравнительный лингвистический анализ с выявлением лексических и стилистических особенностей переводов, собранных по категориям.

Имена. Революционер, публицист, писатель и переводчик Андреу Нин ввел в практику в 1920–30-х гг. транслитерацию собственных имен по фонетическим правилам каталанского языка, а не французского, как было принято раньше. Этому критерию стали подчиняться с тех пор имена и отчества в переводах русской литературы. Каталанский язык не использует патронимов, потому отчества героев в литературных переводах приводятся согласно их звучанию на русском языке. Тот же принцип распространяется и на имена в целом. В рассмотренных вариантах переводов «Дяди Вани» исключение составило имя Елены Андреевны, однако оно было исправлено в последнем варианте: если в Т1 и Т2 переводчики выбрали вариант *Elena*

(звучащее как «Элена»), то в ТЗ была добавлена буква «І» (Ielena) для передачи йотированного звука. Отдельный интерес в категории имен представляют уменьшительно-ласкательные формы. Анализируя переводы Чехова на немецкий язык, Д. Олицкая в диссертации «Рецепция пьесы А. П. Чехова "Вишневый сад" в Германии» замечает, что в некоторых немецких переводах пьесы имена переводились в соответствующей форме немецкого, «тогда как в немецком эти формы только уменьшительные, но не ласкательные»². В случае испанского перевода либо оставляется нейтральная форма имени (Sonia), либо сохраняется русская уменьшительно-ласкательная форма; в каталанских же переводах во всех случаях было решено оставить уменьшительно-ласкательную форму:

Оригинал³: *Марина*: «Еще жива была Вера Петровна, **Сонечкина** мать» (Действие первое); *Марина*: «Вера Петровна, покойница, **Сонечкина** мать…» (Действие второе);

T1⁴: Pues, fue todavía en vida de Vera Petrovna, la madre de **Sonia**...; Vera Petrovna, que en paz descanse, la madre de **Sónechka...**;

T2⁵: Encara vivia la Vera Petrovna, la mare de la **Sònietxka**; La Vera Petrovna, en pau descansi, la mare de la **Sònietxka...**

T3⁶: Encara era viva la Vera Petrovna, la mare de la Sònietxka; La Vera Petrovna, al cel sigui, la mare de la Sònietxka...

Лексика. В испанском варианте не совсем точно переданы коннотации концепта места действия. В пьесе Чехова действие происходит «в усадьбе Серебрякова». В Т1 *усадьба* переведена словом *propiedad*, что более соответствует концепту *имение*. Однако важно заметить, что слово *имение* обладало для автора особой коннотацией. В письме к Н. А. Лейкину от 12/13 октября 1885 года он пишет: «Ужасно я люблю все то, что в России называется имением. Это слово еще не потеряло своего поэтического оттенка»⁷. Дом из пьесы «Вишневый сад», со своей весомой ролью в пьесе, как раз описывается как *имение*, а владение Серебрякова — усадьба. В Т2 и Т3 выбрано слово *finca*, гораздо точнее передающее смысл оригинала.

Текст художественного перевода может послужить пониманию концептов, типичных для русского языка. Следующие примеры показывают, как эволюционировал перевод в этом смысле. Приводятся дословные переводы испанской и каталанских версий целых реплик или, в случае различия отдельных понятий, только слов, обозначенных жирным шрифтом.

Оригинал: *Няня*: «Вера Петровна, (...) бывало, ночи не спит, **убивается**» (Действие второе); *Войницкий*: «Ты сейчас взглянула на меня, как покойная

твоя мать. **Милая моя**...» (Действие второе); *Астров*: «А то, может быть, в **профессоршу** влюблен?» (Действие второе);

T1: Vera Petrovna (...) se pasaba a veces las noches en vela de verle sufrir... [Вера Петровна (...) иногда проводила ночи без сна, видя его страдания...]; Acabas de mirarme como me miraba tu difunta madre. **Pobrecita**... [**Бедняжка**...]; ¿O acaso te has enamorado de la profesora? [Или ты, может быть, влюбился в **гос-пожу-профессора**?];

T2: La Vera Petrovna (...) quantes nits es va passar sense dormir, i com patia... [Сколько ночей Вера Петровна (...) провела без сна, и как страдала...]; ...és que m'has mirat com la teva mare en pau descansi. **Bonica**... [**Хорошенькая**...]; О potser estàs enamorat de la dona del professor? Eh? [Или, может быть, ты влюблен в **жену профессора**, а?];

T3: La Vera Petrovna (...) es passava les nits sense aclucar l'ull, de tant que es preocupava... [Вера Петровна (...) проводила ночи не смыкая глаз, так она беспокоилась...]; ...és que m'has mirat com la teva mare en pau descansi. **Estimada**... [Милая...]; О potser estàs enamorat de la dona del professor? Eh? [Или, может быть, ты влюблен в жену профессора, а?].

Когда Войницкий обращается к Елене Андреевне со словами «Дорогая моя... чудная!» (Действие второе), испанский перевод заменяет его слова на «Querida mía. Amada mía...» («Дорогая моя. Любимая моя»), чем отдаляется от эмоционального подтекста оригинала; а слово «роскошь» в реплике Войницкого «Ну, дорогая моя, роскошь, будьте умницей!» (Действие третье) и вовсе упускает. Каталанские переводы достаточно удачно передают смысл концепта чудная словом meravellosa, а роскошь — preciositat (драгоценность).

Интересен анализ обращений Елены Андреевны к Соне, которые очень метко описывают отношения героинь. Звательные формы оригинала скорее нейтральны (голубка, милая). В Т1 голубка переведена гораздо более сердечным словом querida (дорогая), а милую мою перевели как hijita (дочка, доченька), что тем более странно, учитывая возрастную разницу героинь (вспомним, что Елене Андреевне 27 лет). В каталанском языке данное выражение переведено точнее: estimada meva (дорогая/милая моя). Что касается обращения голубка, в Т2 он переводился как reina meva (душа моя, дословно: моя королева), а в Т3 как nena (деточка) и dona (нейтральная форма обращения к девушкам, женщинам).

Реалии. Специфические реалии языка передают национальный и исторический колорит, а также содержат информацию о географическом, культурном, временном контексте произведения. Их замена аналогами облегчает рецепцию, однако приводит к стилистической нейтральности, а также полна

опасности противоестественной модернизации. Во всех трех рассмотренных переводах такие слова, как *самовар* или *водка*, сохранены неизменными (*samovar*, *vodka*) как известные испанцам атрибуты русского быта. Неизменны также *десятина* и *верста*, хотя к ним во всех трех вариантах прилагаются разъяснительные комментарии. Здесь можно рассмотреть перевод как процесс переговоров двух культур, в результате которого концепты оригинала становятся частью концептуального фонда принимающей культуры.

Слово копейка неизменна в Т1 и Т3:

Оригинал: *Соня*: «Я и дядя Ваня работали без отдыха, боялись потратить на себя **копейку** и все посылали тебе...» (Действие третье)

T1: El tío Vania y yo trabajábamos sin descanso, no nos atrevíamos a gastar ni un **kopek** y te lo mandábamos a ti...

T2: Teníem por de gastar un ral per a nosaltres, i tot t'ho enviàvem a tu...

T3: I no gosàvem gastar ni un copec per a nosaltres, i tot t'ho enviàvem a tu...

Только в Т2 была попытка заменить копейку словом ral (монета), однако переводчики пересмотрели свой выбор в окончательном варианте. Несколько иначе обстоит дело с лексемами батюшка и няня. Т1 сохраняет форму bátiushka в курсиве, объясняя его значение в комментарии. Т2, в случае обращения Марины в Первом действии к Астрову, заменяет батюшку на нейтральную лексему доктор, а когда Марина обращается тем же словом к Серебрякову, использован вариант senyoret (уменьшительно-ласкательный вариант слова senyor — господин). В Т3 во всех перечисленных случаях выбран одинаковый перевод словом padrinet, достаточно близко передающим коннотацию «батюшки».

В перечислении действующих лиц *няня* переведена дословно (*niñera* в Т1, *mainadera* в Т2 и Т3). В прямом же обращении к ней испанская версия, кажется, не нашла удачного варианта для полной передачи смысла, в одном случае заменив обращение именем Марина, в другом случае, опустив его, а в двух репликах выбрав вариант *ата*, лишенный нужной эмоциональной коннотации:

Оригинал: *Астров*: «**Нянька**, сколько прошло, как мы знакомы?» (Действие первое); *Астров*: «**Нянька**, ведь не помянут» (Действие первое); *Серебряков*: «И ты, **няня**, сядь.» (Действие третье); *Соня*: «Нянечка!» (Действие третье);

T1: ¿Cuánto tiempo hará que nos conocemos, **Marina**?; No, **ama**, no la sentirán; Siéntate tú también. [«И ты сядь.»]; ¡Ama! ¡Ama!;

T2: Quants anys fa que ens coneixem, iaia?; Oi que no, iaia?!; I vós, iaia, seieu; Iaia!;

T3: Iaia, quant fa que ens coneixem?; **Iaia**... no es recordaran de nosaltres!; Tu, **iaia**, també pots seure; Iaia!

Каталонские переводчики выбрали удачный вариант *iaia* (*бабушка*), хотя были бессильны передать уменьшительные формы *нянька* и *нянечка*.

Глагольные конструкции. В некоторых случаях в испанской версии не точно переданы глагольные конструкции. Так, в случае конструкции в сочетании с союзом u и глаголом, которая употребляется для выражения внезапного, неожиданного действия, в испанском сталкиваемся с дословным переводом, между тем как испанский глагол agarrar (asamb) не обладает одинаковой коннотацией.

Оригинал: *Астров*: «...а он возьми и умри у меня под клороформом» (Действие первое);

T1:...y él agarra y se me muere;

T2:...i ves, amb el cloroform, se'm va morir;

T3:...se'm va morir amb el cloroform, així, de sobte;

В первом переводе на каталанский (Т2) переводчик предпочел опустить эту форму, получив дословно: «...и видишь ли, он умер у меня под хлороформом». В пересмотренном каталанском переводе (Т3) для большей точности добавлено així, de sobte (вот так, внезапно). К этой категории можно отнести также специфические русские приставочные глаголы, полный смысл которых не всегда точно удалось передать:

Оригинал: Войницкий (выходит из дому, он выспался после завтрака и имеет помятый вид) (Действие первое); Елена Андреевна: «Я замучилась с ним» (Действие второе);

T1: VOINITSKI. (Viene de la casa y se le nota que ha estado durmiendo después del desayuno) [Войницкий. (Идет из дома и заметно, что он спал после завтрака)]; Estoy totalmente extenuada [Я совершенно изнеможена];

T2: VOINITZKI, surt de la casa. **Ha fet una llarga dormida** després d'esmorzar i se'l veu tot engorronit [Войницкий, выходит из дому. Он **долго спал** после завтрака и весь в помятом виде]; Estic tan cansada [Я так устала];

T3: (Entra en Voinitzki, provinent de la casa on **ha dormit** després d'esmorzar.) [Входит Войницкий, который вышел из дому, где **спа**л после завтрака]; Estic tan cansada [Я так устала].

Фразеологизмы, устойчивые сочетания. Усовершенствование перевода можно наблюдать на примерах следующих фразеологизмов и устойчивых сочетаний.

Оригинал: «...жизнь выбилась из колеи» (Действие первое); «Честь имею кланяться!» (Действие первое); «Заткни фонтан, Вафля!» (Действие первое); «Дай Бог память» (Действие первое); «А черт его знает» (Действие второе);

T1: «...la vida anda desquiciada» [жизнь в беспорядке]; «A los pies de ustedes» [«Кланяюсь к вашим ногам»]; «Cierra el grifo, Barquillo» [Дословный и потому не совсем понятный перевод]; «Vamos a ver, y Dios me ayude...» [«Посмотрим, Бог мне в помощь»]; «El diablo lo sabrá» [Дословный и непонятный перевод];

T2: «...tot va fora d'osques» [«все идет не как обычно»: в переводе тоже использован фразеологизм]; «На estat un plaer!» [«Было очень приятно!»]; «Саlla, home, calla!» [«Замолчи ты, замолчи!»]; «Deixa'm fer memòria...» [«Дай мне вспомнить...»]; «Vés a saber!» [«Кто знает!»];

Т3: «...la vida no segueix el curs habitual» [жизнь не идет в обычном направлении]; «На estat un honor! Adéu-siau!» [«Честь имею! До свидания!»]; «Тара el brollador!» [Тоже дословный перевод, но прилагается комментарий о его происхождении (афоризм Козьмы Пруткова)]; «Déu meu, deixa-m'ho pensar...» [«Господи, дай-ка подумать...»]; «Vés a saber!» [«Кто знает!»].

Интонация. Из-за несоблюдения смысловой точности может исказиться также интонация реплик. Так, испанский перевод не сохранил вопросительного характера восклицания Елены Андреевны «Вот уже и сентябрь. Как-то мы проживем здесь зиму! (Действие третье), передав его следующим образом: «Ya estamos en septiembre. Pasaremos aquí todo el invierno.» («Уже сентябрь. Мы проведем здесь всю зиму»). В Т3 и Т4 данная неточность исправлена, реплика переведена в виде вопроса.

Повторения. Повторения подчеркивают эмоциональные оттенки. Они особенно важны в драматическом произведении, так как создают ритм и подсказывают актерам особенную интонацию, таким образом представляя собой не только стилистический, но и драматургический элемент. Упущение повторений приводит к потере эмоционального напряжения. В Т1 не сохранен повтор реплик *Уехали!* и *Уехал!* в Четвертом действии: переводятся они разными образами (*Ya se han marchado*; *Se fueron*; *Se marchó*; *Se ha marchado*). Т2 и Т3 заменяют эти формы одинаковым вариантом *Ja són fora*.

Комментарии. С точки зрения межкультурного воздействия важно принять во внимание, какие особенности русской действительности решили комментировать переводчики. Основные комментарии в переводах «Дяди Вани» относятся к персонам (К. Батюшков, И. Айвазовский). В каталонских переводах прокомментирован И. Дмитриев (автор строк «Напрягши ум, наморщивши чело, всё оды пишем, пишем, и ни себе, ни им похвал нигде не слышим», которые цитирует Войницкий в Первом действии), цитата которого в испанском была попросту упущена. Во всех

трех вариантах после реплики Серебрякова в Третьем действии («Я пригласил вас, господа, чтобы объявить вам, что к нам едет ревизор») имеется комментарий о Гоголе. Фраза же Астрова из Первого действия «У Островского в какой-то пьесе есть человек с большими усами и малыми способностями» прокомментирована только в Т3, где объясняется, что речь идет о «Бесприданнице».

Заключение. Сравнительный анализ одного испанского и двух каталанских переводов пьесы А. П. Чехова «Дядя Ваня» показывает, что эволюция восприятия русского текста драмы привела к усовершенствованию переводов, благодаря чему хронологически последняя версия является наиболее точной и полноценной.

Примечания

- ¹ Venuti L. The Translator's invisibility: a history of translation. London, 2008. P. 306.
- ² Олицкая Д. А. Рецепция пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» в Германии: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2004. С. 117.
- ³ Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: Т. 13. Пьесы. 1895– 1904. М., 1978.
- ⁴ Chéjov A. La gaviota; El tío Vania; Las tres hermanas; El jardín de los cerezos. Madrid, 1994.
- ⁵ Txèkhov A. L'oncle Vània. Escenes de la vida rural en quatre actes. Traducció Barcelona, 1983.
- ⁶ *Txèkhov A.* Teatre complet. 2 volums. Barcelona, 1998–1999.
- ⁷ Чехов А. П. Избранные письма. М., 1985. С. 40.

Hasmik A. Amiraghyan, Universitat Pompeu Fabra

THE ROLE OF LITERARY TRANSLATION OF A DRAMATIC TEXT IN THE STUDY OF THE RUSSIAN IN THE CATALAN ENVIRONMENT (BY THE EXAMPLE OF TRANSLATIONS OF THE PLAY «UNCLE VANYA» BY A. P. CHEKHOV)

The paper is devoted to the comparison of two Catalan and one Spanish translations of A. Chekhov's "Uncle Vanya" with the original text, in order to reveal the potential of literary translation of a dramatic piece in the study of Russian.

Keywords: Russian as a foreign language; literary translation; translation of dramatic text; Catalan translations of "Uncle Vanya"; Chekhov's theater in Catalonia.

Архипецкая Мария Вячеславовна, Цюй Жуй Санкт-Петербургский государственный университет m.arhipetskaya@spbu.ru, qurui@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ГАЗЕТНОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена исследованию особенностей выражения категории времени в русском языке на материале текстов газетной и устной речи. В статье рассмотрена классификация единиц категории времени в русском языке на примере текстов различных функциональных стилей, проведён статистический анализ материала, обобщены сходства и различия в выражении временных отношений и выборе языковых средств выражения времени в газетной и устной речи.

Ключевые слова: русский язык; категория времени; языковые средства; временные отношения; единицы времени.

Время в языке представляет собой важнейшую координату, организующую семантическое пространство, в котором говорящий размещает те или иные события. В нашей жизни нет процесса более распространённого, чем движение материи, которое в свою очередь невозможно вне времени и пространства. В разных языках существует специфика выражения категории времени, обусловленная как языковой системой, так и национальной культурой, поэтому возникающие языковые и межкультурные барьеры при освоении категории времени носителями других языков неизбежны. Уже самые поверхностные наблюдения над лексемой время в русском и китайском языке позволяют сделать вывод о большей семантической нагруженности и большей лексической сочетаемости слова в русском языке, чем в китайском. Хотя фразеологизмы, содержащие лексему время в китайском языке демонстрируют его большую и исключительную важность для китайской культуры по сравнению с русской культурой.

В качестве материала исследования были использованы тексты разных функциональных стилей русского языка: публицистического и устного разговорного стиля. Источником материала послужили газетный

и устный подкорпусы Национального корпуса русского языка (300 предложений из каждого подкорпуса, взятых методом сплошной выборки). В некоторых случаях статистической обработке подвергался весь массив Национального корпуса русского языка, например, для конкретных грамматических форм или временных наречий. Так, глаголов изъяснительного наклонения в газетном подкорпусе 21 896 229 (вхождений), из которых настоящее время выражается в 37,4% (8 190 543) предложений, в 15,7% (3 433 805) предложений выражено будущее время, а прошедшего времени встречается в 50,0% (10 958 126) предложений. В устном подкорпусе глаголов в изъяснительном наклонении 1 482 530 вхождений, среди них в 45,9% (680 617) выражено настоящее время, в 15,8% (234 501) — будущее время, прошедшее время выражено в 39,5% (586 194) предложений. Обобщим полученные результаты в таблице 1.

 Таблица 1.

 Частотность употребления типа времени (глаголы)

| Тип времени | Газетная речь (21 896 229 вхождений) | Устная речь (1 482 530 вхождений) |
|-----------------|---|--------------------------------------|
| Настоящее время | 37,4% | 45,9% |
| Будущее время | 15,7% | 15,8% |
| Прошедшее время | 50,0% | 39,5% |

Таким образом, что частотность употребления типа времени в газетной речи соответствует последовательности: прошедшее, настоящее, будущее время, а в устной речи — это настоящее, прошедшее, будущее время. Это соответствует особенностям употребления разных стилей: в газетной речи прошедшее время употребляется чаще, так как в ней описываются или фиксируется прошедшие события; в устной речи адресат и адресант чаще используют настоящее время (которое также употребляется и для выражения будущего времени), настоящий момент является частью коммуникативной ситуации.

Основатель теории функциональной грамматики в русском языке А. В. Бондарко считает, что категория времени представляет собой функционально-семантическое поле, которое включает в себя такие семантические категории как темпоральность, таксис, аспектуальность, временную локализованность и временной порядок¹. По характеру временного дейксиса выделяются такие типы темпоральных отношений как «акту-

альность/неактуальность ориентации на момент речи, абсолютная/относительная временная ориентация, фиксированный/нефиксированный характер темпорального отношения, выраженность/невыраженность степени отдаленности времени действия от момента речи»². Приведём некоторые примеры из нашего материала:

- 1) Он зашёл к ним в комнату в незнакомой одежде, посидел и ушёл (актуальность ориентации на момент речи);
- 2) К счастью, её увидел и спас солдат (абсолютная временная ориентация);
- 3) Он обещал, что зарплата каждого академика будет 100 тыс. Рублей (относительная временная ориентация);
- 4) Завтра вы встретитесь с одним из лучших тренеров мира (фиксированный характер темпорального отношения);
- 5) Нынешний год для производственной площадки юбилейный, ведь основана она была ровно 100 лет тому назад (выраженность степени отдаленности времени действия от момента речи);
- 6) Даже зонтики какие когда-то давно были / и сейчас такие остались (невыраженность степени отдаленности времени действия от момента речи).
- А. В. Бондарко выделяет два типа таксисных отношений между действиями: 1) дифференцированные 2) недифференцированные³, а Р. О. Якобсон говорил о зависимом и независимом таксисе⁴. Например:
 - 1) Он еще накануне почувствовал неладное, пришел в банк, чтобы забрать свои деньги, однако получить их не успел (одновременно дифференцированные временные отношения);
 - 2) К точке подошел сам пострадавший и отправил мяч в правый угол (разновременно дифференцированные временные отношения).

Согласно А. В. Бондарко, существуют высказывания, в которых особо фиксируется последовательность событий или повествования, в таких высказываниях для выражения семантики временного порядка доминирует направление от более ранних событий к более поздним, что соответствует «естественному течению времени». Существует также и направление от недавних событий к тому, что им предшествовало: такое направление не соответствует «естественному течению времени»⁵.

1) Когда раздавался сигнал на отдых, мы как подкошенные валились на землю, готовые слиться с ней навсегда, чтобы только не двигаться дальше (соответствует «естественному течению времени»); 2) Потом он взял машину/мы поехали съездили в Ленту / там погуляли и все (это соответствует «естественному течению времени»).

Проанализировав различные временные отношения в высказываниях газетного и устного подкорпусов, мы получили следующую статистику (табл. 2).

Таблица 2. Особенности выражения временных отношений

| Временные отношения | Газетная речь | Устная речь |
|---|---------------|-------------|
| Актуальность ориентации на момент речи | 100% | 100% |
| Неактуальность ориентации на момент речи | 0% | 0% |
| Абсолютное время | 68,7% | 85,7% |
| Относительное время | 31.3% | 14,3% |
| Фиксированный характер | 73% | 63,7% |
| Нефиксированный характер | 27% | 36,3% |
| Дифференцированные временные отношения | 72% | 90,3% |
| Недифференцированные временные отношения | 28% | 9,7% |
| Зависимый таксис | 32% | 16,7% |
| Независимый таксис | 68% | 83,3% |
| Временной порядок, соответствующий естественному течению времени | 97,7% | 98,7% |
| Временной порядок, не соответствующий естественному течению времени | 2,3% | 1,3% |

Примечание: Все результаты были получены на основе анализа 300 предложений сплошной выборки из газетного и устного подкорпусов Национального корпуса русского языка.

Таким образом, среди собранного материала отсутствует предложения с неактуальностью ориентации на момент речи, что может объясняться тем, что бытовая речь (в том числе газетная и устная), характеризуется непосредственной связью содержания высказывания с речевой ситуацией, в них темпоральное отношение характеризуется актуальностью ориентации на момент речи. Как в газетной, так и в устной речи преобладают такие временные отношения, как абсолютное время, фиксированный характер, дифференцированные временные отношения, независимый таксис и временной порядок, соответствующий естественному течению времени. По сравнению с газетной речью, нефиксированный характер темпорального отношения в устной речи встречается чаще, так как, на наш взгляд, что в устной речи (в отличие от газетной) не так важны конкрет-

ные указатели времени, тогда как газетная речь напротив ориентирована на точную фиксацию определённого времени, что зачастую и является темой газетного сообщения.

Обратимся к некоторым конкретным языковым средствам выражения категории времени (табл. 3).

 Таблица 3.

 Частотность употребления языковых средств выражения категории времени

| | Τ | Ι |
|---|----------------|----------------|
| Языковые средства выражения категории времени | Газетная речь | Устная речь |
| Союз что | 90,5% | 95,5% |
| Союз чтобы | 42,2% | 64,9% |
| Союзное слово который | 80,4% | 70,4% |
| Союз потому что | 14,4% | 63,4% |
| Союз так как | 9,5% | 26,9% |
| Временное наречие сейчас | 36,6% | 70,7% |
| Временное наречие давно | 10,5% | 36,8% |
| Временное наречие недавно | 9,6% | 23% |
| Временное наречие сегодня | 23,3% | 52% |
| Временное наречие вчера | 12,5% | 29,2% |
| Временное наречие потом | 16,8% | 68,2% |
| Временное наречие завтра | 3,5% | 32,6% |
| Временное наречие всегда | 14,8% | 54,1% |
| Временное наречие часто | 8,2% | 28,9% |
| Временное наречие обычно | 6,2% | 22,1% |
| Временное наречие иногда | 5,1% | 29,4% |
| Временное наречие ежегодно | 3,1% | 2,1% |
| Временное наречие когда-нибудь | 1% | 12,8% |
| Временное наречие когда-то | 2,6% | 15,9% |
| Словосочетание в прошлом | 9,7% | 12,2% |
| Словосочетание в будущем | 3% | 4,9% |
| Синтаксическая конструкция по мере того, как | 0,1% | 0,6% |
| Обстоятельства, обозначающие определенные | 24,7% | 6,3% |
| интервалы и моменты (через два дня и т. д.) | (300 примеров) | (300 примеров) |
| Конструкции с деепричастиями, сложноподчинен- | 56,6% | 14,7% |
| ные предложения с придаточным времени | (300 примеров) | (300 примеров) |

Примечание: «300 примеров» обозначает то, что результат получен на основе анализа 300 предложений сплошной выборки из газетного и устного подкорпусов Национального корпуса русского языка. Остальные результаты получены на основе всего материала Национального корпуса русского языка: газетный подкорус (433 373 документа) и устный подкорпус (3913 документов).

Обобщим некоторые полученные результаты. В устной речи союзы (за исключением союзного слова который) и временные наречия используются чаще, чем в газетной речи (кроме наречия ежегодно, которое имеет явную формальную стилистическую окраску). Среди них временные наречия с более неопределённым временным значением (потом, всегда, иногда, когда-нибудь, когда-то) употребляются в устной речи гораздо чаще. В газетной речи чаще употребляются конструкции с деепричастиями НСВ и СВ, сложноподчиненные предложения с придаточным времени, что соответствует особенностям официального стиля.

Русский язык обладают богатейшими средствами выражения категории времени, представляющей собой сложное лингвистическое явление, включающее в себя языковые средства разных уровней языковой системы. Под влиянием особенностей употребления речи в разных функциональных стилях (газетной и устной речи на нашем материале) появляются и особенности выражения и выбора языковых средств выражения категории времени. Сопоставление этих особенностей с китайским языком — интереснейшая задача, требующая отдельного исследования и отдельной статьи.

Примечания

- ¹ Бондарко А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). М., 1971. С. 3–9.
- ² *Бондарко А. В.* Функциональная грамматика: Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 10.
- ³ Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987. С. 237.
- 4 Там же. С. 234.
- ⁵ *Бондарко А. В.* Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени. СПб., 1999. С. 208–209.

Maria V. Arkhipetskaia, Qu Rui, St. Petersburg State University

FEATURES OF EXPRESSING TIME CATEGORY IN RUSSIAN LANGUAGE ON THE BASIS OF NEWSPAPER TEXTS AND ORAL SPEECH

The article is devoted to the study of features of expressing Time Category in Russian language on the basis of newspaper texts and oral speech. In this article, we discussed classification of the constituent units of Time category in Russian language by the example of texts of different functional styles. Based on the statistical analysis of material, we generalized the similarities and differences in expressing temporal relationship and in choosing linguistic means of the Time Category expression in newspaper texts and oral speech.

Keywords: Russian; Time Category; linguistic means; temporal relationship; time units.

Ван Мэйянь, Пинежанинова Наталья Павловна Санкт-Петербургский государственный университет 13811952892@163.com, pinezhaninova@rambler.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОПИСАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЛОКУСОВ В РОМАНЕ В. В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА»

Статья посвящена описанию языковых средств, моделирующих художественное пространство в романе В. Набокова «Машенька». В статье представлен анализ оценочных отношений, характеризующих художественные локусы, и специфика смысловой структуры пространственных образов в романе.

Ключевые слова: художественный текст; художественное пространство; оценочные значения; оценочные оппозиции; контекстуальный анализ.

Пространство в художественном произведении является пространством авторского представления, результатом интерпретации реального мира в творческом сознании автора. Пространственные отношения сводятся к авторской оценочной характеристике трех ключевых для русской культуры художественных локусов — *страна, город, дом*, которые представлены в тексте как словесно-образная репрезентация топонимических объектов и бытовых пространств.

В организации художественного пространства романа В. Набокова «Машенька» многие исследователи отмечают в качестве метатекстового принципа всей прозы писателя «двоемирие» (или биспациальность¹), когда в сознании героя сосуществуют «двойное время» (прошлое и настоящее) и «двойное пространство» («Родина» и «Чужбина»). «Родина» представлена противопоставлением «ментального» пространства (дореволюционная Россия в воспоминаниях) и «реального» (советская Россия). «Чужбина» в романе тоже разделена на «реальное» пространство (Германия, где в настоящее время живут герои романа) и «ментальное» (Франция, куда они хотят попасть в будущем). С одной стороны, двойное время и пространство в романе связаны между собой, они пересекаются, сопоставляются, при этом нарушается временная последовательность, возникает асинхронизм. С другой стороны, двойное пространство порождает ощущение от-

сутствия времени, когда герои романа живут по-настоящему не в реальном пространстве, а в воображаемом мире, в мире воспоминаний.

«Реальное» пространство составляет локус *Германия*, его подлокусами служат *Берлин* и *пансион*. Оценочная характеристика Германии представлена мнением русских эмигрантов, живущих в берлинском пансионе. Бывший учитель математики Алферов, которому нравится Германия (культурнейшая, порядочная страна), метафорически определяет Германию как прямую линию, в отличие от Франции (зигзаг) и России (загогулина). Главный герой Ганин воспринимает эту стану как чуждую ему (чужбина, тоска, мучила, потрепанные тени). Жизнь в Германии осознается героем как тягостная пауза. Его мучит тоска по новой чужбине. Желание Ганина уехать из Германии показано в романе как прямыми высказываниями (уехать бы, покинуть), так и ассоциативно:

...долго смотрел в витрину пароходного общества на **чудесную модель Мавритании**, на цветные шнуры, соединяющие гавани двух материков на большой карте $(c. 42)^2$.

Берлин оценивается главным героем как пункт временного проживания (*берлинская тень*, *туманен*). Характеризуя берлинские улицы и редких прохожих, автор использует архетипические представления об открытых и закрытых пространствах, применяя к описанию улиц эстетическую оценку, выраженную сравнением улиц с *черными блестящими морями*, а восприятие чужих людей передавая пространственной метафорой *наглухо заколоченный мир*:

А по улицам, ставшими широкими, **как черные блестящие моря**, в этот поздний час... **расхаживали миры**, друг другу неведомые, — не гуляка, не женщина, не просто прохожий, а **наглухо заколоченный мир**, полный чудес и преступлений (с. 30).

Окружающее пространство представлено точкой зрения главного героя Ганина, который узнав о приезде Машеньки, не может спать и отправляется гулять по ночным улицам. Его состояние счастья имеет внутреннюю мотивацию к общению с внешним миром, однако он фиксирует закрытость и разъединенность других людей.

В Берлине Ганин периодически подрабатывает статистом на съемках кино и его оценки этого иллюзорного зрелища, вызывающего стыд, переносятся им на характеристику города:

Не брезговал он ничем: не раз даже **продавал свою тень** подобно многим из нас. Иначе говоря, ездил в качестве статиста на съемку, за город, где в **ба**-

лаганном сарае с мистическим писком закипали светом чудовищные фацеты фонарей, **наведенных**, **как пушки**, **на мертвенно-яркую толпу** статистов, **палили в упор** белым **убийственным блеском**, озаряя **крашеный воск застывших лиц**, щелкнув, погасали, — но долго еще в этих **ложных стеклах** дотлевали красноватые зори — наш человеческий стыд. **Сделка** была совершена, и **безымянные тени** наши **пущены по миру** (с. 27).

Иллюзия в кино и реальность съемок противопоставляются, когда Гагин приходит в кинематограф и видит на киноэкране блестящий театральный зал, представляющий собой во время съемок грязный холодный сарай; там он с пронзительным содроганьем стыда узнал себя самого, — и вся жизнь ему представилась той же съемкой. Эта метафора жизни далее конкретизируется в восприятии Берлина:

Ганину казалось, что **чужой город**, проходивший перед ним, **только движущийся снимок** (с. 51).

Воспоминание о Машеньке вытесняет реальность жизни Ганина в Берлине:

Это было не просто воспоминанье, а жизнь, гораздо действительнее... чем жизнь его берлинской тени (с. 33).

Метафора *берлинская тень* усиливает в этом контексте отчетливую коннотацию нереальности берлинской жизни Ганина, парадоксальным образом меняя местами реальность и воспоминания и подчеркивая особую ценность воспоминаний. Даже обычный запах карбида из гаража помог Ганину вспомнить еще живее тот русский, дождливый август, тот поток счастья, который тени его берлинской жизни все утро так назойливо прерывали (с. 62). В этих контекстах проявляется взаимодействие оценок художественного пространства с внутренним миром героя, зависимость восприятия предметов, их цвета и запаха, от состояния героя.

Художественный локус *пансион*, жилище Ганина, включает в описание негативные характеристики — *призрак*, *в темноте*, *между чёрными тенями*, *полусумрак*, *грязноват*, *неприятный*, *чёрный*, *грохот*, *шум*, *дрожь*, *на железном сквозняке*, *нелепый*. Прямая оценка пансиона дана в начале второй главы: *Пансион был русский и притом неприятный* (с. 12). В этой оценке тоже проявляется набоковское двоемирие — русский пансион, хотя и входит в локус *Берлин*, но вынужденно оказавшиеся в одном месте русские люди живут изолированной от немцев группой. И характеристика пансиона во многом обусловлена восприятием эмигрантов. Общее впечатление постояльцев пансиона определяется сквозной метафорой

дом-поезд: в пансионе день-деньской и добрую часть ночи слышны поезда городской железной дороги, и оттого казалось, что весь дом медленно едет куда-то (с. 37). Метафора, трансформируясь, проходит через весь текст:

Кларе казалось, что она живет в стеклянном доме, **колеблющемся** и **плы-вущем** куда-то. Шум поездов добирался и сюда... **кровать как будто поднима-лась и покачивалась** (с. 41).

Пансион представлен как временное жилье, зал ожидания для постоянно сменяющих друг друга переселенцев-пассажиров, которые мечтают уехать отсюда:

Окно его выходило на полотно железной дороги, и потому **возможность уехать дразнила** неотвязно (с. 12).

Моделирование пространства по вертикали, в котором движение вверх/вниз символизирует значение предметов верха и низа, отражено в начальной сцене романа, когда Ганин и Алферов поднимаются в лифте и лифт застревает в полной темноте:

...какой тут пол тонкий. А под ним — черный колодец (с. 10).

Алферов делится радостной вестью о приезде своей жены и говорит о том, что есть нечто символическое в их встрече с Ганиным.

— В чем же символ? — хмуро спросил Ганин. — Да вот в остановке, ... в темноте этой. И в ожиданьи. Сегодня ... Подтягин спорил со мной о смысле нашей эмигрантской жизни, нашего великого ожиданья (с. 10-11).

Внезапно лифт трогается и останавливается перед пустой площадкой:

— Чудеса, — повторял Алферов, — поднялись, а никого и нет. Тоже, знаете, символ (с. 11).

Символическая оценка этой сцены становится понятной в конце романа — пустая площадка коррелирует с пустым ожиданием. Оба героя будут с нетерпением ждать Машеньку, само ожидание изменит жизнь Ганина, оба будут стремиться встретить ее, но, в результате, никто не встретит: Алферов будет пьян, а Ганин добровольно откажется от встречи. Таким образом, лифт становится важной деталью художественного пространства пансиона.

Интерьер пансиона описан Набоковым очень обстоятельно, при этом каждой детали интерьера дается образная или сравнительная оценка. Письменный стол с железной чернильницей в виде жабы и с глубоким, как трюм, средним, ящиком (с. 38) достался Алферову, и в этом ящике Ганин

замечает фотографию Машеньки. Во время уборки в зеркале Ганин видит **отраженную глубину** комнаты Алферова, дверь которой была настежь открыта, и с грустью думает, что **его прошлое** лежит **в чужом столе** (с. 69). Стулья, охарактеризованные метафорами человеческих действий, стоят в беспорядке и выполняют чужую функцию:

Один из двух стульев, вместо того чтобы стоять у письменного стола... **забрел** было в сторону маленького умывальника, но на полпути **остановился**, видимо **спотыкнувшись** об отвернутый край зеленого коврика. Другой **стул**, что стоял у постели и **служил ночным столиком**, исчезал под черным пиджаком (с. 35).

Тусклая лампа, склонная выпускать **черный язык** копоти, практически не светит.

Черный цвет приобретает оценочное значение, связывая восприятие обстановки с темой смерти. Оценочные образы ассоциативно усиливают эту тему: рогатые желтые оленьи черепа на стене, копия с картины Беклина «Остров мертвых» в комнате Клары (с. 14). Название картины «Остров мертвых», на которой изображена переправа окаменевших белых мертвецов на мрачный остров, вступает в синонимические отношения с понятием пансион, а художественное пространство пансиона приобретает черты потустороннего мира. Описание мебели (вновь в метафорах человеческих действий) содержит сравнительные оценки, также свидетельствующие о восприятии окружающих предметов как пространства распада и смерти:

Столы, стулья, **скрипучие** шкафы и **ухабистые** кушетки **разбрелись** по комнатам, которые она собралась сдавать, и, **разлучившись** таким образом **друг с другом**, сразу **поблекли**, **приняли унылый и нелепый вид, как кости разобранного скелета** (с. 24).

В таком контексте описания пансиона населяющие его люди охарактеризованы метафорой *тени* — *потерянные тени*, *тени его изгнаннического сна*:

...**унылый** дом, где жило семь русских **потерянных теней**; за обедом он не подумал о том, что эти люди, **тени его изгнаннического сна**, будут говорить о настоящей его жизни — о Машеньке (с. 50).

Многозначность слова *потерянные* в этом контексте создает компрессию смысла, когда совмещаются и прямое, и переносные оценочные значения: не *находящие себе места*, *растерянные*, *опустившиеся*. Метафора высокого стиля *изгнаннический сон* в отличие от нейтрального *эмигрантская жизнь* актуализирует коннотацию страдания, насильственной

оторванности от родины, призрачности существования. Характеристика пансиона противопоставлена локусу *Россия*, жизнь в которой воссоздает в своих воспоминаниях главный герой:

Тень его жила в пансионе госпожи Дорн, — он же сам был в России, переживал воспоминанье свое, как действительность (с. 52).

В финале романа художественные локусы дом, город, страна и связанные с ними метафоры сон и тень вновь оказываются в центре авторского внимания. Герой покидает дом-призрак, дом теней. Тени деметафоризируются:

И так же как солнце постепенно поднималось выше и **тени расходи- лись по своим обычным местам**, — точно так же, при этом **трезвом свете**, та жизнь воспоминаний, которой жил Ганин, становилась тем, чем она вправду была, — далеким прошлым (с. 96).

Герой освобождается от сна воспоминаний и по-новому воспринимает город:

И то, что он все замечал **с какой-то свежей любовью**, и тележки, что катили на базар, и тонкие, еще сморщенные листики, и разноцветные рекламы, ... — это и было тайным поворотом, **пробуждением** его (с. 97).

Ганин обращает внимание на строящийся дом:

Он видел желтый, деревянный переплет — скелет крыши, — кое-где уже заполненный черепицей (с. 97).

На этом новом доме **золотом** отливал деревянный переплет (с. 97). Ганин с беспощадной ясностью понимает, что образ Машеньки остался вместе с умирающим старым поэтом там, в **доме теней**, который сам уже стал воспоминанием (с. 97). Герой уезжает на юго-запад Германии, — а там Франция, Прованс, а дальше — море (с. 98). Возможно, его маршрут совпадает с маршрутом на карте, виденной им в витрине пароходного общества.

Таким образом, аксиологический фон в описании художественных локусов меняется по принципу контраста: старый дом теней замещается строящимся домом, чернота пансиона — золотом переплетов нового дома, туманный Берлин наполняется трезвым светом, тени расходятся по своим обычным местам, в дальнейшем Германия сменится Францией и затем откроется новая пространственная перспектива — безграничный природный локус — море.

Примечания

- ¹ *Левин Ю. И.* Биспациальность как инвариант поэтического мира Набокова // Russian Literature. Vol. 28. N 1. 1990. P. 45–124.
- ² Здесь и далее текст романа «Машенька» цитируется по изданию: *Набоков В.* Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1. СПб., 2010. С. 9–98.

Wang Meiyan, Natalia P. Pinezhaninova, St. Petersburg State University

AXIOLOGICAL ASPECT OF THE DESCRIPTION OF FICTIONAL LOCI IN V. NABOKOV'S NOVEL "MASHENKA"

The article is devoted to the description of the linguistic means of modeling the artistic space in V. Nabokov's novel "Mashenka". The article presents the analysis of valuation relations characterizing the artistic loci, and the specifics of the semantic structure of spatial images in the novel.

Keywords: artistic text; artistic space; estimated values; estimated oppositions; contextual analysis.

Дулебова Ирина Университет Коменского в Братиславе (Словакия) irina.dulebova@uniba.sk

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ВВЕДЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОБУЧЕНИЕ СЛОВАЦКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье подробно рассматривается процесс введения фразеологизмов в обучение словацких студентов русскому языку как инославянскому. При этом анализируются не только принципы и методы обучения студентов русским фраземам, их продуктивной семантизации и правильному контекстуальному использованию, но и принципы их отбора для словацкого национально ориентированного учебного пособия.

Ключевые слова: фразеология; русский язык как инославянский; лингводидактика.

Обобщая коллективный жизненный опыт народа и отражая представления о морально-нравственных ценностях, фразеологизмы несут в себе важнейшую культурную информацию, концентрируя в языке человеческий опыт, накопленный в течение многих веков. «Фразеология представляет в каждом языке интересную и сложную область коммуникации. В соответствии с уровнем владения ею можно оценивать и общий уровень владения языком»¹.

Мы полностью разделяем данное мнение словацкого фразеолога и, в связи с этим, изучению фразеологии на кафедре русистики и восточноевропейских исследований философского факультета университета Коменского в Братиславе уделяем должное внимание. Фраземы являются частью осваиваемого лексического материала уже на начальных уровнях изучения языка (1–4-й семестры бакалавриата), а затем на продвинутом уровне вводятся отдельные фразеологические темы в рамках лексикологии (5-й семестр бакалавриата), лингвострановедения (6-й семестр бакалавриата), проводится семинар-факультатив «Фразеологические упражнения» (6-й семестр бакалавриата) и спецкурс «Фразеология русского языка» (маги-

Исследование выполнено при поддержке гранта KEGA № 015EU-4/2019 Vysokoškolská učebnica Politická lingvistika стратура). Главные лингводидактические задачи при этом нами ставятся и решаются в соответствии с уровнем владения языком: освоение фразеологизмов русского языка в языковом, коммуникативном аспекте (развитие умения эффективно использовать ресурсы фразеологии в различных ситуациях общения) и лингвокультурологическом аспекте (понимание и оценка русской языковой картины мира сквозь призму фразеологического фонда).

Представляется, что в процессе обучения мы получаем и вторичный дидактический эффект, заключающийся в том, что наши студенты (будущие переводчики и лингвисты) учатся воспринимать фразеологические единицы как лингвокультурные коды русскоязычного сообщества и адекватно оценивать их «когнитивно-прагматическую функцию в интерпретации действительности»². Термин «фразеология» в современной лингвистике понимается как в узком (фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания), так и в широком (включая и пословицы, поговорки и крылатые выражения) смыслах. В данной статье, как и в практике преподавания, мы исходим из широкого понимания данного термина.

В связи с тем, что темой нашей статьи является анализ особенностей процесса введения фразеологизмов в обучение русскому языку словацких студентов, мы хотим обратить особое внимание на славянскую языковую и культурную родственность, и остановиться на специфике описания фразеологической лингводидактического лексики преподавании русского языка в инославянской аудитории. «В отличие от РКИ здесь актуальным является сопоставление словообразовательных и фразеологических гнёзд с общим корнем в родном и изучаемом языках, межъязыковых лексических и фразеологических омонимов, лексических и фразеологических эквивалентов с точки зрения их внутренней формы, общих лексем в синтагматическом аспекте, переносных значений общих лексем. При презентации лексики славянам необходимо учитывать уровневую организацию смысловой структуры слова, включающую денотативный, системный и концептуальный уровни»³.

В связи с вышеуказанным подходом особую важность приобретает необходимость создания словацких национально ориентированных учебных пособий, причем важно «сосредоточить наше внимание на необходимости сопоставительного подхода при идентификации общего и особенного на уровне лингвистического и культурологического аспекта»⁴. Именно с учетом данных особенностей мы представили фра-

зеологический материал и в нашем учебном пособии «Лингвострановедение России» («Ruské lingvoreálie», Dulebová, Cingerová, Братислава, 2017), в котором студентам предлагаются фраземы, прошедшие процесс тщательного отбора, ключевые с точки зрения их использования в повседневной коммуникации и важные с точки зрения характеризации русского культурного архетипа. Мы предлагаем их студентам как своеобразную языковую манифестацию ценностей русского лингвокультурного сообщества, и при этом обращаем внимание в первую очередь на легко запоминаемые студентами эквивалентные и частично эквивалентные (в словацкорусском аспекте) фраземы.

Во введении во фразеологическую часть учебного пособия мы особо подчеркиваем тот факт, что культурное и историческое родство и географическая близость наших славянских народов отражены в языке, в том числе и в конкретных фразеологических единицах с различным уровнем эквивалентности. Поэтому в главе, посвященной фразеологизмам, значительное место уделяется примерам и анализу фразем, которые словацкий реципиент способен правильно воспринять при первом же устном или письменном контакте без дополнительного объяснения педагога или обращения к словарям. С целью улучшения понимания и запоминания фразем, а также их правильной семантизации, авторы учебного пособия разделили фраземы на 4 группы (с точки зрения степени эквивалентности со словацкими).

В первой группе мы предлагаем к изучению полностью эквивалентные фраземы (с лексической, грамматической и семантической точек зрения): сколько голов, столько умов/ koľko hláv, toľko rozumov; глаза не видят — сердце не болит / čo oko nevidí, srdce nebolí; Бог дал, Бог и взял / pán Boh dal, pán Boh vzal и т. п. Практика показывает, что именно в этом случае можно наблюдать наиболее легкое их усвоение, точное запоминание и последующее безошибочное контекстуальное использование.

Во вторую группу включаются фраземы, в случае которых можно говорить о тождественной семантике, но при этом частичной лексической субституции: do tretice všetko dobré/ Бог любит троицу; ani ryba ani rak/ ни рыба ни мясо; ako oko v hlave/ как зеницу ока. Практика показывает, что в данном случае запоминание замедлено, но контекстуальное включение в случае успешного запоминания не затруднено. Для лучшего их усвоения мы проводим сопутствующий лингвокультурологический разбор, направленный на выявление различий в их лексическом составе, предлагая студентам высказывать самостоятельные суждения о причинах данных

отличий. Например, на просьбу выдвинуть предположения, почему у словаков в сердце яд, а у русских под языком лед (па jazyku med a v srdci jed/на языке мёд, а под языком лёд) мы часто слышим оригинальные трактовки по поводу традиционно длинной зимы и холодного российского климата, сопровождаемые улыбкой, и данный неформальный момент привнесения юмора в процесс анализа нам кажется весьма способствующим лучшему запоминанию.

Третью группу представляют фраземы с подобной семантикой, но различным лексическим и грамматическим оформлением: ked' netečie, nech aspoň kvapne/ с паршивой овцы хоть шерсти клок; aká matka, taká Katka/ яблоко от яблони недалеко падает; čо je pre jedného liek, je pre iného otrava/ что русскому здорово, то немцу смерть; vrana k vrane sadá, rovný rovného si hľadá/ рыбак рыбака видит издалека; čoho sa človek najviac odrie-ka, toho sa najskôr dopustí/ за что боролись, на то и напоролись. С целью облегчения процесса запоминания фразеологизмов данной группы первоначально используется их дословный перевод (при котором семантика становится частично, хотя и не во всех случаях, ясна), а затем рассматривается их использование в различных коммуникативных ситуациях. При этом студентам предлагается разработанный комплекс упражнений, при котором в русском связном тексте необходимо правильно заменить находящиеся там словацкие фраземы вспоминаемой третьей группы.

Четвертую группу фразем (чаще всего речь идет о идиомах) образуют т.н. безэквивалентные фраземы, понимание которых требует либо обращения к словарям, либо объяснения педагога: мели, Емеля, твоя неделя; отставной козы барабанщик; где раки зимуют; косая сажень в плечах; гнать пургу; нашему забору двоюродный плетень; седьмая вода на киселе; ни пуха ни пера. Традиционно при этом мы подчеркиваем, что их оригинальность и дословная непереводимость обусловлены особенностями культурного и исторического развития изучаемого русскоязычного ареала. Здесь открывается богатая возможность для сопоставительного лингвокультурологического комментария педагога: malá hrudka, ale samý syr/ мал золотник да дорог; načo nosiť drevo do hory/ в Тулу со своим самоваром не ездят; zdrap papiera/ филькина грамота; z malej iskry veľký oheň býva/ Москва от копеечной свечки сгорела. Без объяснения со стороны педагога данные фраземы могут понять только студенты, обладающие высоким уровнем лингвострановедческой и исторической компетенции: Кондрашка хватил; Шемякин суд; во всю Ивановскую; дать берёзовой каши; тянуть канитель. Опыт, однако, показывает, что при первой

встрече с данными выражениями студенты не способны даже приблизительно интерпретировать их значение. Применение языковой догадки при семантизации идиом нецелесообразно, поскольку их особенность — немотивированность значения. Весьма продуктивной показала себя и следующая практика работы с данными безэквивалентными фраземами: мы выносим их в качестве домашнего задания, разделяя между студентами, которые к следующему семинару готовят презентацию Power Point об их этимологии и разнообразных примерах использования в различных ситуациях, а после взаимной презентации данных фразем мы закрепляем материал заранее подготовленной устной игрой на русском языке, при которой студенты запоминают произношение с правильным ударением и разнообразные варианты контекстуального использования.

В части главы, посвященной фразеологической рефлексии важных для русской языковой картины мира понятий семья, дом, дружба, гостеприимство, лень, учение, деньги, здоровье, время, жизнь, смерть, совесть, судьба, счастье, грех, родина, различные моральные качества человека и т. д., мы в первую очередь предлагаем, объясняем и переводим полностью или частично эквивалентные фраземы (отчий дом /rodičovský dom, открытый дом /dom, v ktorom sú dvere otvorené pre každého, дом — полная чаша /dom, ktorému nič nechýba), а затем подробным лингвокультурологическим комментарием сопровождаем идиоматические безэквивалентные выражения (бить баклуши, затрапезный вид, попасть впросак, спустя рукава, как аршин проглотил, стреляный воробей, долгий ящик) которые, несмотря на трудность запоминания, нельзя оставить без внимания, поскольку они являются ключевыми для образной характеристики вышеуказанных явлений и понятий.

Рассматривая фраземы как устойчивую вербализацию ключевых концептов культуры, мы стремимся сосредоточить внимание студентов именно на тех легко запоминаемых фраземах, которые в славянских языках полностью или частично совпадают, являясь отражением не только сегодня уже отдаленного праславянского единства, но и частичной схожести культурного славянского архетипа, обусловленного особенностями исторического и культурного развития наших народов. Приведем пример на материале, предлагаемом студентам при сопоставительном рассмотрении понятий женщина, жена, хозяйка, невеста. Полностью эквивалентны:

usilovná ako včelička / трудолюбивая как пчела; kam čert nemôže, tam pošle ženu /где чёрт не поспеет, туда бабу пошлёт; ženská logika /женская логика; ženy тајú dlhé vlasy a krátky rozum /у баб волос долог, да ум короток; па-

sadiť manželovi parohy /наставить мужу рога; prvá žena od Boha, druhá od ľudí, tretia od diabla /первую жену жених сам выбирает, вторую — Бог дает, а третью — чёрт посылает; krásy sa пепајеš / красотой сыт не будешь; žeň sa nielen očami, ale aj ušami / Жену выбирай не глазами, а ушами.

Частично эквивалентны (и занимательны с точки зрения сопутствующего лингвокультурного анализа):

nevyberaj ženu v tanci, ale v poli medzi ženci / выбирай жену не в хороводе, а в огороде; krása do času, cnosť na veky / красота до венца, а ум до конца; byť pod papučou / быть под каблуком; aký išiel, takú našiel / по мужу и жена хороша; bieda tomu domoví, kde rozkazuje krava volovi / беда тому, у кого жена за мужчину в дому; keď ženu ubiješ, akoby si roľu pohnojil / жену бей — будут щи вкусней; žena zlatý stĺp v dome /хозяйкой дом стоит.

Активно используем в процессе обучения и материалы коллективной монографии «Наследие библии в фразеологии» (Балакова, Ковачова, Мокиенко), в которой дано «сопоставительное комплексное описание (активность/происхождение) всех фразем, относящихся к центру фразеологического узуса респондентов словацкого и русского языков»⁵. Учитывая цивилизационную европейскую общность наших культур (христианских и античных ее истоков) мы активно предлагаем для изучения фраземы, берущие начало в Библии, античной и мировой литературе. Они без проблем усваиваются студентами, причем именно в данном случае мы чаще всего наблюдаем эффект 'радости узнавания' и, соответственно, верной семантизации данных фразем, как полностью эквивалентных:

возвращение блудного сына / navrat marnotratneho syna; нести свой крест / niesť svoj križ; во веки веков / na veky vekov; око за око, зуб за зуб / oko za oko, zub za zub; на седьмом небе / v siedmom nebi; скрежетать зубами / škripať zubami; жребий брошен / kocky sú hodené; человеку свойственно ошибаться / mýliť sa je ľudské; разделяй и властвуй / rozdeľuj а рапиј; золотая середина / zlatý stred), так и частично эквивалентных (запретный плод сладок / zakazane ovocie najviac chuti; что посеешь, то и пожнёшь / ako kto seje, tak žne; чаша терпения переполнена / pohar trpezlivosti sa prelial; пока дышу, надеюсь / nadej zomiera posledná; человек предполагает, а Бог располагает / človek mieni, a pán boh mení).

Развивая языковую фразеологическую интуицию студентов, мы вводим на занятиях и элемент языковой игры, используя «Прикольный словарь (антипословицы и антиафоризмы)» (Вальтер Х., Мокиенко В., 2008), причем перед будущими переводчиками ставится весьма креативная (и любимая ими) задача перевести данные актуализированные фра-

земы на словацкий язык без потери комической коннотации. Для этого мы им предлагаем задания по дополнению перевода:

дружба дружбой, но куда же девать либидо / kamaráti buďme.; на крыльях любви и залететь можно / na krídlach lásky možno aj.; в любовном треугольнике один угол всегда тупой /v milostnom trojuholníku jeden uhol je vždy... и т. π .

В процессе обучения словацких студентов русской фразеологии мы используем и российские учебные материалы, адресованные иностранцам, изучающим русский язык. Особо хорошо себя на практике зарекомендовали пособия «Современная русская идиоматика» (Е. Е. Минакова), «Русские фразеологизмы в ситуациях» (Н. В. Баско), «Русские фразеологизмы: узнаем и учим» (Т. П. Чепкова, Ю. Б. Мартыненко, Е. В. Степанян), учебные словари-справочники «Образ человека в русских фразеологических единицах» (Д. С. Самедов) и «250 фразеологизмов русского языка для иностранцев» (И. А. Шушарина). В процессе работы с ними мы также, в первую очередь, сосредоточиваем внимание студентов на множестве полностью эквивалентных фразем, при частично эквивалентных обращаем внимание на несхожесть отдельных компонентов и анализируем отличающиеся лексемы, а в случае безэквивалентных используем «традиционные приемы семантизации фразеологизмов: перевод на словацкий язык, использование контекста, использование синонимов, антонимов, описания и этимологического комментария»⁶.

Мы полностью согласны с мнением, что в процессе обучения русскому языку как инославянскому введение фразеологизмов характеризуется прежде всего особой «лингводидактической группировкой материала и требует описания лексических минимумов по шкале "различное" — "общее". Наиболее важными лексическими группами, обнаруживающими межъязыковую асимметрию и требующими билингвального описания и лингвометодической разработки, являются семантические лексические и фразеологические эквиваленты с точки зрения их внутренней формы; межъязыковые лексические и фразеологические омонимы и полисеманты; фразеологические и фразео-семантические гнезда. Сгруппированные по шкале сходств и различий эти параметры лексических единиц должны учитываться при их презентации на занятиях по русскому языку как инославянскому в зависимости от уровня изучающих русский язык»7. Кроме того, необходимо обращать внимание студентов и на тот факт, что соотносительные в русском и словацком языках фразеологизмы часто отличаются оттенками значения, эмоционально-экспрессивной и стилистической окраской.

Мы уверены, что введение фразеологизмов в процесс обучения русскому языку, кроме развития языковой, речевой и коммуникативной компетенции, позволяет достигать определенной степени понимания культурных различий, обеспечивая продуктивную коммуникацию студентов в будущем, как в области повседневного, так и профессионального общения.

Примечания

- ¹ Miko F. a kol. Frazeológia v škole. Bratislava, 1989. S. 27.
- ² Степанова Л., Гаярский Л. Характеристика материального положения человека в русской и словацкой фразеологии // Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры / Под ред. Г. Мальцевой. Белгород, 2019. С. 57.
- ³ *Маркова Е.* Лексика русского языка в инославянской аудитории: специфика группировки, презентации и активизации // Русистика и современность / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб., 2018. С. 101.
- ⁴ Kvapil R. Význam komparácie v cudzojazyčnej edukácii // Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII / Ed. D. Lančarič. Bratislava, 2012. S. 67.
- Балакова Д., Ковачова В., Мокиенко В. Наследие библии в фразеологии. Грайфсвальд, 2013. С. 123.
- ⁶ Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М., 2015. С. 149.
- ⁷ *Маркова Е.* Указ. соч. С. 103.

Irina Dulebova, Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava, Slovakia

CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF INTRODUCING PHRASEOLOGISMS INTO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO SLOVAK STUDENTS

In the article, we examine in detail the process of introducing phraseologisms into teaching Russian as another Slavonic language to Slovak students. We analyze not only the principles and methods of teaching students Russian phrasemes, their productive semantization and proper contextual use, but also the principles of their selection for the Slovak national textbook.

Keywords: phraseology; Russian as another Slavonic language; linguodidactics.

Еремина Елена Анатольевна Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена ereminaea@herzen.spb.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЛОВЕСНОГО ОБРАЗА КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ВОСПРИЯТИЮ РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Словесные образы — характерное явление художественной речи. От того, насколько иностранец понял словесные образы, зависит понимание смысла всего текста. В настоящей публикации предложен прием трансформации словесного образа, направленный на преодоление трудности понимания его структуры. Реализация приема проходит в несколько этапов: 1) лексико-грамматическая подготовка, 2) выявление парадигмы образа, семантическое свёртывание образа; 3) «развёртывание» образа». Приведены примеры упражнений на материале стихотворения С. А. Есенина «Отговорила роща золотая...».

Ключевые слова: русский язык как иностранный; языковое образование; художественная речь; русская литература; словесный образ.

Словесный образ — специфическая единица языка художественного текста и, шире, художественной речи. Умение распознавать и понимать словесные образы в речи собеседника необходимо для успешного осуществления иностранцем межкультурной коммуникации на русском языке.

Под словесными образами понимаем семантически двуплановые единицы, в которых сопоставляются как минимум два элемента, противоречащие друг другу в широком смысле. Например, в строках С. А. Есенина «Отговорила роща золотая / Березовым, веселым языком» сближаются роща (деревья, шум деревьев) и речь («отговорила... языком»). Эти объекты принадлежат к разным классам, не согласуются друг с другом, т. е. противоречат друг другу с точки зрения логики. Следовательно, можно говорить о том, что в приведенном примере использован словесный образ, входящий в парадигму 'Дерево \rightarrow речь'¹. Такое понимание основано на теории поэтических образов Н. В. Павлович².

Подход к анализу словесных образов, разработанный Н. В. Павлович, представляется оправданным для использования в целях обучения рус-

скому языку как иностранному по нескольким причинам. Он позволяет понять логические закономерности построения образа. С его помощью можно увидеть семантическую структуру каждого конкретного образа, установить парадигматические связи между образами, выраженными разными средствами. Наконец, использование этого подхода на уроке позволяет сосредоточить внимание иностранного учащегося не столько на художественных средствах и тропах (что требуется для филологического анализа текста), сколько на смысле, заложенном в тексте (что более необходимо для восприятия текста широкой аудиторией читателей).

Выявить элементы, сопоставляемые в словесном образе, и, соответственно, определить его структуру (парадигму), представляет для воспринимающего, особенно иностранца, не всегда простую задачу. Структуру одних словесных образов определить легче; например, для иностранных учащихся, как правило, понятно, что в образе роща золотая листья на деревьях в роще своим теплым желто-красным цветом напоминают золото. Однако чаще понимание того, какие элементы сопоставляются в образе и в какой роли они выступают, представляет значительную трудность. Так, не очевидно для многих обучающихся, что в строках «Не жаль души сиреневую цветь» (С. А. Есенин «Отговорила роща золотая...») речь идёт об утраченной юности, которая ассоциируется с цветением сирени. По-видимому, восприятие образов, составляющих парадигмы действия (сопоставление с действием), вызывает больше трудностей у учащихся, чем именных парадигм (сопоставление с предметом или явлением).

Для преодоления трудностей, которые испытывают иностранцы при восприятии словесного образа, предлагаем прием «трансформации словесного образа». Предлагаемый прием подходит для работы с «сюжетными» образами, т. е. образами, входящими в парадигмы действий и ситуаций³.

Трансформация словесных образов проходит в несколько этапов: 1) лексико-грамматическая подготовка, 2) выявление парадигмы образа, семантическое свёртывание образа; 3) «развёртывание» образа (собственно трансформация). Раскроем содержание этих этапов.

На первом этапе проходит знакомство с лексико-грамматическими явлениями, необходимыми для восприятия иностранцем словесного образа. Так, учащимся, владеющим русским языком как иностранным в объеме первого сертификационного уровня, перед чтением стихотворения С. А. Есенина «Отговорила роща золотая...» следует познакомиться с основными значениями таких слов, как журавль, костёр, рябина, роща, пруд, сгребать, ронять, разметать, растратить и др. Целесообразно по-

вторить правила образования и употребления действительных и страдательных причастий, деепричастий, — для того чтобы легче понять строки стихотворения «И журавли, печально *пролетая*», «О всех *ушедших* грезит конопляник», «Не жаль мне лет, *растраченных* напрасно», «И если время, ветром *разметая*».

Следующий этап проходит после знакомства учащихся с текстом, здесь ученики выявляют словесные образы, определяют элементы сопоставления. Предлагается, например, следующее задание⁴:

О ком или о чём идёт речь в следующих словосочетаниях и фразах из стихотворения (определите элемент 'X' — то, что сопоставляется)?

1) ... уж не жалеют больше ни о ком; 2) ... пройдёт, зайдёт и вновь оставит дом; 3) ... растраченных напрасно; 4) ... сиреневую цветь; 5) В саду горит костёр ... красной, / Но никого не может он согреть; 6) Как дерево роняет тихо листья, / Так ... роняю грустные слова; 7) И если время, ветром разметая, / Сгребёт их все в один ненужный ком.

Более подробное описание методики обучения иностранцев восприятию парадигм образов представлено в наших предыдущих работах⁵.

На данном этапе учащиеся находят лексические экспликации элементов парадигмы образа: элемент 'X' (то, что сопоставляется) и элемент 'Y' (то, с чем сопоставляется). Происходит своеобразное «свертывание» образа до двух слов в виде парадигмы, например: словесный образ «В саду горит костёр рябины красной» представляет парадигму 'Рябина \rightarrow костёр'. Можно говорить о том, что последняя входит в большую парадигму 'Дерево \rightarrow огонь'.

Затем учащиеся совершают обратное действие — расширение, «развертывание» образа. На этом этапе происходит переформулирование каждого элемента сопоставления в виде простых предложений: одно предложение — для элемента 'X' (того, что сопоставляется), второе — для элемента 'Y' (того, с чем сопоставляется). Лексико-грамматическое наполнение этих предложений должно быть максимально понятным иностранцу. Этот этап можно было бы также считать адаптацией словесных образов.

В качестве примера приведем следующее упражнение6:

Прочитайте пары предложений. Найдите соответствующие им словесные образы в стихотворении С. А. Есенина «Отговорила роща золотая...» Образец. Осень началась. Человек пришёл. — Осень пришла.

- 1. Роща (от)цвела. Человек перестал говорить. ... 2. В роще листья перестали быть зелёными. Человек (от)говорил весёлым языком. ...
- 3. Журавли пролетают в небе. Человек смотрит на них печально. —

В приведенном задании учащиеся подбирают словесные образы из текста, но на последующих этапах, когда прием трансформации словесных образов, станет более привычным для них, студенты сами формулируют предложения. Например:

«И журавли, печально пролетая, // Уж не жалеют больше ни о ком» — Журавли пролетают в небе. Человек не жалеет ни о ком.

Безусловно, трансформация словесного образа приводит к потере части смысла, заложенного автором художественного текста, однако она позволяет учащимся увидеть глубинную семантическую основу образа: его парадигму. Осуществив трансформацию словесного образа и поняв его структуру, читатель возвращается к оригинальному тексту и анализирует конкретные языковые средства, использованные автором для воплощения образа в данном произведении.

В заключение подчеркнём, что прием трансформации словесного образа направлен на то, чтобы научить иностранцев определять структуру словесного образа, понимать словесный образ, являющийся неотъемлемой единицей русской художественной речи.

Примечания

- ¹ *Павлович Н. В.* Словарь поэтических образов: На материале русской художественной литературы XVIII–XX веков. В 2 т. Т. 1. 2-е изд., стереотип. М., 2007.
- ² Павлович Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М., 2004.
- ³ Там же. С. 209-242.
- ⁴ *Еремина Е. А.* Поэзия русской осени. СПб., 2017. С. 89.
- ⁵ См., например: Еремина Е. А. Обучение иностранных студентов целостному восприятию словесных образов времён года русского художественного текста // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 4. С. 110–116.
- ⁶ Еремина Е. А. Поэзия русской осени. СПб., 2017. С. 90.

Elena A. Eremina, The Herzen State Pedagogical University of Russia

TRANSFORMATION OF VERBAL IMAGES AS A TECHNIQUE OF TEACHING FOREIGNERS TO PERCEPT RUSSIAN LITERATURE SPEECH

Verbal images are characteristics of literature speech. Level of understanding text depends on understanding verbal images by foreign students. The paper suggests transformation of verbal images as a technique of teaching foreigners for overcoming difficulties of understanding verbal images' structure. The following steps are needed: 1) vocabulary and grammar preparation, 2) defining paradigm of verbal images, semantic summarization, 3) explication of verbal images. Examples of activities are given based on of the poem "The Golden Grove Lost It's Leaves (Otgovorila roshcha zolotaya)" by S. Esenin.

Keywords: Russian as a foreign language, language education, literature speech, Russian literature, verbal images.

Ерофеева Инна Николаевна, Лю Хуань Санкт-Петербургский государственный университет i.erofeeva@spbu.ru

«ИСТИННОСТЬ» И «ЛОГИЧНОСТЬ» КАК ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ УБЕДИТЕЛЬНОСТИ СТРАТЕГИИ ОБЕЩАНИЯ В РЕЧИ В. В. ПУТИНА ВО ВРЕМЯ «ПРЯМОЙ ЛИНИИ С ВЛАДИМИРОМ ПУТИНЫМ»

Статья посвящена анализу реализации стратегии обещания в речи президента России В. В. Путина при общении его с гражданами во время «Прямой линии» с президентом России. В статье доказывается, что речь В. В. Путина соответствует классическим требованиям к содержанию, логическому построения и презентации речи.

Ключевые слова: политический дискурс; политический диалог; стратегия; логика.

Выдающийся философ и ученый Аристотель (384-322 до н.э.) утверждал: «Общение вполне завершенное <...> образует государство. <...> Речь способна выражать и то, что полезно и что вредно, равно как и то, что справедливо и что несправедливо. Это свойство людей, отличающее их от остальных живых существ, ведет к тому, что только человек способен к чувственному восприятию таких понятий, как добро и зло, справедливость и несправедливость и т. п. А совокупность всего этого и создает основу семьи и государства»¹. По Аристотелю, общественное государственное устройство есть прежде всего речевая организация общества. Государство — «общение подобных друг другу людей в целях возможно лучшего существования»². Общества различаются в зависимости от того, как в них законом и обычаем организована речь. Успех того или иного общества и государства зависит от того, в каких формах организована речь и сколько таких форм применяется³. Именно поэтому особое внимание античные философы уделяли ораторскому мастерству составления и произнесения «совещательных речей» граждан, ответственных за «счастье полиса» 4 .

Подходя к анализу речи главного лица Российского государства — Президента В. В. Путина, — мы выбрали одну из наиболее интересных ситуаций общения данного политического деятеля с гражданами России — «Прямую линию с Владимиром Путиным». О. Н. Паршина рассматривает

«Прямую линию» как сложное речевое событие — особый событийный жанр, представляющее собой дистанционный публичный диалог вопросно-ответного типа между адресатом (телезрителями, читателями) и видным политическим деятелем⁵. Тип диалога в «Прямой линии» — «радиальный диалог», где все реплики-запросы направлены на одного респондента. Он (Президент) является организующим центром многостороннего диалога, ядром особой радиальной диалогической фигуры⁶.

«Прямая линия с Владимиром Путиным» — телепередача, которая проводится ежегодно, и ее можно назвать уникальной, поскольку она не имеет аналогов в других странах. В ходе «Прямой линии» В. В. Путин (будучи президентом Российской Федерации в 2000-2008 гг. и с 2012 года по н. в.) отвечает на вопросы граждан России, которые поступают по телефону, в виде SMS и MMS-сообщений, в Интернете задаются в прямом эфире (например, при помощи телемоста или зрителями в студии). В обращениях людей разного возраста, разных профессий, разных статусных характеристик затрагиваются наиболее актуальные социальные и политические темы: экономика, здравоохранение, социальное обеспечение, образование, внешняя политика и сотрудничество с государствами и т. п. Большинство вопросов заранее подготовлено. «Прямая линия» позволяет лидеру страны узнать актуальные проблемы в общественной жизни, выразить свое отношение к народу и донести до всех свою позицию и оценку. Во время данной телепередачи с разными трудными проблемами, надеясь на помощь, к Президенту обращаются многие люди. Для граждан это возможность «достучаться до правды», довести до сведения руководства информацию о своих проблемах и попросить помощи. Для Президента страны это ситуация, когда он может «укрепить свою фигуру», заслужить, подтвердить авторитет; «склонить получателя к согласию с оратором», подтолкнуть к принятию его позиции; создать нужное эмоциональное настроение, состояние слушателя; дать адресату новые знания, сообщить ему собственную позицию по определенному вопросу. Итак, основными функциями «Прямой линии» являются информативная и персуазивная.

Отвечая людям, В. В. Путин использует различные стратегии и тактики построения своей речи, подчиненные главной коммуникативной цели — убедить людей в том, что его действия, политика, которую он проводит, служат идее «всеобщего блага (блага полиса)», показать, какими способами достигается «счастье полиса», что такое польза, что полезно для граждан. Немаловажна и роль того, что Президент «знает противоположное, то, что достойно порицания». Именно поэтому он должен по-

казать, каковы его усилия в борьбе со злом, которое может возникнуть в случае проведения ошибочной политики 7 .

Убедительность речи в споре, разговоре или публичном выступлении, по учению Аристотеля, зависит от следующих факторов:

- истинность или правдоподобность аргументов, на которых строится доказательная база речи;
- логические основы, с помощью которых делается главный вывод или умозаключение всего обращения.

Эмоциональная сторона речи и ее цели влияют на стиль подачи. Аристотель считал: для того чтобы слова произвели впечатление на слушателя, их подача должна отражать характер произошедшего и суть вещей⁸.

Во время «Прямой линии» В. В. Путин использует следующие стратегии: стратегии обещания, повеления и убеждения. Самая популярная среди них — стратегия обещания. Представляем один из примеров — диалог президента с жителем Владивостока:

Иван Таркин: Господин Президент, подскажите, что у нас творится с «дальневосточным гектаром»? Кроме как издевательством это не назовёшь. <...> И с тех пор договор на руки мне не выдают под различными причинами. А вот 100 лет назад у Столыпина с его примитивными инструментами таких ошибок не было. Почему?

В. В. Путин: Про Столыпина, конечно, Вы к месту вспомнили, только надо иметь в виду, что там были ещё и «столыпинские вагоны», куда насильственно помещали людей, и были так называемые «столыпинские галстуки» — это не что другое, как виселица. <...>

Что касается этого гектара. Вы знаете, во-первых, в целом программа идёт неплохо, я сейчас об этом скажу. <...> Резко увеличилось количество заявок, их 92 тысячи, даже эта система, которая была настроена на обслуживание решения этого вопроса, даёт сбои, из 92 тысяч заявок 27 тысяч удовлетворены, то есть почти треть, — это первое.

Второе. Если в среднем получение земельного участка в европейской части занимает, как это ни печально, до трёх лет, на Дальнем Востоке, имею в виду этот гектар, — это два месяца с небольшим.

Ваш случай, конечно, плохой, из ряда вон. В чём может быть проблема, я конкретно ведь не знаю, но мы, безусловно, постараемся Вам помочь. Уверен, что и министры сейчас нас соответствующие региональные слушают, и вице-премьер Трутнев Юрий Петрович слышит, они среагируют наверняка.

(Стенограмма: «Прямая линия с Владимиром Путиным», 2018).

Мы видим, как выражается «истинность» в речи президента: В. В. Путин демонстрирует хорошее владение информацией по проблеме, опери-

руя цифрами и фактическим материалом, дает четкую оценку ситуации. «Истинность», «правдоподобие» выражаются и в том, что конец его речи соответствует ожиданиям собеседника — ему даются обещания. Более того, для усиления убедительности обещание сопровождается косвенным повелением (косвенное обращение к правительственным лицам решить проблему).

Логика речи развертывается следующим образом: изложение исторической дополнительной информации — высказывание информации по проблеме на текущий момент — объективная оценка ситуации — обещание — косвенное повеление. Данную стратегию можно охарактеризовать как стратегию «обещания и повеления».

Интересен с точки зрения анализа данного диалогического дискурса «экскурс» в историю столыпинских времен. В. Таркин напоминает Президенту об аграрной реформе Столыпина (одно из направлений которой было переселение крестьян в Сибирь, Среднюю Азию и Дальний Восток и предоставление им свободы). Однако В. В. Путин, используя прием «манипуляции» историческими фактами, напоминает собеседнику и всем слушателям о негативных явлениях, имевших место в политике Столыпина, формируя, таким образом, оценку как «раньше в истории были факты намного более неприглядные, чем сейчас». Более того, говоря о столыпинских вагонах и столыпинских галстуках, президент вызывает у собеседника определенные эмоции — возмущения, печали. Именно поэтому следующий шаг — рассказ о том, как проходит реформа по стране — на фоне контраста с информацией о смертной казни при Столыпине становится очень убедительным и приобретает дополнительную положительную коннотацию. Президент демонстрирует «хитроумие»⁹, реагируя сначала на часть высказывания собеседника — о Столыпине, и только после этого обращаясь к сути вопроса.

Мы проанализировали 10 диалогов, в которых реализуется стратегия обещания. Схема развертывания (последовательность тактик и тактических шагов) не всегда одинакова, но в каждой из них можно выявить обязательные элементы. Например, при разговоре о сгоревшем забайкальском селе стратегия обещания реализуется следующим образом: квалификация проблемы — выражение сочувствия — изложение дополнительной информации по факту — выражение осведомленности о проблеме — рассказ о предложенных мерах для решения проблемы — выражение просьбы и уверенности в решении проблемы. Когда Президент говорит о нехватке лекарств для больных в г. Орле, он использует следующие тактики: вы-

ражение уверенности в понимании собеседника — выражение недоумения + выражение предположения — выражение обещания — изложение информации по факту — выражение обещания решить проблему.

Анализ 10 диалогов показал, что наиболее частотными тактиками в реализации тактики обещания являются следующие:

- изложение дополнительной информации по факту (в 6 диалогах);
- выражение осведомленности о существовании проблемы (в 4 диалогах);
- квалификация проблемы (в 3 диалогах);
- выражение удивления/недоумения (в 3 диалогах);
- выражение обещания (во всех 10 диалогах).

Реализация тактики прямого обещания является завершающей в 8 диалогах в общей стратегии обещания. В остальных двух диалогах после тактики обещания следуют выражение повеления и уверенности в решении проблемы, а также выражение собственного мнения по вопросу о способах решения названной проблемы. Кроме того, в трех диалогах тактики обещания появляются два раза: первый раз — в середине диалога, второй раз — в конце. Добавим, что среди тактик, используемых в речи В. В. Путина, есть тактики, основная цель которых — показать близость к адресату. Это выражение сочувствия и понимания.

Таким образом, мы видим, что свое основное внимание при организации ответных реплик В. В. Путин уделяет «истинности и правдоподобности». Это дает возможность президенту, с одной стороны, показать осведомленность в области называемых проблем, эрудицию, знание географических, экономических, исторических фактов и т. д., а с другой стороны — сформировать определенный эмоциональный фон для восприятия последующей информации. Наличие хорошо разработанных «логических основ» подтверждается четко структурированными схемами реализации стратегии обещания. Таким образом, можно утверждать, что речевое поведение Президента — центрального элемента радиального диалога «Прямая линия» — соответствует классическим правилам организации речи оратора, желающего расположить к себе граждан с помощью доводов, вызвать симпатию и уважение к себе. Речевое поведение В. В. Путина формируется на основе трех классических постулатов: искусство составления речи, искусство расположения частей, искусство представления речи.

Примечания

- ¹ Антология мировой философии: В 4 т. М., 1969. Т. 1. С. 465–466.
- ² Аристотель. Риторика // Античные риторики. Собр. текстов, ст., коммент. М., 1978.

- ³ Рождественский Ю. В. Теория риторики М., 1997. С. 3
- 4 Аристотель. Риторика...
- ⁵ *Паршина О. Н.* Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России. Астрахань, 2004. С. 32.
- ⁶ Ерофеева И. Н., Лю Хуань. «Прямая линия» с В. В. Путиным как особый жанр политического дискурса // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации. Материалы докладов и сообщений XXIII международной научно-методической конференции. СПб., 2018. С. 404.
- ⁷ *Аристотель*. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. М., 1983.
- ⁸ Античные риторики. Собр. текстов, ст., коммент. М., 1978. С. 20.
- ⁹ Аристотель. Политика...

Inna N. Erofeeva, Liu Huan, St. Petersburg State University

THE «TRUTH» AND «CONSISTENCY» AS THE MAIN FACTORS FOR THE PERSUASION OF THE STRATEGY PROMISES IN THE SPEECH OF VLADIMIR PUTIN DURING THE «STRAIGHT LINE WITH VLADIMIR PUTIN»

The article is devoted to the analysis of the realization of the "promise" strategy in the speech of President Putin in the communication with the citizens of Russia during the "straight line with the Russian President". In the article it is proved that Vladimir Putin's speech complies with the classic requirements for content, logical structure and presentation of speech.

Keywords: political discourse; political dialogue; strategy; logic.

Иванов Сергей Юрьевич Санкт-Петербургский государственный университет serge_ivanoff@yahoo.com

ВИД И ВИДОВАЯ ПАРА

В статье рассматриваются понятия вида и видовой пары, а также анализируются основные проблемы, возникающие из-за получившей распространение тенденции смешения данных понятий в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: вид; видовая пара; русский язык как иностранный.

Вид — это грамматическая категория, в то время как видовая пара — более частное, лексико-грамматическое явление. Видом охвачены все глагольные формы, независимо от лексического значения. Видовую пару имеет большинство глаголов, но не все. Хотя в речи видовая пара выступает основной формой реализации видовой оппозиции, вид существует и вне видовой пары. Массово встречаются аспектуальные ситуации, в которых противопоставлены видовые формы, но видовая пара не задействована, напр. Жил, жил, да и помер.

В РКИ наблюдается нездоровая тенденция смешения вида с видовой парой. Это делают авторы пособий, преподаватели и, как следствие, студенты. В чем опасность такого смешения и как с ним бороться?

1. В пособиях и на занятиях вид представлен списком видовых пар, что ограничивает грамматический кругозор учащихся и лишает видовую оппозицию гибкости. Напр., дается пара *про- / читать*. Описание ее как чисто видовой устарело, поскольку ее члены не тождественны лексически. Ср.:

Он завтракает, **читает** газету и идет на работу.

При переводе в прош. СВ по тесту Маслова 1 данный пример не дает с уверенностью:

Он позавтракал, **прочитал** газету и пошел на работу.

Прочитал можно употребить лишь в случае, когда он прочитал всю газету. Из примера в наст. это неизвестно. При неизвестности объема прочитанного нужно сказать почитал. Форма почитать в списке видо-

вых пар не дается. По старинке она объясняется как 'немного', хотя на деле давно уже не имеет такого значения. Форму почитал можно употребить и тогда, когда он не прочитал всей газеты, и тогда, когда прочитал всю. Почитать больше подходит на роль видовой пары к читать, чем прочитать, поскольку меньше отличается от читать лексически.

Независимо от парности форм *no- / про- / читать*, бесспорным остается их противопоставление по виду. Это противопоставление важнее парного, лексико-грамматического. Студента нужно научить сначала грамматическому выбору: с одной стороны — *читать*, с другой — *почитать*, прочитать. Только после этого можно сделать лексико-грамматический выбор — между *почитать* и *прочитать*.

Другой пример: при настойчивом повторении пары говорить / сказать почти не упоминается пара по- / говорить. Причина та же: приставка по- у нас означает 'немного'. Не беда, что при этом глагол говорить в значении социальной активности выпадает из видовой оппозиции. В сознании огромного числа студентов говорить в этом значении так и остается непарным. Примат лексики над грамматикой в данном случае приводит не к прояснению тонкостей, выражаемых глаголами говорить и сказать, а к обратному эффекту. Из-за умолчания видовой пары для непропозиционального глагола по-/ говорить многие студенты назначают паре говорить / сказать не только видовое, но и лексическое различие. Глагол НСВ говорить для них выражает непропозициональное значение, т. е. 'speak, talk', а СВ сказать — пропозициональное, т. е. 'say, tell'. Преподавание двух видовых пар создало бы условия для разделения грамматического и лексического аспектов данного вопроса.

2. Абсолютизация видовой пары в изучении вида препятствует усвоению трехступенчатой видовой деривации как грамматического процесса.

Во-первых, преподавание вида списком видовых пар имеет следствием плохое усвоение студентами формально-грамматических принципов видообразования. Если с приставками перфективации худо-бедно справляются, то представление о суффиксах НСВ самое скудное. Даже после нескольких лет изучения грамматики студенты делают ошибки в употреблении вида не потому, что не знают, какой вид употребить, а потому, что путают видовые формы. Почти все ошибочно считают видовым формантом суффикс ова в глаголах типа рисовать, чувствовать.

Во-вторых, вне учебной повестки остаются видовые триады типа *чи-тать / прочитать / прочитывать*, *пить / выпить / выпивать*, *расти / вырасти / вырастать*.

В-третьих, не учитывается контекстная синонимия первичных и вторичных НСВ в случаях типа *идти / пройти / проходить*: *Мы идем / проходим мимо киоска*. Приоритет вида над видовой парой, систематическое изучение видовой деривации помогли бы избежать этих пробелов.

- **3.** Изучение вида только в рамках видовой парности исключает из рассмотрения несобственно парные образования непредельных глаголов типа *посидеть*. Для учащихся такие глаголы остаются без перфективных соответствий, между тем как в речи перфективация непредельных глаголов широко распространена и сближается с видовой парностью². Возьмем несколько примеров.
 - (а) Поработав, можно отдохнуть. СВ поработав здесь не означает 'немного'. СВ употребляется для выражения последовательности действий. Ср. советский плакат, ставший интернет-мемом: Ударно поработал культурно отдохни! При этом не требуется признавать по- / работать видовой парой. Пусть поработать останется ограничительным способом действия (СД). Требуется признать тесное грамматическое взаимодействие этих форм в речи и включить их в учебный процесс.
 - (б) Давай посидим; Постоим здесь. Разве здесь есть смысл 'немного'? Разве что 'не очень долго', но СВ в большинстве случаев недлителен. СВ употребляется в этих предложениях по императивному нейтралитету: говорящий предлагает сменить деятельность, предлагает новую деятельность значит, нужен СВ. Эта аспектуальная ситуация не требует видовой пары. Она опирается на нейтралитет СВ в императиве. В любом случае, состояния, обозначенные повелительными фразами Постой здесь и Стой здесь не различаются по длительности.
 - (в) Важно обучать и таким парам, как *по- / любить, за- / хотеть*. Это не видовые пары, это начинательный СД, но он играет важную грамматическую роль, напр. в образовании буд.вр. соответствующих простых глаголов: *Если захочешь, придешь*. Для многих студентов после нескольких лет изучения русского становится откровением, что глаголы *любить* и *хотеть* имеют какие-либо формы СВ.

Включение непарных глаголов в общую видовую рамку устранит данный пробел.

4. В парной модели преподавания вида лишены перфективных соответствий дефектные, но потенциально предельные глаголы НСВ типа разговаривать. Понятно, что нельзя сказать Давай разговаривать только потому, что у данного глагола нет СВ. Нужно употребить другой глагол: Давай поговорим. Грамматическая закономерность оказывается выше лексической границы. В некоторых случаях она оказывается выше частереч-

ного раздела. Возьмем предложение Сейчас не надо, а завтра понадобится, в котором видовые отношения устанавливаются между неглагольным модальным предикатом состояния и глаголом, выполняющим функцию начинательного способа к этому состоянию.

5. Абсолютизация видовой пары в изучении вида отодвигает на задний план важнейшие СД, прежде всего результативный, начинательный и ограничительный.

Общерезультативный СД традиционно смешивается с видовой парой. Значение этого СД, особенно на начальном этапе, подается как значение всего СВ. Это мешает прояснению различного отношения результативов СВ к исходному НСВ:

- а) результатив может быть полностью совмещен с видовой парой, как в случае no- / строить, на- / nucamь;
- б) он может быть частично совмещен с видовой парой, как глаголах *про-/читать*, *съ-/есть*, *вы-/пить*, при наличии противовеса ограничительных глаголов: *почитать*, *поесть*, *попить*;
- в) он может стоять вне видовой парности, напр. *ездить / съездить*, ждать / дождаться.

Об ограничительном СД уже говорилось в связи с непредельными глаголами типа *посидеть*, *полежать*, *поспать*, у которых он сближается по функции с парным СВ. В предельных глаголах с результативным СВ, ср. *прочитать*, *выпить*, *съесть*, ограничительный способ составляет грамматическую конкуренцию результативному. Можно сказать, что видовая пара таких глаголов состоит из двух СД: *почитать* / *прочитать*, *попить* / *выпить*, *поесть* / *съесть*.

Начинательный СД также подвергается грамматикализации. Помимо отмеченных *полюбить* и *захотеть*, есть другие примеры, в которых идея начала действия почти стерта, ср.:

— Где они? — Пошли на занятие; — Почему она не пришла? — Заболела.

Здесь перед нами перфектное значение, которое синонимически можно выразить формами HCB:

Они на занятии либо на пути туда; Она болеет.

Особая сфера начинательного способа действия — потенциально предельные глаголы длительной деятельности: читать, писать, строшть, играть, готовить. У них начинательный способ выражается аналитически: Студенты открыли учебники и стали читать текст. Употребление аналитической начинательной формы в таких случаях почти

обязательно, если действие находится в конце повествовательной цепи. Сказать прочитали текст можно, если только известно о полном охвате объекта, но это не грамматическая информация. Сказать почитали можно, если за этим действием следует другое. Между тем, форма СВ здесь обязательна, поскольку перед нами однократная последовательность действий. Получается, что при обсуждаемых глаголах выбор начинательного СД в некоторых случаях становится почти грамматическим, а форма выражения этого способа входит в круг форм выражения категории вида, наряду с общерезультативной и ограничительной формами. Грамматикализация начинательного способа подчеркивается и отсутствием инфинитивной формы у таких начинательных выражений. Подобно тому как при буду читать не существует инфинитива *быть читать, а инфинитивом считается читать, для *стал* читать нет инфинитива **стать* читать. Есть инфинитив НСВ читать, для которого стал читать выступает как начинательная форма СВ в прош.вр. Здесь можно говорить о сложной, или аналитической, видо-временной форме.

Примат видового соответствия над видовой парой позволит сопоставить видовую пару со способом действия, выявить их семантическое различие и пересечение.

6. Преувеличенная роль видовой пары в теме вида мешает пониманию семантической разнородности таких пар, как *читать* / *прочитать*, в которых СВ пересекается с результативным способом, *приходить* / *прийти*, т. е. тривиальных пар, и *понимать* / *понять*, в которых СВ пересекается с начинательным способом³. Отделение общего, грамматического, от частного, семантического, с последующим отделением видовой пары от способа действия облегчит семантическую типологию видовых пар.

Примечания

- 1 Маслов Ю. С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание. М., 2004. С. 76-77.
- ² *Шатуновский И.* Б. Проблемы русского вида. М., 2009. Электронное издание Litres. Глава 2, раздел 3.3.
- 3 Зализняк Анна А., Шмелев А. Д. Введение в русскую аспектологию. М., 2000. С. 56–57.

Sergei Yu. Ivanov, St. Petersburg State University

ASPECT AND ASPECT PAIR

The article deals with the concepts of aspect and aspect pair, and analyzes the main problems arising from the tendency of mixing these concepts in the practice of Russian as a foreign language teaching.

Keywords: aspect; aspect pair; Russian as a foreign language.

Кириченко Светлана Владимировна, Мельчакова Наталья Николаевна Санкт-Петербургский государственный университет svetlana-kiritchenko@yandex.ru, nataliamelchakova@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМЫ МЕДВЕДЬ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Настоящая статья посвящается анализу лексической единицы *медведь* в русской языковой картине мира. Ассоциативно-образное восприятие медведя соотносится с культурными стереотипами и эталонами.

 $\mathit{Ключевые}$ слова: языковая картина мира; лингвокультура; лингвокультурологический анализ; культурная коннотация.

Традиционно анализ лексической единицы в практике преподавания РКИ начинается а) с приведения прямого значения, затем б) даются дефиниции переносных значений из толковых словарей и объясняется характер переноса (перенос по смежности или по сходству), который обусловливается ассоциативным характером человеческого мышления, играющего большую роль во вторичной номинации; в) в примерах из текстов анализируются коннотации и выявляются связанные с ними культурные представления и традиции, существующие в языковой картине мира, проводится анализ дистрибуции единицы и выявляются коннотативные семы, присутствующие в данном лексическом значении слова в данном употреблении; г) в связи с коннотациями анализируется эмотивный аспект лексического значения, ценностная информация (положительная или отрицательная оценка), выражение оценки обозначаемого с помощью стилистически маркированных единиц и экспрессивность единиц, создаваемая коннотацией в конкретных высказываниях. Необходимо отметить, что при лингвокультурологическом исследовании единицы принято учитывать и информацию энциклопедического характера, коррелирующую с собственно языковым значением¹.

Рассмотрим представление лексемы *медведь* в русской языковой картине мира. Номинативное значение данной лексемы представлено в словаре следующим образом: 'Крупное хищное, всеядное млекопитающее с большим грузным, покрытым густой шерстью телом и короткими нога-

ми'². Прямое значение можно проиллюстрировать следующим примером из Национального корпуса русского языка:

«Гнилое Кедровое Бревно так было завалено снегом, что трудно было разобрать — бревно это или **медведь дремлет** под снегом (Юрий Коваль. Белозубка (1979), НКРЯ).

В словаре С. А. Кузнецова как отдельное значение выделяется наименование традиционного персонажа русского фольклора — 'обычно простоватого, благодушного, способного помочь в каком-л. деле зверя; реже — это злобный, мстительный персонаж'³.

Лексема *медведь*, как в прямом, так и в переносном значении, часто употребляется с прилагательным *косолапый*:

«А другие, как, скажем, «Единая Россия», которая так и осталась в общественном сознании «партией медведей», и единороссы, решили с этим смириться и сохранить косолапого мишку на эмблеме» (Анна Закатнова. Партайгеноссе, стройтесь! (2003) // «Российская газета», 2003.09.01, НКРЯ); «— Душонок, отчего у вас такое печальное личико? Я вам сделала больно! — Конечно, сделала больно! — вмешалась недовольным тоном Полина, — ты известный у нас медведь косолапый! Увалень! — Ну, не ври, пожалуйста! Воплощенная грация какая, подумаешь!» (Л. А. Чарская. Первый день (1912), НКРЯ).

Частотное словосочетание медведь косолапый представляет особую трудность для иностранных учащихся, так как, например, в польской языковой картине мира «медведи не страдают косолапостью»⁴. В польском языке нет эквивалента для слова косолапый, поэтому данная лексема представляет трудность, как для переводчиков, так и для студентов, изучающих русский язык. И. Ожеховска отмечает, что образ медведя, ступающего пятками врозь, вызывает у учеников недоумение. Студенты нуждаются в лингвокультурологическом комментарии, объяснении, что «косолапость» медведя — особая черта русской языковой картины мира.

Переносное значение лексемы представлено в словаре следующим образом: 'О крупном, сильном, но грузном и неуклюжем, неловком человеке. О невоспитанном человеке'⁵. Данное переносное значение является синтаксически обусловленным. Оно реализуются в том случае, если лексема выступает в роли именной части составного сказуемого, данная культурная коннотация — негативная. Как известно, нереферентное употребление слова (в позиции предиката) указывает не на объект действительности, а на его определенные признаки. Данное значение — метафорический, ассоциативный перенос, неуклюжий человек ходит неуклюже, как медведь. Характеристики медведя — неповоротливость, особая «косо-

лапая походка» переносятся на человека, к физическим характеристикам присоединяются и психологические, такие как невоспитанность, неловкость в поведении и поступках. Примеры употребления из корпуса:

«Несмотря на молодые годы, он был какой-то медведь, ленивый, грузный, неповоротливый, не способный ни на что» (Е. А. Салиас. Крутоярская царевна (1893), НКРЯ); «Фотограф галантно подал руку шедшей последней Девушке, отобрал у нее транспортник: — Медведь ты пещерный... Заставляешь даму носить тяжести!» (Константин Серафимов. Голубой сталагмит (1978–1994), НКРЯ).

В данном значении человек, сравниваемый с медведем, оценивается отрицательно, эта коннотация культурно маркирована, является культурным стереотипом. *Медведь* является символом не только неуклюжести и неловкости, но и бескультурья, нелюдимости, примитивности. Иногда он выступает как эталон примитивной силы, жестокости, ярости, в таком значении человек часто сравнивается с медведем-шатуном, опаснейшим животным, по какой-либо причине не находящимся в спячке:

«Сейчас он с радостью готовился взломать дверцу и зимовать **медведемшатуном**» (Дарья Симонова. Рокировка (2002), НКРЯ).

Негативная оценка может даваться и с помощью фразеологизма смотреть (или глядеть) медведем — 'быть, казаться нелюдимым, угрюмым'. С данным значением связан фразеологизм два медведя в одной берлоге не уживутся. В подобных употреблениях за основу переноса значения берется другая черта — недружелюбность, ассоциирующаяся с угрюмостью. Известно, что медведи (особенно мужские особи) — это животныеодиночки, хотя медведицы живут вместе с детенышами, заботятся о них и при любой опасности самоотверженно защищают.

Устойчивое сравнение сильный, как медведь употребляется при характеристике мужчины, обладающего большой физической силой 7 : В русской лингвокультуре медведь является культурно-национальным эталоном силы. Сравниваться с медведем может не только человек, даже другие животные соотносятся с медведем по силе:

«Фальстаф никак не затруднился бы отгрызть у ней руку или растерзать ее, если б нашел это нужным. Он был силен как медведь, и я с беспокойством, со страхом следила издали за проделками Кати» (Ф. М. Достоевский. Неточка Незванова (1849), НКРЯ).

В данном примере сравнение с медведем имеет отрицательную коннотацию. Подчеркивается опасность большой примитивной физической силы, жестокость собаки, сравниваемой с медведем.

«Ну, тут Максим схватил меня на руки и давай меня по горнице носить, носит да ещё приплясывает, — силен был, медведь!» (Максим Горький. Детство (1913–1914), НКРЯ); «Вот тебе "мальчик, мальчик" — а я оказался сильнее даже, чем медведь. Он уснул, а я один на один справился с Бабой-Ягой» (Е. Л. Шварц. Два клена (1953), НКРЯ).

В данных примерах сравнение сильный, как медведь имеет положительную коннотацию, физическая сила является предметом гордости, восхищения.

Известно, что в древности существовал культ медведя, он был тотемным животным у многих славянских племен⁸, ему, как воплощению силы, поклонялись, проводили различные обряды, данное животное считали очень опасным, его боялись, поэтому название этого животного было табуировано, слово «медведь» — «поедатель меда» является эвфемизмом, заменявшим древнее исчезнувшее слово, которое можно лишь реконструировать на основании данных других индоевропейских языков⁹. В Сибири даже слово медведь заменяется эвфемизмами, его называют хозяином тайги или просто хозяином¹⁰.

Особое отношение к медведю говорит о том, что эта лексема с древности занимает важнейшее место в русской лингнвокультуре. Неслучайно медведя — хозяина лесов можно увидеть на гербе многих российских городов. Например, на гербе Перми изображен медведь, несущий на спине Евангелие. Медведь символизирует «дикость нравов обитавших жителей», Евангелие — «просвещение жителей через принятие христианского закона» Данное символическое значение изображения на гербе соотносится со значением лексемы — медведь является символом дикости и необразованности.

О медведе сложено множество сказок, пословиц, загадок. В пословицах медведь является сильным, опасным зверем: «Хороша на медведе шуба, да когти востры»; «С медведем дружись, а за ружье держись»; «Медведи — плохие соседи»; «Медведь неуклюж, да дюж» и т.д.¹²

В сказках медведь изображается хозяином леса, иногда сильным, грозным и опасным, иногда добродушным, доверчивым и глупым обитателем леса, которого легко обмануть, например, при дележке урожая¹³. Более того, в сказках *медведь* может выступать символом лени и обжорства¹⁴.

Медведь является символом России, Русь издревле называли страной медведей, так как самый распространенный ландшафт в России — лес, а самое сильное и одно из самых распространенных животных в лесу — медведь. Можно предположить, что и русские сравниваются с медведем — с одной стороны, это довольно закрытые люди, редко меняющие небольшой круг общения (поэтому они могут казаться нелюдимыми, угрюмыми,

одиночками, как медведь), а с другой стороны, подчеркивается их удивительная сила, смелость, готовность защищать слабых.

Таким образом, лексема медведь в различных контекстах имеет как отрицательные, так и положительные культурные коннотации. Медведь является эталоном физической силы, С одной стороны, это символ дикости и нелюдимости, а с другой стороны — символ добродушия. Лексема «медведь» является наиболее частотной единицей важнейшего в русской лингвокультуре лексико-семантического поля «Лес», одного из ядерных полей русской языковой картины мира. В русской лингвокультуре медведь — это хозяин леса, самое распространенное животное в лесу, поэтому медведь является символом России.

Примечания

- ¹ Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. Лингвокультурология: теория и практика. СПб., 2009. С. 13.
- ² Словарь русского языка / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.,1999. Т. 2, С. 242.
- 3 Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб., 2000. С. 242.
- ⁴ Ожеховска И. Лингвокультурологический объект медведь в русском языке // Ежегодник Русско-польского института. 2013. № 1 (4). Ольштын, 2013. С. 201.
- ⁵ Словарь русского языка... Т. 2. С. 242.
- ⁶ Там же.
- ⁷ Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: краткий тематический словарь М, 2011. С. 58.
- ⁸ Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под ред. Ю. Е. Прохорова. М., 2007. С. 353.
- ⁹ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. М., 1986. Т. 2. С. 583.
- 10 Россия. Большой лингвострановедческий словарь... С. 354.
- ¹¹ Филатов С. В., Ардашов В. П. Геральдика Перми. Серебряный медведь на красном поле. Пермь, 2008. С. 62.
- 12 Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских поговорок. М., 2007. С. 524–525.
- ¹³ Кажигалиева Г. А. О содержании и структуре лингвокультурных словарей в рамках обучения русскому языку как неродному. Алматы, 2003. URL: http://www.rusnauka.com/ CCN/Philologia/1_kazhigalieva.doc.htm
- ¹⁴ *Пропп В. Я.* Морфология сказки. М., 1928. С. 13.

Svetlana V. Kirichenko, Natalia N. Melchakova, St. Petersburg State University

LINGUOCULTURAL POTENTIAL OF THE LEXEME BEAR IN THE RUSSIAN LANGUAGE VIEW OF THE WORLD

The following paper is devoted to the analysis of the lexeme *bear* in the Russian language view of the world. Associative and figurative perception of the bear is explained with the help of cultural stereotypes and standards.

Keywords: the view of the world; linguoculture; linguoculturological analysis; cultural connotation.

Косарева Лариса Анатольевна Российский университет дружбы народов kosareva-la@rudn.ru

О ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТОЧНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются причины появления и способы устранения некорректности в предъявлении грамматического материала студентам, изучающим русский язык как иностранный. Особое внимание уделяется конструкциям принадлежности, случаям неупотребления слова есть. Выясняются ментальные причины употребления слова есть вместо глагола иметь. Ставится вопрос о поиске оптимальных подходов к изучению склонения имен существительных, их падежных окончаний, требующих детального анализа морфемного состава слова. Также рассматривается вопрос о причинно-следственных отношениях в сложном предложении, о квалификации наречия поэтому, который в большинстве учебников назван союзом, противопоставленным союзу потому что.

Ключевые слова: коммуникативная грамматика; ментальность; морфемика; некоммуникативная ошибка.

Поводом к написанию данной статьи явился не столько печальный факт присутствия грамматических ошибок в речи иностранных студентов, изучающих русский язык, сколько проблемы грамматического содержания самих дидактических материалов, размещенных как в многочисленных учебных пособиях, так и используемых преподавателями непосредственно на занятиях. Порой не совсем корректное предъявление грамматических тем провоцирует учащихся на так называемые коммуникативно незначимые и даже коммуникативно значимые ошибки. Профессор Йосиф Догнал, например, причину этих ошибок видит в «одностороннем предпочтении коммуникативного метода преподавания РКИ»¹. Дело, вероятно, не в самой коммуникативной грамматике, которая в отличие от академической грамматики «описывает язык извне, как бы глазами иностранцев, чтобы показать, как нужно строить русскую речь»². Важна взаимосвязь двух типов грамматики в пределах их полноправности. Но в чем Й. Догнал безусловно прав, так это в том, что «резко спал интерес к грамматической системе, которая, как ни странно, в языке имеется»³.

Трудности, которые испытывает иностранный учащийся в употреблении конструкций принадлежности (где есть что, у кого есть что), хорошо известны каждому преподавателю РКИ. В текстах-образцах, которые предъявляются для продуцирования собственного высказывания, к сожалению, нередко встречаются такие, например, фразы: У меня есть красивая и умная сестра; У меня есть два брата и одна сестра; В моем родном городе есть много больших зеленых парков. Значит, эти модели провоцируют иностранных учащихся на закрепление в сознании грамматической некорректности. Разберемся в этом вопросе.

Иностранные учащиеся с трудом воспринимают закономерность употребления глагола быть в значении 'иметь' (у меня есть/был словарь). В родных языках, конечно же, употребляется глагол иметь. Чтобы они поняли идею русских фраз, образованных на базе глагола быть, но имеющих вместе с тем значение обладания (у меня есть сестра), необходимо показать их изначальный, буквальный смысл. Ключом к пониманию является предлог у. Прямое значение этого предлога мы видим в словосочетаниях у театра, у окна, то есть 'рядом с театром', 'рядом с окном'. Следовательно, фраза У меня есть словарь в буквальном смысле означает 'рядом со мной находится словарь, и поэтому я им обладаю'. Такое раскрытие первоначального образа, содержащегося в конструкции, имеет в основании ментальные особенности русского языка как языка бытийного. Выражение у меня есть передает ощущение, что предмет просто существует рядом, у тебя, но никогда не принадлежит тебе полностью. В этой связи интересно наблюдение немецкого социолога и психолога Эриха Фромма в книге «Иметь или Быть»: «Этот факт наводит на мысль, что развитие слова "иметь" связано с развитием частной собственности»⁴. Эту мысль развивает Т. Б. Радбиль в книге «Основы изучения языкового менталитета». Он отталкивается от известного в науке разграничения «быть»-языков и «иметь»-языков (essere-языки и habere-языки). Это разграничение связано со способом выражения в том или ином языке идеи обладания: к essere-языкам («быть»-языкам) относят языки, в которых идея обладания выражается через идею бытия. В современных западных языках идея обладания выражается через глагол обладания «to have». Т. Б. Радбиль пишет: «В "быть"-языках ослаблена идея обладания, собственности, ср., например, отрицание стяжательства и накопительства в русской культуре, наличие у слова собственность негативной коннотации. Языки, где идея собственности была ментально активна, наоборот, вытеснили пассивное состояние быть активным действием иметь даже из тех сфер, где непосредственно идея обладания отсутствует: русская фраза У него были опухише ноги по-французски буквально звучит Oн имел опухише ноги» 5 .

Иностранные учащиеся, несомненно, знают, что глаголы типа английского have вообще десемантизируются и становятся связками, выражающими значение времени или модальности (have to 'должен, вынужден'). Это доказательство того, насколько идея обладания важна для носителей западных языков. Смысл активной конструкции с иметь заключается в том, что я активно участвовал в приобретении чего-либо, ориентирован на присвоение окружающих вещей как в физическом, так и в ментальном плане. Совершенно другие процессы мы видим в русском языке: глагол иметь в прямом лексическом значении обладания практически не употребляется, сохраняя активность только в переносных, фразеологически связанных словосочетаниях типа иметь значение, иметь вид, иметь в виду и др. Этот глагол принадлежит скорее книжному, официально-деловому стилю речи (имеются доказательства) и может иметь иронический или даже негативный оттенок. Даже производные от него, например предлог за неимением, становится достоянием канцелярита, против которого, как мы помним, вел неустанную борьбу К. И. Чуковский. Чего стоит хотя бы приводимый им в книге «Живой как жизнь. О русском языке» пример: «За неимением красной розы, жизнь моя будет разбита»⁶.

Несмотря на популярность слова *есть* в русском языке, существуют ограничения. Для того чтобы иметь ясное представление, когда глагол *есть* не употребляется в конструкциях принадлежности, лучше всего, во многом следуя методике В. Н. Вагнер⁷, разработать поэтапное изучение всей темы:

- в самом начале обучения дать иностранным студентам представление о неупотреблении в русском языке аналога английского глагола to be в настоящем времени в предложениях типа Он инженер. Я студент. Стол справа. Здесь жарко;
- при изучении предложного падежа локативного значения дать структурную схему предложения «в / на + предложный падеж + есть + именительный падеж», соответствующую английской структуре предложения с конструкцией there is / are: В городе есть парки. Заметим, что слово есть можно определить как неизменяемую форму настоящего времени глагола быть:
- при изучении родительного падежа с предлогом необходимо познакомить учащиеся со структурой предложения со словом есть, выражающей значение обладания: У меня есть словарь. У отца есть машина. Но тут-то иностранца и подстерегает главная опасность, о которой

мы говорили в начале статьи. Усвоив, что после родительного падежа с предлогом у в русском языке употребляется глагол есть, ассоциирующийся у них с глаголом to have, учащиеся любое предложение с глаголом to have переводят, употребляя слово есть. Видимо, сказывается потребность сохранить трехкомпонентность структуры предложения и отразить глагольный компонент: She has a book. У нее есть книга. She has blue eyes. У нее есть голубые глаза. Объяснить неупотребление слова есть в данном случае можно таким образом: предложить учащимся заменить высказывание на конструкцию со словом нет. Если утвердительная фраза легко трансформируется в отрицательную (У меня есть словарь. У меня нет словаря), то надо использовать слово есть. Если же при трансформации возникает абсурд (У нее есть голубые глаза. У нее нет голубых глаз), то слово есть не употребляется в утвердительной фразе.

Обобщим сказанное.

- 1. Слово *есть* не употребляется при описании внешних и внутренних признаков кого-либо (наличие неотчуждаемого при описании внешности и характера человека): *У нее красивые глаза. У Нины хороший характер*.
- 2. Слово есть также не следует употреблять в тех случаях, когда при существительном есть какое-то определение, например: У него есть машина. У него новая машина. У меня есть брат. У меня два брата. У меня есть семья. У меня большая семья. Здесь подчёркивается не столько обладание, сколько качество или количество обладаемого объекта. Это относится и к конструкциям с предложным падежом: В городе есть парки. В городе много больших зеленых парков. Кстати, и в английском языке при акцентировании признака глагол to have не употребляется: У вас есть дом? Наve you a house? Да, есть. Какой у вас дом? What is your house like? У меня большой дом. It is big.
- 3. Слово *есть* не используется в тех случаях, когда подлежащее выражено отвлеченным существительным: У нас сегодня лекция. У меня сегодня встреча. В подобных фразах не выражается значение обладания в полном смысле слова, как в примерах: У меня есть книга. У меня есть пальто, где употреблены конкретные существительные, обозначающие чувственно воспринимаемые объекты.
- 4. Слово есть не употребляется в конструкциях у меня в сумке, у меня в кармане, у меня на кухне и других. Эти конструкции характерны для разговорной речи. В них также подчёркивается не столько принадлежность предмета субъекту, сколько расположение этого предмета в пространстве. Сама конструкция подчеркивает местонахождение предмета: У мен я в сумке ключи. Ключи находятся в моей сумке.

Для закрепления употребления слова *есть* можно предложить следующие виды упражнений.

- 1. Сравнить данные в парах предложения, содержащие или не содержащие слово *есть*, и перевести их на английский язык: *У меня есть друг*. *У меня хороший друг*.
- 2. Перевести на русский язык английские предложения с глаголом to have (в русских предложениях предполагается наличие или отсутствие слова *есть*).

Рассмотрим еще один болезненный вопрос, возникающий на начальном этапе обучения РКИ. Это падежные окончания имен существительных. В большинстве учебных пособий окончания существительных мужского рода на -ий (планетарий), среднего рода на -ие (здание), женского рода на -ия (аудитория) в предложном падеже, например, обозначаются как -ии, -ии, -ии. Складывается неверное впечатление, что эти звуковые комплексы и являются окончаниями. На самом деле окончаниям является только -и. В чем тут дело? В слове здание, аудитория звук [й'] не выражен на буквенном уровне, «спрятан» в йотированной гласной букве е или я, стоящей после гласной. Следовательно, этот звук принадлежит основе слова, закрывая ее. В этом случае этот звук необходимо выявить и обозначить. «Чтобы не загромождать написание транскрипционными скобками, в лингвистике принято обозначать звук [й'], "спрятанный" в йотированной гласной букве, при помощи ј, без скобок вписываемого в нужное место», — дает нам рекомендации Е. И. Литневская⁸. Итак, пишем аудиториј-я, зданиј-е. Теперь понятно, почему в слове в аудитории окончание -и. Много вопросов вызывает у студентов окончания существительных множественного числа в родительном падеже. Как правило, таблицы учебных пособий говорят студенту, что в словах зданий, лекций окончание -ий. Еще больше проблем с окончанием -ей у существительных женского рода. Таблицы не дифференцируют окончания слов тетрадей и статей9. Тогда как в слове статей нулевое окончание. Студент вынужден сам искать выход, склоняя эти слова. Если при этом звук [й'] исчезает, то он принадлежит окончанию: тетрадей, тетрад-ями. Если же [й'] присутствует во всех падежах, то он относится к основе: статей, статьј-я, статьј-ями, стать ј-ях.

Аналогичная ситуация возникает при изучении отвлеченных существительных среднего рода на -ие. В русском языке нет суффикса -ни-, а есть суффикс -ниј-: зда-ниј-е, упражне-ниј-е, зада-ниј-е. Сложность в том, что на буквенном уровне -ј никак не выражается, как он не выражается и в основах слов аудитория, лекция, статья, семья. Значит, задача преподавателя — уделить пристальное внимание морфемному анализу слова,

который всегда начинается с выделения основы слова и формообразующих морфем — окончания и/или формообразующего суффикса (если они есть). Иначе студент, веря представленному в таблице учебника окончанию -ий в слове зданий и зная, что изменяется в слове именно окончание, методом обратной логики придет к выводу, что в именительном падеже единственного числа нужно написать здане, а не здание. Та же логика будет прослеживаться в образовании таких грамматических монстров, как аудиторя, лекца, статя, семя.

Надо ли говорить, какую сумятицу вызывает в сознании учащихся подобное предъявление грамматического материала! Может быть, стоит пристальнее всматриваться в содержание и оформление грамматических таблиц, представляющих падежные окончания в различных пособиях? Кроме того, понятно, что работа с падежными окончаниями имен существительных будет успешной только тогда, когда уже на этапе вводно-фонетического курса преподаватель научит студентов выделять и писать: 1) звук [й'], если он выражен на буквенном уровне буквой й, например музей, герой, 2) звук ј, если он «спрятан» в основе слова или суффиксе, например аудиториј-я, лекциј-я, зданиј-е, упражнениј-е. Кто-то скажет, что мы слишком щепетильно подходим к вопросу о необходимости морфемного анализа слова, что ошибки, подобные приведенным нами, являются коммуникативно незначимыми. Пусть так, но они тем не менее не перестают быть ошибками грамматическими, ошибками, нарушающими нормы русского языка.

Коснемся и одной из острых проблем синтаксиса. При изучении причинно-следственных отношений в сложном предложении в комментариях появляется аберрация: наречие поэтому, которое в предложении является обстоятельством, называется союзом, противопоставленном союзу потому что. Ошибочно называть поэтому и союзным словом. Оно не входит в список союзных слов, которые образуются из относительных местоимений и наречий (кто, какой, куда, где и т. п.). Известно, что любое относительное местоимение или наречие соответствует такому же вопросительному. Но слово поэтому не может быть вопросительным. Значит, поэтому не является ни союзом, ни союзным словом. Не понимая, что перед ним не сложноподчиненное, а бессоюзное сложное предложение, студент пытается безуспешно задать конкретный вопрос к придаточному. Если бы этому предшествовал корректный комментарий, учащийся смог бы без труда задать общий вопрос ко второй части предложения Он пришел поздно, поэтому не застал друга: Он не застал друга, потому что пришел поздно? — Да, поэтому.

Примечания

- ¹ Догнал Й. Сколько нужно методик преподавания русского языка как иностранного // Актуальные проблемы обучения русскому языку XII: сб. статей / Под ред. А. Соколовой. Брно, 2016. С. 38.
- ² Величко А. В. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ. Концепция и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А. В. Величко. М., 2009. С. 7.
- ³ Догнал Й. Указ. соч. С. 39.
- ⁴ Фромм Э. Иметь или Быть. М., 1999. С. 158.
- ⁵ *Радбиль Т. Б.* Основы изучения языкового менталитета: Учебное пособие. М., 2010. С. 146.
- ⁶ Чуковский К. И. Живой как жизнь. О русском языке. М., 2014. С. 50.
- Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., 2001.
- 8 Литневская Е. И. Русский язык: краткий теоретический курс. М., 2006. С. 207.
- ⁹ *Ласкарева Е. Р.* Чистая грамматика. СПб., 2012. С. 16.

Larisa A. Kosareva, Peoples Friendship University of Russia

ON GRAMMATICAL ACCURACY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article considers the causes of the appearance and ways to eliminate the incorrectness in presenting grammatical material to students who study Russian as a foreign language at the initial stage. Particular attention is paid to the structures of ownership, cases of non-use of the word «to be». The mental reasons for using the word «to be» instead of the verb «to have» are being clarified. It raises the question of finding the best approaches to the study of the declension of nouns, their case endings, which require a detailed analysis of the morphemic composition of a word. The question of the adverb «therefore» is also being considered. In many textbooks, this adverb is called a union, which is opposed to the union «because».

Keywords: communicative grammar; mentality; morphemic; non-communicative error.

Ласкарева Елена Ромуальдовна Санкт-Петербургский государственный университет laskarevaelena@gmail.com

ОТБОР И ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Автором разработана система отбора и презентации текстов для практического курса русского языка как иностранного. В данной публикации основное внимание автор уделяет работе с русской сказкой, мотивируя свой выбор тем, что подобная системная работа активизирует мыслительную работу учащихся по анализу, систематизации и обобщению правил языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; сказка как учебный текст; отбор и организация материала.

Введение. Вопросы преподавания русского языка в иностранной аудитории рассматриваются нами в связи с изучением учебных текстов. Интересными в этом плане представляются микротексты юмористического содержания, художественные тексты и научно-популярные тексты. Отдельно могут быть выделены сказки — как специфическая разновидность художественного текста. Цель данной статьи — рассмотреть некоторые аспекты при выборе учебного текста и прокомментировать основные авторские идеи на примере предлагаемой работы с текстами сказок.

I. Отбор текстов для практического курса русского языка как иностранного

В настоящее время лингвисты единодушны в том, что компетентностный подход к обучению русскому языку как родному предполагает формирование лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций¹. В иностранной аудитории на первый план выдвигается обучение студентов профессиональной коммуникации в разных областях деятельности. Проблема отбора текстов для обучения становится, безусловно, актуальной, поскольку именно на базе текста как целостного речевого произведения учащиеся могут наиболее полно увидеть и осознать системные явления языка. Преимущество коммуникативного подхода в обучении заключается в том, что работа с текстом может происходить по различным направлениям, причем предполагаемым результатом, ключевым ориентиром при этом будет ориентация студентов на создание собственных текстов. Остается открытым вопрос о «степени аутентичности» предлагаемого в аудитории текста.

На наш взгляд, текст может быть как аутентичным, так и адаптированным, все зависит от цели обучения. Очень важным умением студентов является умение осознавать информацию текста и выбирать «инструментарий» для воспроизведения содержания прослушанного либо прочитанного. Интересными в этом плане представляются научно-популярные тексты, причем большей частью неадаптированные². Данные тексты в первую очередь являются источником информации, поскольку знакомят учащихся с научными открытиями, интересными фактами, то есть дают пищу уму для размышления и анализа. С другой стороны, большая часть лексики и конструкций подобных текстов является клишированной, стереотипной, с одинаковым «набором» лексико-грамматических элементов. Для практики РКИ и для данного пособия это все — официальный стиль. Примером так называемых стандартизированных языковых средств официальной коммуникации являются варианты типа: в настоящее время ('сейчас'), следовательно ('значит'), в первую очередь ('сначала') и т. п. «Универсальная» официальная лексика употребляется в средствах массовой информации: газеты, журналы, радио- и телепередачи, а также ресурсы интернета. Унифицированными являются не только язык учебников и научных статьей по различным специальностям (экономика, политология, искусствоведение и т. п.), но и в особенности тексты документов. Поскольку в официальном языке работают стереотипы и нет «феерического богатства» литературного языка, первый этап работы — воспринять значение прочитанного либо услышанного. Например: Высота Петропавловского собора составляет 122,5 метра. = Высота Петропавловского собора 122 с половиной метра. Как видим, в разговорном варианте глагол «составляет» не используется, он «равен нулю». Анализ научно-популярных текстов может составить предмет специального рассмотрения в других публикациях, а в рамках данной статьи обратимся к художественному тексту, а именно к языку сказки.

II. Работа со сказкой на уроках русского языка

В отличие от текстов, носящих — в той или иной степени — официальный характер, сказка являет собой образец непосредственного нефор-

мального общения: это касается в равной степени как диалогов, так и монологов и непосредственно самого стиля повествования. Сказка как текст интересна тем, что может служить образцом речевых моделей и конструкций, которые учащиеся могут активизировать и в дальнейшем использовать в устной и письменной коммуникации.

Во главу угла в практическом курсе русского языка ставим формирование коммуникативной компетенции как способности общаться на иностранном языке, ведь именно умение общаться на языке и составляет основную цель обучения. В данном случае можем говорить о том, что текст может выступать как источник информации и как материал для обучения слушанию-говорению-письму либо чтению-говорению-письму — именно в такой последовательности целесообразно вести работу со студентами в аудитории. Рассмотрим, как можно подать текст сказки, например, в рамках грамматики, то есть «привязав» его к той или иной грамматической теме. Пусть это будет вид глагола: в прошедшем времени, в будущем времени, в инфинитиве и в повелительном наклонении. На первый взгляд, «супербанально» и традиционно, однако в такой системе подачи мы можем проследить очень многое: от минимума знаний — до самого высокого уровня по конкретной теме. Новое в наших техниках — то, что наряду с грамматикой контролируется и лексика: ее расширение от минимума в 500 слов до 5000 и более единиц.

Дискуссии по поводу «востребованности» сказки на занятиях по русскому языку как иностранному по сей день не прекращаются. Богатая эрудиция авторов публикаций может остаться вне широкой практики преподавания языка и, к сожалению, не всегда занимает достойное место, несмотря на замечательно красивые изыскания, связанные, в частности, с магией чисел в волшебных сказках, а также с особенностями национального менталитета³. Можно поспорить с некоторыми исследователями, бесконечно муссирующими привлекательность сказки для молодежной аудитории, оперирующими понятиями «диалог культур», «просвещение», «русская душа» и прочими. Цель данной публикации — «примирить» эти направления и категории, если можно так выразиться, «на базе лингвистики». Действительно, если «отнести» сказку не к литературе, а к лингвистике, то сказка станет просто необходимой на уроке, поскольку дает главное — импульс к порождению высказывания на языке, ведь в сказке есть сюжет. На мой взгляд, удачный опыт преподавания — именно в обучении порождению монологического высказывания. Традиционно для учащихся и для преподавателей — глобальная и сложная задача. Этот «камень

преткновения» для учащихся можно сдвинуть и, таким образом, привить любовь к самим сказкам. Сказка в данном случае служит «лишь» инструментом для овладения «механикой» порождения фразы. И параллельно с этим можно — лишь по мере востребованности — выходить в формирование культурнострановедческой и лингвокультуроведческой компетенций учащихся.

Обратимся к конкретному материалу. Рассмотрим — тезисно — четыре сказки, предложенные в книге «Чистая грамматика» и ориентированные, как заявлено в главе «Вид глагола», на грамматику и логику языка: «Два товарища», «Маша и Медведь», «Лиса и журавль» и «По щучьему веленью»⁴.

На наш взгляд, овладение основами грамматики великолепно можно сочетать с работой по выработке навыков аудирования и говорения, при этом очень важно обеспечить для студентов чувство комфорта при работе. Тексты, предназначенные для аудиовосприятия, должны быть сравнительно просты, желательно с лексикой в пределах тысячи слов. Прогнозируемые преподавателем (либо автором учебника) сложные для восприятия слова должны легко «выводиться» из логики фразы, то есть семантизироваться по тексту. Так, примером «легкосюжетной» в этом плане сказки может служить известный с детства носителям языка вариант «Маша и Медведь». Начало: «Жили-были дедушка и бабушка», это уже колорит сказки. «И была у них внучка Машенька» — помимо уровня предложения, студенты учатся воспринимать и многое другое⁵. Лаконизм изложения — это тонкое умение. Краткое содержание — это особый этап работы, этому нужно целенаправленно учить и учиться, — и это касается как учащихся, так и преподавателя. Больше или меньше лексики (в первую очередь глаголов), использование более легких или более сложных синтаксических конструкций — мастерски «балансируются» под руководством преподавателя в зависимости от этапа овладения языком. В самом начале текста во фразе Маша потеряла дорогу при необходимости можно лексику минимизировать, то есть сделать «легче»: не знала, куда идти; или сделать, наоборот, «сложнее», когда это более высокий уровень владения языком: заблудилась.

Результативность действия, характерная для совершенного вида русского глагола, воспринимается учащимися наряду со значением общефактическим, присущим несовершенному виду, и соотносится с типичными стереотипами употребления времени (в данном случае настоящего и прошедшего) в разговорном повествовании: пошла, увидела, посту-

чала, толкнула дверь, села — думает, не видно никого — жил медведь, ходил. Динамика повествования прекрасно передается меньшим или большим количеством глаголов соответствующего вида: вернулся, обрадовался, не отнущу тебя и т. д. Интересными стереотипами при передаче устной речи являются соотносимые по виду и по времени триады, которые целесообразно заучить до текста: спрашивает-отвечает-говорит и спросил(а)-сказал(а-ответил(а. Причем, первое из предложенных соответствий более частотно для русского языка: мы бы рекомендовали адаптировать иностранных учащихся к характерному Маша говорит, поскольку вариант Маша сказала трудностей для иностранцев в плане логики не представляет.

Работа с глаголом «проецируется» на динамику повествования, либо наоборот: будешь у меня жить, все будешь делать; конкретизируется по мере необходимости: печку топить, варить, кормить и т. п. Значение несовершенного вида дополняется логически хорошо усваиваемыми иностранцами в контексте вариантами типа: приходит, говорит и т. п. Более легкими в плане логики оказываются глаголы совершенного вида, однако они, как всегда, «более проблемны» в плане парадигматики, то есть образования форм: уйдешь, убежишь; поймаю и съем; придумала; отпусти, отнесу, заблудишься, сам отнесу. И далее: Маша приготовила (= испекла) пирожки, положила их в короб и сама в короб села; затем: выйди на крыльцо, посмотри, вышел, залезла, поставила. Список можно продолжить, но в этом, вероятно, нет необходимости, поскольку система работы и минимизации лексики при работе с видом глагола ясна. Варианты «параллельного», если можно так выразиться, употребления в тексте глаголов совершенного и несовершенного вида уже, как правило, на этом этапе работы, комфортно воспринимаются и воспроизводятся учащимися: отнеси, помни, не открывай, не вынимай, залезу, следить буду и т. д. Работа с текстом на основе грамматики позволяет студентам создать и активизировать индивидуальный запас не только лексики, но и словосочетаний и предложений для повседневной сферы общения. Осуществлять ли выход в идиоматику — личное дело каждого учащегося: глазам своим не верит и т. п. При пересказе текста необходимо строго контролировать правильность построения фраз, соответствие их нормам употребления. Темп в работе — также залог успеха. Преподаватель может помочь находить несложные конструкции и лексику, выбирать из большого количества нужное и не бояться быстро и «неумолимо» отбрасывать сложные варианты и заменять их более легкими, которые всегда имеются в наличии. При этом следует учитывать первоочередную роль глаголов, а не концентрировать внимание на существительных 6

Авторы учебников понимают, что тексты для чтения обычно сложнее текстов, предназначенных для аудирования. Так, сказка «Два товарища» Л. Н. Толстого изобилует такой глагольной лексикой, которую надо научиться заменять более простыми вариантами. В данном случае удобно рассмотреть видовые пары — на перспективу. Логика восприятия грамматических пар проста: информация воспринимается небольшими фрагментами, при этом учащиеся затренировывают подгруппы видовых пар типа: давать — дать, вставать — встать; рассказывать — рассказыть, показывать — показать; поздравлять — поздравить, оставлять — оставить и т. п. Мы предлагаем проследить употребление вида в связи с логикой текста, акцентируя внимание на оппозиции «результат» — «не результат» (соответственно: совершенный вид — несовершенный вид): выскакивал выскочил медведь, бросался — бросился бежать, влезал — влез на дерево, прятался — спрятался, оставался — остался, притворялся — притворился мертвым. Философский вопрос «Что сказал медведь?» завершает сказку и замечательно иллюстрирует мораль сказки и употребление вида, студенты делают свой выбор в пользу несовершенного вида: «Плохие люди те, которые в опасности от товарищей ... (убегают — убегут)».

При условии, если студенты научились легко заменять одни глаголы другими и чувствуют комфорт при восприятии информации текста, некоторые тексты, предложенные нами в книге «Чистая грамматика», можно давать не на чтение, а на аудирование. Например, сказка «Лиса и журавль». Этот текст на продвинутом этапе обучения вовсе не обязательно адаптировать. Вполне возможно сохранить колорит сказки, если акцентировать внимание учащихся на восприятии смысла текста. При передаче информации текста при говорении либо письме учащиеся должны уметь использовать лексику более простую и в то же время более частотную. В нашем случае мы говорим о глаголах. Некоторые слова можно семантизировать до текста лиса, журавль, угощать, каша, тарелка, кувшин, окрошка. Как видим, это существительные, плюс единственный глагол угощать, семантика которого легко «выводится» при морфемном анализе, через слово гость. Персональное расширение материала — индивидуальная работа каждого студента. Каждый для себя выбирает то количество глаголов, которое может усвоить и активно использовать. Например, начиная с минимума глаголов: приходит, приготовил, стучал, налил, поставил, рассердилась, наестся. Продолжаем собирать «коллекцию»: по-

дружились, размазала по тарелке, подала, ничего не попадает и т. д. Учимся заменять некоторые глаголы более частотными: вздумала = решила, потчует = угощает, не лезет = не проходит, вертеться вокруг кувшина = ходить и т. п. Паремии — по желанию, но вид проследить можем: Как ... (аукалось — аукнулось), так и ... (откликалось — откликнулось)! Таким же образом: Лиса домой ... (шла — пошла) не солоно хлебавши. Поскольку в народной сказке отражаются многие особенности разговорной речи, в некоторых случаях необходимо «уходить» от просторечных вариантов при пересказе, однако сказка в плане пассивного словаря дает много, ведь ознакомление с просторечием необходимо для тестов уровня ТРКИ-3 и ТРКИ-4. Итак, как мы уже говорили, расширение активного и пассивного словаря учащихся — работа персонифицированная. Контроль запоминания производится при пересказе текста, в первую очередь это устное высказывание. Желательно учитывать при этом фактор времени, то есть время регламентировать. Что же касается комментария по тексту сказки, то он может быть как свернутым, так и расширенным⁷.

Большие по объему сказки можно либо слушать, либо читать, при этом рекомендуем обращать внимание на главную идею текста. Как и ранее главной для сюжета лексикой становится глагольная. Безусловно, следует пересказать сюжет, а затем его записать. При этом советует акцентировать внимание студентов на том, какие необходимые для сюжета глаголы они используют, и даже полезно посчитать (!) минимальное количество таких глаголов и проследить, какого они вида. Подобный автоматизм при подсчете глаголов и отработке конструкций обеспечивает у студентов чувство комфорта при выработке навыков аудирования и говорения, а также помогает овладеть основами грамматики для неформальной сферы общения. Сказка «По щучьему веленью» большая по объему, ее можно сократить. Можно и не сокращать, поскольку именно повторяющиеся части помогают отработать механизм говорения в группе учащихся: в ряду повторяющихся эпизодов каждый раз новый ракурс, но с почти одинаковым «арсеналом» лексико-грамматических средств. Слова для предтекстовой работы могут быть следующие: щука (щучий), велеть (веленье), печь, невестка, ведро, топор, рубить, пригодится, умолять, дрова (дровишки), дубинка, помять, колотить, вельможа, кафтан, бочка, пир. Глаголы выбираем для последующей активизации по своему усмотрению. Интересной представляется работа не только с видом, но и с управлением глаголов, предлагая составить предложения по образцу: печка — слезть — Емеля слез с печки. Например: печка — залезть, щука — поймать, щука — вытащить, уха — сварить, сани — сесть, ворота — открыть, веревка — завязать, дубинка — побить, кафтан — подарить, бочка — посадить, пир — устроить.

В сказке «По щучьему веленью» целесообразно, на наш взгляд, провести работу по замене устаревших и периферийных глаголов синонимами, которые предложены в учебнике. Работа творческая и в то же время индивидуально интересная для каждого студента. На высоком уровне владения языком подобные задания могут выполняться совместно со студентами, причем устно. Приведем несколько примеров.

- 1. Молвит щука человечьим голосом. (говорить).
- 2. Велю из щуки уху сварить. (приказать).
- 3. Рыбка взмолилась: «Отпусти меня, Емеля!» (просить).
- 4. «Сделаю для тебя все, что ни пожелаешь!» (захотеть).
- 5. Чтобы вода не расплескалась. (пролиться).
- 6. Лошадь не запряг. (Поехать без лошади).
- 7. Отворили ворота. (открыть).
- 8. Посулит ему кафтан. (пообещать).
- 9. Дубинка поколотила вельможу. (побить).
- 10. Затужил тут царь. (загрустить).
- 11. Засмолили бочку. (закрыть, заделать, залить смолой).
- 12. Дивится царь: откуда новый дворец? (удивляться).

Книга «Чистая грамматика» ориентирована на продвинутый этап обучения: от Первого сертификационного уровня (В1) на повторение и контроль — до Второго и Третьего (В2 и С1, соответственно), с ориентированным выходом на Четвертый (С2). Подобная система помогает учащимся постепенно и целенаправленно сформировать навыки устной и письменной речи — монологической и диалогической, а также выводит в овладение навыками ведения дискуссии с учетом стилистики высказывания.

Заключение. Изложенные выше постулаты и предложенная система работы с текстом позволяют студентам отработать не только грамматическую тему «Вид глагола», но и приобрести активные навыки владения языком. Самое главное, на наш взгляд, то, что именно целенаправленная и ориентированная на перспективу работа активизирует мыслительную работу учащихся по анализу, систематизации и обобщению правил языка.

Примечания

¹ См., напр.: *Редькина О. Ю.* Требования к учебному тексту в сфере обучения русскому языку как иностранному // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 258.

- ² Ласкарева Е. Р. Прогулки по русской лексике. СПб., 2018. С. 53–72.
- ³ См.. напр.: *Барсукова-Сергеева О. М.* Русская сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 28–35.
- Все ссылки на авторскую работу со сказкой далее по книге: Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. СПб., 2018. С. 90–100.
- ⁵ Для описания русского языка в целях его эффективного и комфортного для обучаемых преподавания можно обращаться к сфере академической: так, в общем языкознании по Ю. В. Рождественскому выделяются ярусы языка: предложение, словосочетание, слово, морфема, фонема (см.: *Рождественский Ю. В.* Лекции по общему языкознанию: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. М., 1990).
- ⁶ Не идти по пути овладения языком детей носителей языка, когда «осваиваются» сначала существительные, а уже потом глаголы и синтаксические конструкции (см. об этом в исследованиях по психолингвистике, например: Белянин В. П. Психолингвистика: Учебник / Гл. ред. Д. И. Фельдштейн. М., 2003. С. 23 и далее).
- ⁷ Как, например: что мы имеем в виду, когда называем кого-либо лисой и т. п. (см.. напр.: Барсукова-Сергеева О. М. Указ. соч.).

Elena R. Laskareva, St. Petersburg State University

THE SYSTEM OF SELECTION AND PRESENTATION OF TEXTS FOR THE PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The author has developed a system of selection and presentation of texts for the practical course of Russian as a foreign language. In this publication, the author focuses on working with a Russian fairy tale, motivating his choice by the fact that such systematic work activates the mental work of students in analyzing, systematizing and generalizing the rules of the language.

Keywords: Russian as a foreign language; a fairy tale as an educational text; selection and organization of material.

Малинина Наталия Владимировна Государственный Университет Кассино и Южного Лацио (г. Кассино, Италия) nmalinin@unicas.it

«ПУШКИНСКАЯ ИТАЛИЯ» АЛЕКСЕЯ БУКАЛОВА КАК ГИПЕРТЕКСТ

В статье анализируются структурные особенности книги А. Букалова «Пушкинская Италия». Многомерность содержания позволяет рассматривать книгу как своего рода гипертекст. Вводимая информация «ветвится», включая конкретизирующие сведения, и отвечает на запрос о связях Пушкина с Италией, которая на протяжении всей его жизни существовала как мечта. Отрывки текста, законченные в смысловом отношении, могут использоваться в качестве учебных текстов, так как представляют не только типологизированный языковой материал, но и страноведческий.

Ключевые слова: Пушкин и Италия; гипертекст; «ветвление» событий; итальянский текст русской литературы.

В 2004 году в Петербурге вышла книга известного журналиста-международника Алексея Букалова «Пушкинская Италия»¹, не теряющая своего значения и сегодня. Ее автор около 30 лет провел в Италии, входя в папский пул журналистов. Прекрасное знание языка, истории страны, интерес к ней со стороны русских, особенно в XIX веке, а главное — любовь к Пушкину, глубокое внимание к его творчеству позволили написать книгу, открывающую новые грани личности поэта.

Первая ее часть «И в край далекий полетел» посвящена отношению Пушкина к Италии, которая, по словам А. Ахматовой, была для него «заветнейшей и любимейшей мечтой жизни» (с. 21). В своем путешествии Онегин слышит «язык Италии златой», который «звучит по улице веселой». Да и сам Пушкин, как узнает читатель, выучил итальянский, живя в Одессе, этом «полуитальянском» городе, «где даже вывески писались на двух языках: по-русски и по-итальянски» (с. 136).

Об интересе Пушкина к итальянскому языку свидетельствует следующее его утверждение: «Каждый язык имеет свои обороты, свои условленные риторические фигуры, свои усвоенные выражения, которые не могут

быть переведены на другой язык соответствующими словами...» и далее Пушкин приводит следующий пример: «Кстати, недавно (в 'Телескопе', кажется) кто-то, критикуя перевод, хотел, вероятно, блеснуть знанием итальянского языка и пенял переводчику, зачем он пропустил в своем переводе выражение battersi la guancia — бить себя по щекам. Battersi la guancia значит раскаяться, перевести иначе не имело бы никакого смысла» (1836; XII, 144)» (с. 138).

Во второй части «Гений и злодейство» речь идет о социокультурных и этических взглядах Пушкина с широким представлением тех его «итальянских» произведений, которые в таком наборе, может быть, не присутствуют даже в специальных исследованиях пушкинистов.

Последняя часть представляет «Итальянскую пушкиниану», рассказывая читателю об отношении к Пушкину в Италии, где знакомство с поэтом началось еще при его жизни, «когда Пушкин еще даже не завершил "Евгения Онегина"» (с. 237).

Интереснейшие факты даже из сегодняшней жизни обнаруживают пусть косвенные, но живые связи с жизнью поэта.

Сложно определить жанр сочинения А. Букалова. Это, как он сам говорит, «собранье пестрых глав» не литературоведение и не мемуары русского в Италии. Кажется, его можно определить как гипертекст. Этот термин появился относительно недавно и сначала служил для обозначения обращения к Интернету, где можно получить много сведений, необходимых для понимания читаемого текста. Однако сегодня рамки стоящего за термином явления расширяются.

В литературоведении гипертекст определяется как форма «организации текстового материала, при которой его единицы представлены не в линейной последовательности, а как система явно указанных возможных переходов, связей между ними. Следуя этим связям, можно читать материал в любом порядке, образуя разные линейные тексты» (как указывал М. М. Субботин — российский ученый, пионер в области развития отечественных гипертекстовых систем)².

«В более широком понимании термина, гипертекстом является любая повесть, словарь или энциклопедия, где встречаются отсылки к другим частям данного текста» 3 .

Приведем такой пример. Глава «И темну живопись икон» рассказывает о том, как папа Войтыла, собираясь в Монголию, по пути хотел заехать в Казань, чтобы завезти реликвию — «намоленный список чудотворной иконы Казанской Богоматери». К сожалению, поездка не состоялась. Но,

как пишет автор, «я не стал бы отвлекать внимание читателя на всю эту историю, если бы не одно, очередное, *пушкинское сближение*» (с. 233).

Дальнейшее повествование требует уточнения такого факта из жизни Пушкина, как выяснение, где он провел время «между свиданием со своим будущим секундантом и возвращением домой». Розыски автора привели к заключению, что Александр Сергеевич, расставшись с Данзасом в кондитерской Вольфа и Беранже, пересек Невский, зашел в собор Казанской Богоматери и провел там чуть больше часа в молитвенном размышлении перед святым образом. Известно, что в алтаре знаменитого петербургского храма, построенного «по мотивам» римского собора, хранился список иконы Казанской Богоматери» (с. 233). Вывод из этой главки: «Похоже, что именно эту, «пушкинскую» икону Папа Римский Иоанн Павел II так страстно хочет вернуть в Россию. Пока безуспешно (с. 234).

Приведенный пример свидетельствует о реальном «ветвлении» событий: несостоявшаяся поездка папы Войтылы (Иоанна Павла II) с желанием вернуть в Россию икону, сама икона, ранее находившаяся в Казанском соборе в Петербурге, потенциально возможен рассказ о ее перемещении в Ватикан, новая подробность из жизни Пушкина, который, вероятно, накануне дуэли заходил в Казанский собор. Наличие там в это время иконы Казанской Божьей матери. И параллельно некоторые сведения об отношениях наших церквей.

И еще один пример. В главе «Рим Пушкинский» особое место отводится Вечному городу, в котором Пушкину, как известно, не удалось побывать. За него это сделали его лицейские друзья, друзья и знакомые более поздних лет. Благодаря их колоритным рассказам и живописным описаниям Пушкин созерцал на расстоянии город на берегах Тибра. Букалов приглашает читателя совершить путешествие по Пушкинскому Риму. Для этого, по его словам, достаточно всмотреться в площади, дворцы и развалины, в таблички улиц и памятников. «И тогда внимательному взору откроется целая сеть невидимых нитей, связывающих Вечный город с именем и творчеством великого русского поэта, вспомнится добрый десяток римских пушкинских адресов» (с. 42). Свою прогулку по пушкинскому Риму Букалов предлагает начать с Виллы Волконской, сохранившейся и по сей день, «где одно время имя Пушкина звучало не реже, чем на берегах Невы. Здесь в тридцатые годы XIX века собирался целый русский салон, в котором регулярно бывали многие пушкинские знакомые и друзья» (Там же). Его гостями и завсегдатаями были многие выдающиеся русские, итальянцы и иностранцы, в том числе Николай Гоголь, Василий Жуковский, Карл и Александр Брюлловы, Орест Кипренский, Джакомо Россини, Гаэтано Доницетти, Антонио Канова, Джузеппе Джоакино Белли, Адам Мицкевич, Вальтер Скотт, Виктор Гюго и многие другие. «Доберись Пушкин до Рима, он, конечно, и там бывал бы на вечерах у княгини!» (с. 43).

Волконская и Пушкин познакомились в Москве. Зинаида Александровна очень гордилась дружбой с поэтом, а его стихотворное послание к ней, «царице муз и красоты», (6 мая 1827 г.) украшало альбом Волконской.

Вводимая информация о Риме пушкинских времен «ветвится», включает конкретизирующие сведения, одно из которых касается частого гостя княгини Волконской, поэта Джузеппе Джоакино Белли, имеющего, по мнению автора, отношение к пушкинской теме. Белли вошел в историю итальянской литературы как певец Рима. Его сонеты (их более 2 тысяч) написаны на колоритном римском диалекте «романеско», герои его сонетов не лезут за словом в карман, их речь отличают яркость, сочность, острота. Белли дружил с Гоголем. Букалов знакомит читателя с одним преданием, согласно которому «Николай Васильевич даже подарил Белли в день рождения поздравительное четверостишье, написанное на римском диалекте. К сожалению, розыски этого уникального мадригала успехом не увенчались» (с. 46).

Конкретизирующие сведения Букалова отмечают тот факт, что Белли, не будучи знакомым с Пушкиным, интуитивно не раз затрагивал в своем творчестве темы, близкие Пушкину. Так было с сонетами Белли о папессе Иоанне, теме, интересовавшей Пушкина. Так было и с поэмой Белли «Медный всадник», посвященной конной статуе императора Марка Аврелия на Капитолийском холме. По правде говоря, поэма Белли на языке оригинала называется «Il cavaliere di bronzo» (буквально «Бронзовый всадник»), но «ведь и конная статуя Петра на берегу Невы отлита из бронзы, а не из чистой меди. В итальянских переводах пушкинская петербургская повесть по традиции неизменно называется, как у Белли, «Il cavaliere di bronzo» (с. 46–47).

Принцип гипертекста в организации повествования сохраняется и в приводимых Автором итальянских стихах Пушкина. Так, за строками «В голубом небесном поле / Светит Веспер золотой, / Старый дож плывет в гондоле / С догарессой молодой. / Воздух полн дыханьем лавра, / <и темна> морская мгла, / Дремлют флаги Бучентавра, / Ночь безмолвна и тепла...» — следует их исчерпывающий комментарий в том числе названий (Веспер, Бучентавр) с привлечением работ пушкинистов и обращением к современности (с. 26–29). Веспер (Венера) светит на южном голубом

небе, «вдыхая запах лавра, приглядываясь к дремлющим в безветрии флагам», в то время как Бучентавр (или Бученторо) — гондола, украшенная резьбой и изображением быка с человеческой головой. «В венецианском музее сегодня хранятся остатки того старинного Бучентавра, на котором дож выплывал в море и бросал в воду кольцо — символическое обручение Венеции с океаном» (с. 27). В заключение складывается понимание роли Пушкина в формировании итальянского текста русской литературы, может быть большей, чем рассказы посещающих Италию современников.

Отрывки текста, законченные в смысловом отношении, могут использоваться в качестве учебных текстов, так как представляют не только типологизированный языковой материал, но и страноведческий, а также позволяют включить в рассмотрение характерные для поэзии Пушкина отрывки из его поэм и стихотворения.

А. Букалов собрал огромное количество фактов не только собственно из жизни Пушкина, но и из русской жизни пушкинского времени, сосредоточившись на облике людей того времени и событий, стимулируя нашу историческую память и возбуждая желание сообщить хотя бы некоторые сведения о духовной жизни русских нашим ученикам.

Таким образом, произведение А. Букалова, это «собранье пестрых глав», все-таки представляет собой единство. Оно создается единством облика Пушкина, его открытостью, совершенно ясной тягой людей к познанию не только своей, но и чужой культуры. Это актуально и сегодня: мир такой тревожный, а люди хотят познавать друг друга.

«Итальянские» произведения Пушкина становятся одним из показателей того, как становление русской культуры и литературного языка нового времени — как исторический процесс происходило путем накопления творческих усилий, направленных как на разработку внутренних, чисто русских культурных ресурсов, так и на сближение с общеевропейским культурным процессом. Результат этого процесса, по словам Б. М. Гаспарова, «был объективирован в культурном сознании в образе универсально-всепроникающего пушкинского гения»⁴.

Примечания

- 1 *Букалов А. М.* Пушкинская Италия. СПб., 2004. Далее в скобках указываются страницы по данному изданию.
- ² Гипертекст, или применение перекрестных гиперссылок // Сетевая литература: URL: https://vuzlit.ru/963591/gipertekst_primenenie_perekryostnyh_giperssylok (дата обращения: 19.02.2019).
- ³ Там же.

⁴ *Гаспаров Б. М.* Поэтический язык Пушкина как факт истории русского литературного языка. СПб., 1999. С. 332.

Natalia V. Malinina, State University of Cassino and Southern Lazio (Cassino, Italy)

"PUSHKIN'S ITALY" OF ALEXEY BUKALOV AS A HYPERTEXT

The article assesses the structural aspects of the book of A. Bukalov "Pushkin's Italy". The multidimensional content allows to consider the book as a hypertext of a kind. The entered text is "branching" out including clarifying data and responds to query on Pushkin's associations with Italy which had been his dream all his life. Some semantically complete fragments of text may be used as educational texts as they demonstrate both classified linguistic and country-specific material.

Keywords: Pushkin and Italy; hypertext; "branching out" events; Italian text in Russian literature.

Московкин Леонид Викторович¹, Сильвина Лариса Владимировна² ¹ Санкт-Петербургский государственный университет, ² Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова ¹ moskovkin.leonid@yandex.ru, ²saa@iacis.ru

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается вопрос о применении элементов проблемной технологии в обучении русскому языку иностранных студентов. Авторы описывают педагогические предпосылки проблемной технологии, выделяют факторы, обусловливающие целесообразность применения элементов проблемной технологии в коммуникативно ориентированном обучении русскому языку, описывают основные этапы проблемного обучения, приводят список извлечений из произведений Ф. М. Достоевского, которые могут использоваться на учебных занятиях в качестве микротекстов, составляющих основу для проблемных заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика обучения; проблемная технология; Ф. М. Достоевский.

Одной из наиболее эффективных инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному является проблемная технология, предполагающая организацию овладения языком в ходе самостоятельного решения учащимися теоретических и практических задач. Проблемная технология (проблемный метод, метод проблемного обучения) моделирует фрагменты процесса исследовательской деятельности, но при этом не ограничивается только сферой науки — проблемы возникают и решаются также в сфере быта, профессиональной и общественной деятельности, художественного творчества, во взаимодействии с органами государственной власти, СМИ и т. д. Именно это позволяет использовать проблемную технологию в разнообразных условиях обучения.

Проблемная технология восходит к беседам Сократа, который никогда не навязывал слушателям своих мыслей, а ставил вопросы, заставляющие слушателей думать и делать самостоятельные выводы. Этот метод, называемый сократическим, проблемным, эвристическим в дальней-

шем получил отражение в произведениях Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Н. И. Новикова, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Толстого, Дж. Дьюи, Дж. Брунера.

В СССР наиболее известными специалистами в области проблемного обучения были Т. В. Кудрявцев 1 , Ю. К. Бабанский 2 , А. М. Матюшкин 3 , Д. В. Вилькеев 4 , И. Я. Лернер 5 , М. И. Махмутов 6 , А. В. Брушлинский 7 . В последние годы идеи проблемного обучения рассматриваются в контексте разработанной А. В. Хуторским теории дидактической эвристики 8 .

Все указанные российские авторы подчеркивают значение самостоятельного решения разного рода проблем в процессе школьного и вузовского обучения для развития мышления и памяти учащихся, их эмоционально-волевых качеств, самостоятельности, обеспечения прочного усвоения способов и результатов творческой деятельности, формирования у учащихся мотивации достижения успеха. В работах 1960–1980-х годов указывалось, что проблемное обучение не противоречит традиционному объяснительно-репродуктивному обучению, а напротив, может сочетаться с ним. В последние 20 лет отмечается, что проблемная технология является важнейшим средством реализации идей личностно ориентированного обучения⁹. К этому следует добавить и ряд положений, значимых для преподавания иностранного языка.

- 1. Проблемное обучение позволяет активизировать вербальное мышление и вербальную память и на этой основе оптимизировать процесс овладения иноязычной речью.
- 2. В условиях проблемного обучения иностранному языку изменяется соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения учебного материала. Осуществляется переход от репродуктивного усвоения языка к продуктивному.
- 3. В условиях проблемного обучения иностранному языку изменяется соотношение индукции и дедукции. В отличие от традиционного обучения при проблемном больше места занимают задания, ориентирующие обучающихся на анализ незнакомых слов и грамматических конструкций в текстах, то есть доминирует индуктивное введение языкового материала.

Основными этапами деятельности учащихся и преподавателя в условиях применения проблемной технологии будут создание проблемной ситуации, постановка проблемы, выдвижение гипотез, решение проблемы и проверка правильности ее решения.

1. Создание проблемной ситуации. Проблемная ситуация возникает, главным образом, тогда, когда обнаруживается несоответствие между уже имеющимися у учащихся знаниями и новыми фактами или между

имеющимися у учащихся знаниями и новыми условиями их применения. Проблемные ситуации создаются при помощи разнообразных проблемных заданий или проблемных задач. Наиболее типичные способы создания проблемных ситуаций — это показ несоответствия нового факта известному знанию и сравнение противоположных мнений об одном и том же факте.

2. Постановка проблемы. Проблема — это скрытое или явное противоречие, присущее явлениям материального и идеального мира. Постановка проблемы подразумевает обнаружение этого противоречия и описание его. Правильно описать — значит сформулировать проблему. Кроме того, необходимо доказать, что данную проблему нужно решать, что никто еще её не решал или что её решали, но так и не решили. Для этого нужно обратиться к книгам или к материалам в сети Интернет.

3. Выдвижение гипотез.

Предлагая различные пути решения проблемы, учащиеся могут работать индивидуально и в малых группах. При работе в малой группе все ее члены стремятся прийти к единому мнению по данной проблеме, но иногда оказывается, что это невозможно, так как отдельные члены группы имеют особое мнение. Рекомендуется выслушивать не только мнение лидера малой группы, объединяющее точки зрения большинства ее членов, но и особые мнения, и включать их в общее обсуждение проблемы. После обсуждения рекомендуется, чтобы преподаватель сделал анализ выступлений и развил их положения, не вставая на позицию ни одного из выступающих.

При обсуждении проблем можно выделить только две группы участников: генераторы идей и критики. После того как преподаватель поставит проблему, генераторы идей дают как можно большее число вариантов ее решения. Критики получают эти предложения и начинают их обсуждение, в ходе которого выбирают из них наиболее приемлемое. Преподаватель так направляет работу учащихся, чтобы они могли вывести то или иное правило или закономерность, решить какую-то проблему, прибегая к своему опыту и знаниям.

Выбрав решения, исследовательские группы формулируют гипотезу, в которой они указывают, что данная проблема может быть решена только таким, а не иным каким-то способом.

4. Решение проблемы и проверка правильности ее решения.

Важный этап работы — сбор доказательств правильности предлагаемого решения проблемы. Для этого опыта самих учащихся иногда оказы-

вается недостаточно — им придется собирать аргументы в библиотеках и в Интернете, организовать анкетирование и интервью, консультироваться с экспертами, в некоторых случаях проводить специальные наблюдения и эксперименты. В ходе этой работы учащийся может или убедиться в правильности своего пути решения проблемы, или модифицировать свою точку зрения, или полностью изменить ее. Важным моментом может стать итоговое обсуждение проблемы, когда учащиеся знакомят своих оппонентов с результатами своего исследования.

Основой для разработки проблемных заданий в обучении русскому языку как иностранному могут быть проблемные вопросы или проблемные тексты. Так, одним из возможных способов включения элементов проблемной технологии в процесс обучения русскому языку как иностранному может быть чтение, анализ и обсуждение извлечений из художественных произведений Ф. М. Достоевского, которые характеризуют его мировоззрение, и в частности его отношение к русскому человеку и русскому обществу. Являясь своего рода проблемными микротекстами, эти извлечения могут использоваться на одном занятии, посвященном творчеству Достоевского, или фрагментарно включаться в учебный процесс по мере необходимости. Ниже приводится список таких извлечений:

«Человек любит созидать и дороги прокладывать, это бесспорно, но отчего же он до страсти любит тоже разрушение и хаос?»;

«...самые утонченные кровопроливцы почти сплошь были самые цивилизованные господа»;

«Умный человек и не может серьезно чем-нибудь сделаться, а делается чем-нибудь только дурак»;

«Тиранство есть привычка, оно озарено развитием, оно развивается, наконец, в болезнь. Кровь и власть пьянят. Человек и гражданин гибнут в тиране навсегда. К тому же пример, возможность такого своеволия действуют и на все общество заразительно»;

«Свойства палача в зародыше находятся почти в каждом современном человеке»;

«Бунтом жить нельзя»;

«Я не хочу и не могу верить, чтобы зло было нормальным состоянием мира»;

«Главное — люби других, как себя, вот это главное, и это все, больше ровно ничего не надо: тотчас найдешь, как устроиться»;

«Я могу чувствовать преудобнейшим образом два противоположных чувства в одно и то же время»;

«Раздвоенность есть черта, свойственная человеческой природе вообще»;

«В наш век негодяй, опровергающий благородного, всегда сильнее, ибо имеет вид достоинства, почерпаемого в здравом смысле, а благородный, похожий на идеалиста, имеет вид шута»;

«Нигилисты явились у нас потому, что мы все нигилисты. Комический был переполох и заботы мудрецов наших: откуда взялись нигилисты? Да они ниоткуда и не взялись, а все были с нами, в нас и при нас»;

«Все виноваты во всем»:

«Убеждения меняются, а сердце остается одно»;

«Слишком много сознания и даже всякое сознание — болезнь. А у другого поэта сказано: Горе от ума»;

«Русская женщина все разом отдает, коль полюбит — и мгновение, и судьбу, и настоящее, и будущее: экономничать не умеют, про запас не прячут, и красота их быстро уходит в того, кого любят»;

«Самоуважение нам нужно, наконец, а не самооплевание»;

«Красота спасет мир»;

«Если в народе сохраняется идеал красоты и потребность ее, значит, есть и потребность здоровья, нормы, а следственно, тем самым гарантировано и высшее развитие этого народа»;

*...тайна человеческого бытия не в том, что бы только жить, а в том, для чего жить»;

«Низкая душа, выйдя из под гнета, сама гнетет»;

«...страдание и есть жизнь. Без страдания какое было бы в ней удовольствие — все обратилось бы в один бесконечный молебен: оно свято, но скучновато»:

*...чтобы человека полюбить, надо, чтобы он спрятался, а чуть покажет лицо свое — так и пропала любовь»;

«Русские люди, вообще, широкие люди, широкие, как их земля, и чрезвычайно склонные к фантастическому и беспорядочному»;

«Квазимоды любят эстетику, ух любят!»;

«Я наверно знаю, что в основании всех человеческих добродетелей лежит глубочайший эгоизм».

Если эти извлечения из произведений Достоевского обсуждаются на одном занятии, посвященном творчеству писателя, то в дальнейшем возможно написание творческих работ на тему «Философия Достоевского» или «Мировоззрение Достоевского».

К проблемным заданиям, полезным при обучении иностранных учащихся, можно также отнести написание рекламного текста, поиск происхождения того или иного русского слова, нахождение общих элементов в родном и русском языках, придумывание пословицы, написание стихо-

творения, песни, сказки на русском языке, исследование принципов построения различных видов русского текста, составление нового типа словаря, написание небольшого учебного пособия по русскому языку, создание обучающей компьютерной программы. В этом случае проблемная технология преобразуется в проектную, так как выполнение многих из указанных видов работ можно рассматривать в качестве учебного проекта.

Примечания

- 1 Кудрявцев Т. В. Внедрение принципа проблемности в обучение. М., 1968.
- ² Бабанский Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. Ростов-на-Дону, 1970.
- ³ Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
- Вилькеев Д. В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении. Казань, 1974.
- ⁵ *Лернер И. Я.* Проблемное обучение. М., 1974.
- ⁶ Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975; Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М., 1977.
- 7 Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983.
- 8 *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М., 2003.
- ⁹ Там же.

Leonid V. Moskovkin, St. Petersburg State University **Larisa V. Silvina**, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping

ELEMENTS OF PROBLEM TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS

The article deals with the use of elements of the problem technology in teaching Russian language to foreign students. The authors describe the pedagogical background of the problem technology, highlight the factors determining its feasibility in the communicative Russian language teaching, describe the main stages of the problem-based training, give a list of extracts from F.M. Dostoevsky's works, which can be used in the classroom as microtexts that form the basis for problem tasks.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching methods; problem technology; F. M. Dostoevsky.

Никольская Ирина Геннадьевна Санкт-Петербургский государственный университет i.nikolskaya@spbu.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Автор делится опытом организации проектной деятельности иностранных магистрантов в курсе профессионально ориентированного практического русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; технология проектного обучения; проект; проектная деятельность.

В последнее время большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов — планируемой работе, выполняемой под руководством преподавателя и по его заданию, но без его непосредственного участия. Можно сказать, что данный вид работы становится ведущей формой образовательного процесса, способствует формированию как профессиональных, так и общекультурных компетенций. Соответственно, перед преподавателями встает задача, как организовать самостоятельную работу студентов максимально эффективно.

Как мы можем наблюдать, современные студенты проявляют высокую творческую активность в информационной среде. Они осуществляют поиск и анализ информации в учебных целях; самовыражаются в соцсетях: оформляют страницы в социальных сетях, ведут тематические блоги, создают фото-, видео-, мультимедиа контент. При планировании учебных занятий преподавателям стоит учитывать информационную активность студентов.

Всем этим требованиям отвечает технология проектного обучения — «технология, при которой не даются готовые знания, а используется технология защиты индивидуальных проектов»¹. Результат и процесс в этом случае имеют для обучающихся равную ценность.

Система действий преподавателя и студента в процессе работы над проектом может быть представлена в виде следующего алгоритма. Выделяется четыре стадии работы над проектом.

1 стадия. Разработка проекта.

На этой стадии преподаватель консультирует, координирует и стимулирует работу студентов. Студенты осуществляют поисковую деятельность.

2 стадия. Оформление результатов проекта.

Преподаватель продолжает консультировать, координировать и стимулировать работу студентов. Студенты сначала по подгруппам, а потом во взаимодействии со всей группой оформляют результаты в соответствии с принятыми и заранее объявленными правилами.

3 стадия. Презентация результатов проекта.

Преподаватель организует экспертизу (приглашает в качестве экспертов студентов или специалиста в этой области и т. п.). Студенты докладывают о результатах своей работы, используя различные виды презентации (доклад, защита и т. п.).

4 стадия. Рефлексия.

Преподаватель оценивает свою деятельность по качеству оценок и активности учащихся. Студенты подводят итоги работы, высказывают пожелания, коллективно обсуждают оценки за работу².

Рассмотрим примеры проектов, реализованных в рамках практического курса русского языка как иностранного для магистрантов Института Наук о Земле СПбГУ.

Проект 1: «Резной камень в Эрмитаже».

Группа: магистратура, направления «Геология» и «Менеджмент туристических дестинаций».

- 1. Подготовительный этап (предпроектный).
 - 1.1. Чтение, анализ, комментирование, обсуждение (аннотирование, реферирование) научной статьи «Резной камень в Эрмитаже».
 - 1.2. Изучение терминологии по теме (русская мозаика, инталия, камея, каменная болезнь, яшма, опал, камнерезное искусство и др.).
 - 1.3. Лексико-грамматические задания по тексту.
 - 1.4. Деление на подгруппы. Выбор темы проектного задания, например:
 - а) Малахитовая гостиная Зимнего дворца;
 - б) «Русская мозаика» в Эрмитаже;
 - в) Каменные вазы в Эрмитаже;
 - г) Инталии и камеи в Эрмитаже.
 - 1.5. Определение целей и задач каждой подгруппы.

Общая цель данного проекта: разработать маршрут и содержательное наполнение экскурсии.

- 2. Основной этап выполнение проектного задания.
 - 2.1. Веб-квест: поиск информации в Интернете по ссылкам, предложенным преподавателем; планирование маршрута на сайте Эрмитажа и т. п.
 - 2.2. Культурно-образовательная практика:
 - самостоятельное посещение Эрмитажа;
 - выполнение задания (поиск объектов согласно маршруту, сбор дополнительной информации, фотографирование/видеосъемка заданных объектов).
 - 2.3. Подготовка презентации в PowerPoint.
 - 2.4. Подготовка устного сообщения-отчета.
- 3. Заключительный этап подведение итогов в группе (семинар, миниконференция, РесһаКисһа (вечеринка-презентация)³ и т. п.).

Проект 2: «Креативные пространства Санкт-Петербурга: места притяжения гостей города?»

Группа: магистратура, направление «Менеджмент туристических дестинаций».

- 1. Подготовительный этап (предпроектный).
 - 1.1. Чтение, анализ, комментирование, обсуждение (аннотирование, реферирование) научной статьи на тему «Креативные индустрии и их влияние на экономическое развитие России».
 - 1.2. Изучение терминологии по теме (креативные индустрии, креативное пространство, кластер, лофт, арт-пространство, антикафе и др.).
 - 1.3. Лексико-грамматические задания по тексту.
 - 1.4. Деление на подгруппы. Выбор темы проектного задания. Например:
 - а) «Новая Голландия: история и современность»;
 - б) «Музей современного искусства "Эрарта"»;
 - в) «Творческое пространство "АртМуза"» территория вдохновения;
 - г) «Что такое антикафе?».

Определение целей и задач каждой подгруппы. Общая цель данного проекта: составить собственное мнение о значении креативных пространств в развитии въездного туризма в Санкт-Петербурге. Провести анкетирование иностранных студентов с целью выяснить, знают ли они, что такое креативное пространство; какие КП в Санкт-Петербурге они посещали, что им там понравилось, а что нет, в чем они видят особенности КП и т. п.

- 2. Основной этап выполнение проектного задания.
 - 2.1. Веб-квест: поиск конкретной информации в Интернете по ссылкам, предложенным преподавателем, т. к. самостоятельный поиск информации в Интернете имеет сомнительную образовательную ценность, что особенно справедливо для иностранных студентов. Веб-квест (англ. webquest) это проблемное задание, мини-проект в составе более крупного проекта, для выполнения которого используются интернет-ресурсы. От обычного поиска информации в Интернете веб-квест отличается наличием практико-ориентированной проблемы и групповым обсуждением результатов поиска информации и решения проблемы.
 - 2.2. Культурно-образовательная практика:
 - самостоятельное посещение посещение креативного пространства/музея/антикафе;
 - выполнение задания (сбор информации, фотографирование/видеосъемка).
 - 2.3. Разработка анкеты в GoogleFormes и опрос иностранных студентов факультета. Представление полученных данных в форме таблицы.
 - 2.4. Подготовка презентации в PowerPoint.
 - 2.5. Подготовка устного сообщения-отчета.
- 3. Заключительный этап подведение итогов в группе (семинар, миниконференция, PechaKucha (вечеринка-презентация) и т. п.).

Таким образом, проектное обучение позволяет создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают новые знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения практических задач;
- развивают исследовательские умения;
- развивают системное мышление;
- приобретают коммуникативные умения, учатся работать в интернациональной команде;
- развивают креативность и лидерские качества.

Особое внимание следует уделять организации проектной деятельности магистрантов в смешанных группах, где представлены различные направления (например, «Геология» и «Менеджмент туристических дестинаций»), т. к. это позволяет индивидуализировать обучение, повысить заинтересованность и мотивацию учащихся, сделав их активными участниками образовательного процесса.

Примечания

- ¹ Современные образовательные технологии / Л. Л. Рыбцова и др.; под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой. Екатеринбург, 2014. С. 50.
- ² Там же. С. 51-52.
- ³ *Варламова Д.* Мода на любопытство: как образовательные практики меняют город. URL: https://theoryandpractice.ru/posts/8685-be-curious.

Irina G. Nikolskaya, St. Petersburg State University

THE PROJECT ACTIVITIES OF FOREIGN GRADUATE STUDENTS IN THE COURSE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE

The author shares the experience of organizing the project activities of foreign graduate students in the course of professionally-oriented practical Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language; project training technology; project; project activity.

Полонникова Екатерина Геннадьевна Санкт-Петербургский государственный университет katyapolonnikova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с обучением фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному, ставится вопрос о целесообразности обучения русским фразеологическим единицам иностранных учащихся на начальном этапе, а также предлагается ряд методических рекомендаций по решению данных проблем.

 $\mathit{Ключевые}$ слова: фразеологизм; коммуникативно-ориентированное обучение; русский язык как иностранный.

Фразеологические единицы как часть лексического фонда русского языка входят в содержание обучения русского языка как иностранного. Фразеологизмы представляют собой не столько языковые единицы, сколько социокультурные явления, отражающие общекультурные и национально специфические знания народа о мире. Следовательно, фразеологизмы являются наиболее подходящим учебным материалом для формирования одновременно языковой и социокультурной компетенций у иностранных учащихся. Обучение фразеологии не новое направление в методике преподавания русского языка как иностранного, однако на данный момент существует ряд проблем, с которыми сталкиваются преподаватели в аудиториях и которые все еще остаются нерешенными. Остановимся на трёх наиболее значимых проблемах обучения фразеологии в иностранной аудитории.

Проблема 1. От сутствие преемственности в обучении русской фразеологии иностранцев. Анализ существующей учебной литературы по обучению русской фразеологии иностранцев показал, что большинство учебных пособий адресовано учащимся, владеющим русским языком на уровне В1 и выше, а авторы учебников и учебных комплексов не всегда включают фразеологизмы в качестве учебного материала, чаще всего фразеологические единицы встречаются на страницах учебников эпизодически, увеличиваясь в количественном соотношении на уровнях В2–С1.

Задавшись целью установить уровень владения русской фразеологией на начальном и продвинутом этапах, мы провели анкетирование студентов переводческого факультета лингвистического университета первого и третьего курса в количестве 100 респондентов разных национальностей. Анкета включала 10 заданий, среди которых были задания на узнавание фразеологизмов, определение их коннотаций, установление синонимических и антонимических связей, распределение по семантическим группам, языковую и контекстуальную догадку. Результаты анкетирования свидетельствуют об одинаково низком уровне владения русской фразеологией как на первом, так и на третьем курсах. Респонденты лучше всего справились с заданием на узнавание фразеологизмов и хуже всего с заданиями на установление актуального значения фразеологизмов, их коннотаций, а также не смогли догадаться о значении фразеологизмов из контекста. Полученные результаты свидетельствуют о комплексности проблемы обучения фразеологии в иностранной аудитории, нарушении принципа преемственности, отсутствии системности в знаниях учащихся.

Для решения первой проблемы рекомендуется включать фразеологические единицы в содержание обучения русскому языку как иностранному как на продвинутом, так и на начальном этапе, соблюдая принцип преемственности в обучении. В связи с преобладанием учебных пособий по фразеологии для продвинутого этапа обучения, целесообразно разработать учебные пособия для начального этапа владения русским языком как иностранным. Кроме того, стоит регламентировать включение фразеологических единиц в учебники для того, чтобы обучение русской фразеологии приобрело последовательный и комплексный характер, способствовало совершенствованию навыков и умений, а также унифицировало отбор материала для системы тестирования по русскому как иностранному.

Обучение русской фразеологии на начальном этапе, с нашей точки зрения, методически целесообразно и необходимо на пути решения проблем обучения русской фразеологии в иностранной аудитории. Соглашаясь с утверждением Н. П. Андрюшиной¹, которая считает, что «погружение в идиоматику русского языка следует начинать с самого низкого уровня и последовательно активизировать от уровня к уровню, соблюдая принцип преемственности», мы отмечаем, что обучение русской фразеологии на начальном этапе также способствует быстрой адаптации иностранных учащихся к реалиям русской жизни, интеграции в русскоязычное общество, повышает интерес и мотивацию к изучению русского языка, являет-

ся базой для написания научно-исследовательских работ по фразеологии в дальнейшей учебной деятельности учащихся-филологов.

Проблема 2. Отсутствие фразеологических минимумов для каждого уровня владения русским языком как иностранным. Основываясь на анализе Государственных стандартов и Требований для иностранных учащихся разного уровня владения русским языком, а также пяти наиболее распространённых и современных учебных пособий по русской фразеологии для иностранцев², мы установили, что отбор фразеологического материала отражает субъективный взгляд автора учебного пособия, его творческий потенциал и никак не регламентируется в соответствующих Стандартах и Требованиях. Отсутствие единообразного представления учебного материала в пособиях и учебниках приводит к возникновению трудностей у иностранных учащихся на этапе подготовки к тестированию по русскому как иностранному, при переходе на новый уровень владения русским языком, а также при изменении основного учебного комплекса и пособия. В данной ситуации преподаватели вынуждены создавать собственные разработки, которые также не вполне могут соответствовать заявленному уровню и не в полной мере включать учебный материал системы тестирования.

Для унификации отбора коммуникативно значимых учебных единиц существуют минимумы, в частности лексический минимум, который используется авторами учебников и учебных пособий, преподавателями, иностранными учащимися в самоподготовке и создателями тестов по русскому как иностранному. Поскольку фразеологический фонд входит в лексическую систему русского языка, необходимы фразеологические минимумы для каждого уровня владения русским языком. Примером одного из первых фразеологических минимумов является учебный минимизированный фразеологический словарь для учащихся народных школ Н. М. Шанского и Е. А. Быстровой³. В настоящее время решением второй проблемы и разработкой фразеологических минимумов занимается Н. П. Андрюшина, один из соавторов лексических минимумов, идёт работа по созданию современного частотного словаря идиом русского языка в Институте русского языка им. В. В. Виноградова РАН. Унификация отбора фразеологических единиц будет способствовать единообразию организации работы с фразеологизмами на всех уровнях владения русским языком как иностранным и поддержанию преемственности в учебниках и учебных пособиях.

Проблема 3. Недостаток коммуникативных заданий в обучении фразеологии. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков активно используются коммуникативный и социокультурный подходы, которые уже доказали свою эффективность в изучении языка с целью межкультурной коммуникации. Данные подходы предполагают наличие определённых заданий, направленных на развитие коммуникативных, творческих умений, критического мышления у учащихся. Существующие учебные пособия по русской фразеологии для иностранцев, рассмотренные нами, не в полной мере отвечают требованиям коммуникативности заданий. Так, фразеологические единицы в большинстве пособий вводятся списками с переводом или толкованием как в фразеологических словарях, теоретическая часть в пособиях преобладает над практической, в которой 80-90% заданий языковые и лишь 10-20% речевые. Языковые задания способствуют закреплению формы и значения фразеологизмов, но не развивают языковую догадку и языковое чутье у иностранных учащихся. Типичным финальным заданием на развитие речевых умений является задание с формулировкой «составьте диалог с фразеологизмами из урока», однако данное задание не имеет коммуникативно-значимой цели, не ставит проблемные задачи перед учащимися, не имеет подготовительной базы в виде достаточного количества условноречевых упражнений.

Данные выводы являются обобщением анализа учебных пособий разных авторов, в целом каждое пособие уникально, поскольку фразеологические единицы отобраны и организованы по-разному (по тематическому, идиографическому, семантическому критериям), использованы разножанровые тексты (публицистические — статьи из журналов и газет, художественные — народные сказки, рассказы, диалоги живой разговорной речи), учебные пособия имеют разные цели (знакомство с русской фразеологией, активное использование фразеологизмов в речи, усвоение теоретических знаний о русской фразеологии и их применение на практике). Такое разнообразие, с одной стороны, отражает авторский подход к созданию пособия, а с другой стороны, свидетельствует об отсутствии единой методической базы по обучению русским фразеологизмам.

Решением третьей проблемы может стать создание единых методических рекомендаций по обучению фразеологии в рамках коммуникативно-ориентированного подхода, отвечающих требованиям современности. Данные рекомендации будут способствовать унификации в работе с фразеологизмами на занятиях, разработке учебных пособий, создании тестов для достижения определённого уровня владения русским языком как иностранным.

Обзор актуальных проблем обучения фразеологии, а также ряд предложений по их решению создают предпосылки для дальнейших исследований в области обучения фразеологии иностранных учащихся, открывают возможности для дискуссии на тему методической значимости обучения русской фразеологии на начальном этапе.

Примечания

- ¹ Андрюшина Н. П. Фразеологизмы как компонент лексической компетенции иностранных граждан в изучении русского языка // Current Issues of the Russian Language Teaching XII / Ed. by A. Sokolova. Brno, 2016. P. 12–19.
- ² Проанализированные учебные пособия по обучению русской фразеологии иностранцев: Вальтер Х. и др. Русская фразеология для немцев. СПб., 2005; Минакова Е. Е. Современная русская идиоматика. М., 2008; Баско Н. В. Русские фразеологизмы в ситуациях. М., 2011; Чепкова Т. П. и др. Русские фразеологизмы. Узнаём и учим. М., 2013; Черкова Т. П. Знакомимся с русской фразеологией. М., 2013.
- ³ Шанский Н. М., Быстрова Е. А. 700 фразеологических оборотов русского языка. М., 1975.

Ekaterina G. Polonnikova, St. Petersburg State University

TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY: PROBLEMS AND METHODOLOGICAL GUIDELINES

The article deals with the main problems of teaching phraseology at Russian as a foreign language classes, raises the question of the feasibility of teaching Russian phraseological units to foreign students at Beginner level, and also offers a number of guidelines to solve these problems. *Keywords*: idiom; communicative approach; Russian as a foreign language.

Романова Наталья Юрьевна

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна naromanova@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДИСКУРСА ДИЗАЙНА

В основе формирования профессиональной межкультурной компетенции в чтении лежит многокомпонентное умение самостоятельной интерпретации дискурса специальности. Формой реализации дискурса является текст, поэтому формирование умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности возможно лишь на основе особым образом подобранного текстового материала как объекта самостоятельной читательской деятельности.

Ключевые слова: профессиональная межкультурная компетенция; умение самостоятельной интерпретации дискурса специальности; принципы отбора текстов.

Одна из важнейших задач обучения студентов-нефилологов русскому языку как языку профессионального общения — формирование предметной компетенции, обеспечивающей понимание текста конкретно по узкой специальности учащихся. При обучении иностранных студентов чтению литературы по специальности научный текст должен анализироваться как дискурс, в этом случае текстовая ткань научного текста рассматривается в неразрывной связи с ментальными и коммуникативно-типологическими условиями создания текста, с системой когнитивных и прагматических стратегий, операциональных установок автора научного сообщения, взаимодействующего с адресатом, с комплексом экстралингвистических факторов, надстраивающихся на языковые особенности. Для успешного понимания текстов по специальности у студентов-инофонов должна быть сформирована межкультурная профессиональная компетенция в области дискурса соответствующего коммуникативного пространства

В основе формирования профессиональной межкультурной компетенции в чтении лежит многокомпонентное умение, сформированность которого обеспечивает возможность самостоятельно читать незнакомые

аутентичные научные тексты по специальности без посторонней помощи с адекватной скоростью, достаточным уровнем понимания читаемого и в соответствии с различными целями деятельности. В качестве такого умения мы предлагаем умение самостоятельной интерпретации дискурса специальности*.

Формой реализации дискурса является текст, поэтому формирование умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности возможно лишь на основе особым образом подобранного текстового материала как объекта самостоятельной читательской деятельности. В процессе обучения интерпретации дискурса специальности в сознании обучаемого формируется и структурируется смысловое поле, которое необходимо для адекватного понимания текстов по специальности.

Тексты для обучения будущих дизайнеров чтению литературы по специальности должны быть подобраны так, чтобы сформировать тезаурус, необходимый для успешного прогнозирования при чтении текстов по дизайну. Чем больше текстов студент прочитает самостоятельно, тем более развитым становится его тезаурус, который может подвергаться дальнейшим изменениям при чтении последующих текстов.

Процедуры выделения типовых текстов по специальности «Дизайн» практически не разработаны и не описаны. Для того, чтобы по возможности максимально полно отразить особенности дискурса дизайна мы опирались на фреймовый подход, представив основные понятия специальности в виде фреймов.

Для того, чтобы получить представление о структуре предметной области, объектах и предметах исследования и аспектах их рассмотрения в дисциплине «дизайн», мы обратились к таблицам библиотечно-библиографической классификации, которые системно, иерархично и наглядно показывают нам, какие объекты исследуются, каковы предметы изучения, какие аспекты выделяются. С психолингвистической точки зрения, каждая рубрика классификации представляет собой текст — своеобразный текст-примитив, в терминологии Л. В. Сахарного, наделенный цельностью, минимальной связностью и являющийся членом парадигмы текстов. Рубрики ББК можно представить в виде фрейма.

Фундаментом любой системы обучения в специальных художественных учреждениях являются теоретические основы предметов «Рисунок», «Живопись», «Композиция». Для обязательного внеаудиторного чтения нами были выбраны тексты, раскрывающие концепты, входящие в соответствующие узлы фрейма «Изобразительное искусство». «Рисунок», «На-

броски», «Эскизы и этюды», «Геометрические тела», «Пропорции фигуры человека», «Перспектива», «Светотень», «Цвет», «Свойства цвета», «Влияние цвета», «Натюрморт». «Портрет». «Пейзаж», «Материалы рисунка» и другие.

Мы обратились к рекомендуемым специалистами книгам по специальности с тем, чтобы отобрать тексты в соответствии с полученной типологией. Выделенные в результате данной процедуры тексты составили основной учебный материал при обучении самостоятельному чтению текстов по специальности.

Характерные свойства самостоятельной работы накладывают определенные ограничения и выдвигают ряд требований к текстам, обусловливая наличие в них конкретных качеств и свойств.

Главным критерием при отборе текстового материала является учет интересов студентов, значимость изучаемого материала для формирования межкультурной профессиональной компетенции, а также доступность его для понимания.

Среди общепризнанных традиционных критериев отбора текстового материала для рецепции мы используем информативность, профессиональную направленность, научность, актуальность, тематичность, значимость, целостность, связность, смысловую завершенность, логичность, преемственность. Специфику текстового материала, на основе которого строится обучение самостоятельной работе при чтении научной литературы по специальности, определяют его доступность, новизна и коммуникативность. Критериями доступности текста являются его языковые особенности, функционально-смысловой тип речи, жанр, предметное содержание, наличие экстралингвистических опор и его объем.

С точки зрения лингвистической доступности тексты отражают характерные языковые особенности дискурса специальности в таких пределах, которые делают возможным их чтение и понимание со стороны обучаемых. Это предполагает определенную компоновку лексико-грамматического материала; которая при некотором проценте незнакомых слов, разнообразном лексическом составе каждой изучаемой темы и наличии специальных грамматических явлений, необходимых для понимания стиля научной прозы, обеспечивает требуемое соотнесение лексических единиц и грамматических структур с информацией самостоятельно читаемых иноязычных источников. Доступность предметного содержания текстов для самостоятельной работы возможна при наличии достаточного количества материала по одной и той же тематике. При этом будет

иметь место смысловая синонимия, т. е. одна и та же информация будет сообщаться в новой форме, одни и те же мысли формулироваться разными языковыми средствами.

Процесс организации самостоятельной работы начинается с того, что все студенты, изучающие дизайн, независимо от своей специализации работают над отобранными преподавателем текстами, раскрывающими основные концепты, характерные для дискурса дизайна. Это тексты несложные, аутентичные, но первоначально предназначенные для русских школьников, изучающих искусство.

Это научно-популярные тексты, и их спецфика заключается в том, что сообщаемая информация вводится в текст не связанной с процессом ее получения в последовательности когнитивных фаз (проблемная ситуация — проблема — идея — гипотеза — доказательство — вывод), без обязательных интертекстуальных связей. Создается информационная избыточность за счет введения дополнительных деталей, уточнений, объяснений, повторов, отступлений, обеспечивающих доступность содержания.

Эти тексты ориентированы на неспециалиста, поэтому дают опору на иллюстрации, примеры, случаи из повседневной жизни, а не на строгую последовательность доказательств и выводов. Сообщаемые факты акцентируются именно с точки зрения их практического значения. Снижается до минимума доля специальных терминов, дефиниций. Используются общеизвестные термины и, как правило, с объяснениями, расшифровкой значения. Прагматической доминантой научно-популярного текста становится ориентация на потенциального читателя. При этом имеет место интенсивное использование разнообразных приемов обращения к читателю: использование риторических вопросов, советов, рекомендаций, также широкое использование графических средств выделения, разных цветов, схем, рисунков, позволяющих завладеть читательским вниманием и удержать его. С нашей точки зрения, именно такие тексты дают возможность сформировать смысловое поле, необходимое для адекватной интерпретации, так как включают фреймы, объединяющие концепты, характерные для русского дискурса дизайна.

Дизайн как комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность, интегрирует естественно-научные, технические и гуманитарные знания, инженерное и художественное мышление, так как направлен на создание культурно и антропосообразного предметного мира, эстетически оцениваемого как гармоничный, целостный. Отсюда особая важность для дизайна — это использование наряду с инженерно-техническими и есте-

ственно-научными знаниями средств гуманитарных дисциплин — философии, культурологии, социологии, психологии, семиотики. Поэтому для самостоятельного чтения могут быть использованы различные типы текстов — журнальные, газетные, энциклопедические, научные статьи, художественные тексты, справочники и путеводители, а также интервью и устные рассказы о дизайне/ Доступным по объему материалом для самостоятельной работы является текст в пределах 1500–2000 печатных знаков.

Тексты не должны повторять тех учебников и учебных пособий, которыми пользуются студенты. Это объясняется психологическими причинами: повышением интереса студентов к новой информации, даже если новизна заключается в иной подаче материала. Большая часть исследователей говорит о том, что лучше подбирать цикл текстов — определенное количество небольших текстов, которое предполагает определенную повторяемость лексики, а иногда и некоторых синтаксических конструкций. Это способствует обучению логическому изложению не только одного, отдельно взятого вопроса, но и всей проблемы в целом.

Тексты для самостоятельного чтения должны давать возможность интерпретации. Процедура интерпретации состоит в выдвижении и верифицировании гипотез о смысле отдельного выражения или текста в целом. Интерпретатор не придумывает произвольные толкования, а ориентируется на автора. Намерения автора и намерения интерпретатора тесно связаны между собой. Но намерения интерпретатора всегда сказываются на его восприятии речи: выводы по ходу понимания текста зависят от целей, замыслов и интересов читателя. Восприятие зависит от личности интерпретатора. Одни читатели легко принимают в качестве законных все возможные намерения автора речи, а другие воспринимают чужую речь сверхкритично и отстраненно. Так как большинство текстов, которые читаются на занятиях по специальности, учебные, студенты привыкают воспринимать все прочитанное как аксиому, они практически всегда принимают точку зрения автора. Поэтому в задания для самостоятельного чтения необходимо включать тексты, побуждающие отнестись критично к прочитанному, для того, чтобы активизировать когнитивную деятельность, собственно активизировать процесс интерпретации. Например, мы используем разные типы текста (научный, научно-популярный, публицистический) для того, чтобы у студентов была возможность оценить и интерпретировать различные языковые средства, присущие разным типам текста, отметить особенности цитирования и ссылок в первичных и вторичных научных и научно-популярных текстах.

Кроме того, дискурс дизайна часто идеологизирован, что не всегда ощущается студентами при чтении текстов по специальности и тем самым препятствует адекватной интерпретации текста.

Так как студенты часто не обращают внимания на время написания текста, мы приводим тексты, близкие по содержанию, но написанные в разные годы, чтобы показать, как время написания текста влияет на отношение авторов, например, к абстрактному искусству или «сталинской» архитектуре.

Книга для чтения на иностранном языке более привлекательна для студентов-дизайнеров, если в ней много иллюстраций, которые помогают лучше понять содержание текста и служат поводом для беседы по тексту.

В дальнейшем студенты имеют возможность индивидуально выбирать тексты по специальности для внеаудиторного чтения в соответствии со своей специализацией, что повышает заинтересованность студентов. Эти тексты также могут быть предложены преподавателем, но лучше, чтобы студенты сами выбирали наиболее важные для себя темы. Так, например, студенты, изучающие дизайн рекламы, с удовольствием читают аутентичные книги о психологии рекламной деятельности, студентам, работающим в области дизайна интерьера, необходимы не только статьи из журналов, посвященных дизайну интерьеров, но и тексты технических заданий. Студенты выбирают тексты, которые кажутся им наиболее интересными и актуальными для их творческой работы. Иногда это рекомендованные преподавателями специальных дисциплин тексты, которые нужны для реализации творческих проектов по специальности. Нередко в поисках интересных для себя текстов студенты обращаются к интернету, так как для них это привычный источник информации. Иногда преподавателю выбор студентов кажется неожиданным. Так студенты из Китая, изучающие дизайн, любят читать очень популярные в России книги и журнальные статьи о Фэн Шуй, так как в Китайской Народной Республике сейчас это древнее направление философии искусства считается ненаучным и запрещается его изучение в учебных заведениях, книги о нем трудно достать, тогда как в Европе оно очень модно и широко используется в дизайне интерьеров.

Принципы отбора текстов для формирования умения самостоятельной интерпретации дискурса дизайна были использованы при создании пособий для обучения будущих дизайнеров на различных этапах обучения в СПбГУПТД.

Примечание

* Романова Н. Ю. Совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе внеаудиторного чтения литературы по специальности «Дизайн» (основной этап). СПб., 2006.

Natalia Yu. Romanova, Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design PRINCIPLES OF THE SELECTION OF TEXTS FOR THE FORMATION OF THE ABILITY OF SELF-INTERPRETATION OF THE DISCOURSE OF DESIGN

The formation of professional intercultural competence in reading is based on multi-component ability of independent interpretation of specialty discourse. The article describes the principles of the selection of texts for formation of the ability of independent interpretation of discourse.

Keywords: intercultural professional competence; the ability of self-interpretation of the discourse of design; the lexicon-thesaurus; principles of the selection of texts.

Сюань Чжиинь

Северо-Восточный педагогический университет (КНР) 2228334807@qq.com

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОМУ УПРАВЛЕНИЮ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования по методике обучения управлению глаголов в русском языке у китайских студентов, которое проводилось на факультете русского языка Северо-Восточного педагогического университета. Результаты, полученные с помощью статистического программного обеспечения SPSS17.0, показали, что разница по успеваемости между двумя группами, которые выполнили 3 вида тестов (пре-тест, промежуточный 1-й тест и промежуточный 2-й тест в середине семестра), не тесно связана с методикой обучения управлению глаголов. На основе когнитивно-психологической модели анализируются разные причины, которые приводят к получению данного результата. Кроме того, выдвинут ряд предложений по дальнейшему обучению в соответствии с требованиями современного образования.

 $\mathit{Ключевые}$ слова: эмпирическое исследование; методика обучения управлению глаголов; восприятие речи; порождение речи; предложение по обучению.

Управление в русском языке — это подчинительная связь, при которой в словосочетании главное слово требует постановки зависимого имени в определенном падеже. Оно также является одним из важных составляющих элементов при речевой деятельности, особенно говорении и письме. Для китайских студентов управление русских глаголов, особенно глаголов, которые требуют постановки имен существительных не в винительном падеже, является новым и довольно трудным явлением. Но в познавательной деятельности человека восприятие управления глаголов является важным звеном и оказывает большое влияние на дальнейшие процессы, в частности на порождение речи. В связи с этим нами была поставлена задача определить наиболее удачный способ изучения глагольного управления: преподаватель сначала объясняет правила управления или сначала показывает примеры, а студенты обобщают грамматические закономерности? С целью получения ответа на данный вопрос в Северо-Восточном педагогическом университете (СВПУ) был

проведен эксперимент среди первокурсников, которые учили английский язык в школе.

I. Теоретические подходы к обучению управлению русских глаголов

1. Грамматическая принадлежность

Л. Д. Чеснокова определяет три типа морфосинтаксической сочетаемости, в зависимости от факторов, ее определяющих. Третьим типом является морфосинтаксическая сочетаемость, вызванная только грамматическими факторами. Лексическое значение слова в данном случае никак не влияет на его сочетаемость¹. С этой точки зрения глагольное управление можно считать видом морфосинтаксической сочетаемости, потому что управление — вид подчинительной связи, при которой для выражения определенных смысловых отношений главное слово требует постановки зависимого слова (существительного) в определенном падеже, с предлогом или без предлога². Причем изменение формы главенствующего слова не вызывает изменения формы управляемого слова³.

Видно, что управление глаголов принадлежит к явному знанию, которое представляет собой информацию, выражающуюся вербально и в логически эксплицируемых формах, оно носит безличностный характер, т. е. не несет на себе никаких следов субъективности. Явное знание воспринимается и осознается одинаково всеми субъектами, которым известны ее семантика, правила образования и преобразования.

Управление глаголов не является самоцелью, оно — одно из важнейших средств овладения языком, неотъемлемый компонент всех видов речевой деятельности.

2. Когнитивно-психологическая принадлежность

Восприятие речи — сложный и многомерный процесс, который осуществляется на двух ступенях — собственно восприятия и понимания речевого высказывания. На первой ступени — первичное формирование образа восприятия, когда происходит рецепция слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, а на второй — установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении. Как отмечал Л. С. Выготский в своей книге «Мышление и речь», «когда мы воспринимаем слово в целом, то мы выделяем в качестве единицы речевого мышления значение слова. Но когда мы слышим набор звуков, то единицей анализа становится осмысленный звук, влияющий на восприятие и понимание речи». При обучении русскому языку как второму иностранному

управление глаголов представляет собой когнитивный процесс, поскольку студенты уже обладают опытом изучения первого иностранного языка (английского). Овладение вторым иностранным осуществляется ими более сознательно, у них больше развита рефлексия, и они склонны сравнивать как отдельные языковые явления родного языка, так и первого и второго иностранного. В ходе обучения второму иностранному происходит как положительный, так и отрицательный перенос родного и английского языков на русский.

2. Педагогическая принадлежность

Практический курс русского языка как основной предмет обучения в учебной программе для китайских первокурсников, несомненно, относится к педагогической деятельности.

Основной целью обучения управлению является то, чтобы управление было «в рабочем состоянии» (А. А. Леонтьев), т. е. обучать нужно так, чтобы у учащихся складывались определенные грамматические знания, чтобы это управление было «в голове», чтобы у студентов формировались специфические для русского языка механизмы, грамматические навыки как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма⁵.

В данном исследовании проводился эксперимент в обучении глагольному управлению, т. е. в процессе восприятия речи. Использовалось два варианта методики обучения глагольному управлению: 1) наблюдение — обобщение; 2) представление правил — упражнение.

II. План экспериментального исследования

1. Проектирование исследования

Перед данным исследованием ставятся такие стратегические цели, как определение совокупности контролируемых показателей и контроль за их развитием, выяснение роли изменения порядка предъявления правил управления русских глаголов в развитии грамматических навыков обучающихся как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма, выбор базовых стратегий дальнейшего обучения.

Для того чтобы результаты экспериментов имели высокую надежность и валидность, эксперимент проходил в три этапа, и соответственно проводилось 3 тестирования: пре-тест (первый тест), промежуточный тест и пост-тест (в конце семестра).

2. Предмет исследования

Студенты, участвующие в эксперименте, являются первокурсниками факультета русского языка СВПУ, которые поступили в вуз в 2018 году. Все 38 студентов, среди которых 5 студентов и 33 студентки, учили английский язык в школе. Все они изучают русский язык с нуля. Они были разделены на две группы.

В эксперименте приняли участие два преподавателя. Преподаватель 1-й группы в обучении управлению сначала показывал примеры, в которых глаголы управляют определенными формами имен существительных с предлогом или без, и студенты обобщали закономерности по управлению, а преподаватель 2-й группы сначала объяснял правила управления глаголов, после чего были приведены примеры.

3. Средства, методы и процесс исследования

Эксперимент проводится с помощью определенного учебного комплекса, в который входит учебник, тетради с упражнениями и справочник. Данный учебный комплекс применяют в обучении первокурсников СВПУ уже 10 лет.

Контрольные работы включают в себя следующие задания: спряжение глаголов, заполнение пропусков с подходящими формами данных в скобках слов, выбор необходимого предлога, перевод словосочетания и предложения с китайского на русский и т. п. Не все задания имеют отношение к управлению, особенно в заданиях первого теста (пре-теста).

В соответствии с учебной программой управление глаголов изучается в первом семестре сразу после вводного курса (фонетики), поэтому претест был проведен после завершения вводного курса (8 уроков), а остальные 8 уроков по 4 урока отдельно относятся к промежуточному тесту в середине семестра и пост-тесту.

4. Сбор данных и статистическая работа

Собранные данные включают в себя результаты трех тестов. Работы студентов проверялись и оценивались строго по нормам оценки. Данными пре-теста являются общие баллы теста, ведь в вводной части обучения знания об управлении сводятся к нулю. А данными из промежуточного теста и пост-теста в основном являются процентные баллы, полученные из всех заданий, которые касаются управления глаголов.

Все результаты этих трех тестов были введены в статистическую программу SPSS17.0, чтобы провести однофакторный дисперсионный анализ повторных измерений и постфактумный многократный контроль. В результате анализа выясняется разница между успеваемостью двух групп на поэтапных тестах, описывается тенденция развития степени владения русским языком студентами и влияние разных методик обучения управлению.

III. Итоги статистического анализа

1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа повторных измерений

Данный анализ помогает нам выяснить разницу по успеваемости между двумя группами и тенденцию ее развития.

По статистическим законам отклонение значимо, когда величина P<0,05. Результат анализа пре-теста показывает, что после вводного курса (без знаний относительно глагольного управления) разница между двумя группами небольшая: P=0,137. С прохождением поэтапных тестов величины P изменялись, но все же больше 0,05 (рис. 1). Но при этом наблюдается тенденция развития различий между двумя группами: $0,137\rightarrow0,525\rightarrow0,771\rightarrow0,363\rightarrow0,665\rightarrow0,565$. На промежуточном тесте P0 разница между двумя группами была самая маленькая, на промежуточном тесте P1 разница увеличилась, на пост-тесте вновь наблюдается сближение двух групп.

Кроме того, по величинам F (отношение межгрупповой вариации к внутригрупповой вариации) наблюдается такого же типа тенденция: $2,317 \rightarrow 0,412 \rightarrow 0,086 \rightarrow 0,850 \rightarrow 0,337$. Чем ниже величина F, и чем выше величина P, тем меньше разница между экспериментальными группами. И следовательно, различия между двумя группами на каждом этапе тестирования небольшие.

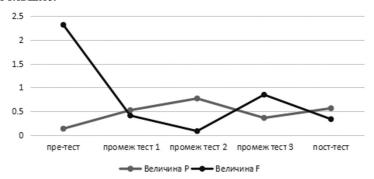


Рис. 1. Динамика статистических величин Р и F

Конкретные результаты пре-теста, промежуточных тестов и пост-теста представлены на рис. 2.

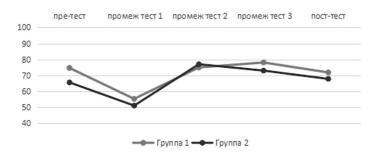


Рис. 2. Средняя величина по глагольному управлению

Из данных рис. 2 видно, что наблюдается тенденция сначала повышения средних баллов группы 2: с 65,625 на пре-тесте поднялись до 77,0189 на промежуточном тесте 2, а затем снизились до 67,8194. Средние баллы группы 1 почти не изменились: $74,6875 \rightarrow 74,999 \rightarrow 71,8688$. Однако надо отметить, что обе группы получили невысокие баллы на промежуточном тесте 1 — лишь немного выше 50 баллов.

2. Результаты постфактумного многократного контроля

С помощью данного анализа выясняется тенденция развития степени владения управлением обучающимися каждой группы на пре-тесте, промежуточных тестах 1, 2, 3 и пост-тесте.

Результат данного контроля (представлен на рис. 3) показывает, что для группы 1 отклонения между пре-тестом и промежуточными тестами, между пре-тестом и пост-тестом в общем значительны; по представленным в таблице данным мы видим в ряде случаев P=0,000<0,05 (кроме отклонения между промежуточными тестами 1 и 2). Для группы 2 значительное отклонение произошло между промежуточными тестами, особенно между промежуточным тестом 3 (P=0,002).

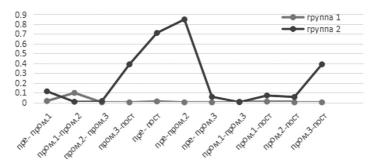


Рис. 3. Парные сравнения тестов

Парные срав-Промеж. тест 1 Промеж. тест 2 Промеж. тест 3 Пост- тест нения Группа 1 Группа 2 Группа 1 Группа 2 Группа 1 Группа 2 Группа 1 Группа 2 Тесты 0,014 0.113 0,000 0,848 0,057 0,010 0,710 Пре-тест 0.000 Промеж тест 1 0.097 0,006 0,007 0,002 0,008 0,070 Промеж тест 2 0,000 0,013 0,000 0,055 0,000 0,389 Промеж тест 3

Таблица. Парные сравнения тестов

Отклонения пре-теста от промежуточных тестов, пре-теста от пост-теста, промежуточных тестов от пост-теста незначительны.

Значит, при обучении управлению глаголов применение методики изменения порядка предъявления правил управления, хоть не вполне положительно, но действует. Чем более показательна разница между претестом и пост-тестом, между промежуточным тестом и пост-тестом, тем дольше идет процесс такого же обучения.

IV. Обсуждение после статистического анализа

1. Роль наблюдения и обобщения в процессе обучения глагольному управлению

В современной методике обучение должно строится как творческий процесс (Н. Д. Гальскова)⁶. Такой же педагогической концепции придерживается СВПУ, где был проведен ряд мероприятий, способствующих адаптации данных методов среди преподавателей с целью подготовки в СВПУ современных высококачественных специалистов творческого типа. Данное исследование проводится именно в рамках данной концепции.

При обучении русскому языку как второму иностранному языку больше внимания должно быть сосредоточено на развитии личности студентов, на их творческих возможностях, способностях и активности, на их внутренней мотивации к обучению, их интересах. В процессе восприятия речи (глагольного управления) наблюдение и обобщение грамматических правил как раз соответствуют такому принципу. Именно замеченные самими студентами закономерности запоминаются быстрее и дольше остаются в памяти. Таким образом обучаемые эффективнее овладевают способами структурного оформления глаголов. И представленные выше результаты статистического анализа эксперимента в некоторой степени свидетельствуют об этом.

2. Роль тренировки и повторения

Из результатов статистического анализа было замечено, что величина роста успеваемости группы 2 больше на промежуточном тесте 2. В чем причина?

Надо отметить, что при обучении глагольному управлению в группе 1, в первую очередь были представлены примеры, а потом студентами были обобщены закономерности изучаемого языкового явления. Это в определенной мере сократило время на тренировочные упражнения. Больше внимания было обращено на восприятие, а дальнейший процесс при обучении языку — упражнения, тренировка, закрепление знаний был оставлен без должного внимания.

Наоборот, когда правила сразу были представлены студентам, у них сложилось стойкое понимание того, какой падеж должен быть употреблен с определенным глаголом. Это тоже в некоторой степени усиливает эффективность обучения. Это с одной стороны. С другой стороны, вслед за правилом идут примеры, студенты читают, воспринимают, понимают, запоминают. И в это время формируются навыки. Этот процесс является процессом закрепления знаний, даже и оформления навыков.

Успеваемость группы 1 на пост-тесте также является свидетельством значительной роли повторения.

3. Помехи в процессе порождения речи

Модели порождения речи в российской психолингвистике выдвинули Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев и другие. По этим моделям этапы порождения речевого высказывания таковы: мотив высказывания, замысел высказывания (первичная семантическая запись), внутренняя речь, развертывание речевого высказывания во внешней речи. Для китайских студентов после восприятия речи и языковых правил, последнее звено в цепи порождения речи — превращение внутренней речи во внешнюю — может вызывать затруднения.

В основной части учебного курса (после вводной части по фонетике) студенты начинают изучать падежи и число имен существительного, прилагательного и местоимений; спряжение, время и вид глагола и т. д. Такой большой объем грамматических знаний не может не вызвать трудности в освоении учебного материала у студентов, особенно это проявляется в орфографии и формах падежей, потому что овладение таким большим количеством грамматических категорий требует времени и усилий. Это также сказывается на овладении студентами

русским глагольным управлением. Обратим внимание на некоторые виды ошибок:

- 1) Я давно не видел свой сестра / своих систру / свою сестры;
- 2) Я субботу навещаю своих родители;
- 3) Я встретил моих товарищи / товарищах;
- 4) Мы ждем нашего преподаватели / наш преподавателя / нашого преподавателе;
- 5) Вчера он учился слова / читал новой слова;
- 6) Он купил новых роману / новых романых;
- 7) Мы были встречаем он на вокзале.

4. Помехи в статистической работе

Такое изобилие ошибок в орфографии и формах падежей затрудняет и процесс ввода данных в статистическую систему, так как трудно определить, «навещать своих родители» — это правильное управление или неправильное?

Видно, что данный студент хорошо знает, что глагол *навещать* требует постановки существительного в винительном падеже, но какова будет форма винительного падежа множественного числа *родители*? Учащийся пытается выбрать соответствующую форму из памяти, но нередко бывают случаи, когда ошибочно выбирает.

V. Предложения по обучению глагольному управлению

1. Изменение порядка предъявления правил при изучении глагольного управления может применяться как один из вариантов

По результатам статистического анализа проведенного эксперимента по обучению русскому глагольному управлению, наблюдается значительное отклонение между пре-тестом и промежуточным тестом 2, особенно в группе 1 (экспериментальная группа, в которой анализ грамматических закономерностей проводился после представления примеров). Но одновременно наблюдается и противоположная тенденция: в группе 2 повышается успеваемость при изучении управления на промежуточном тесте 2. Причины могут быть разными. Кроме вышеизложенных причин, в период между промежуточным тестом 1 и промежуточным тестом 2 преподаватель 2-й группы повышал интенсивность обучения и требования к студентам. Но после выполнения промежуточных тестов 2 и 3, потом и пост-теста мы можем прийти к выводу, что изменение порядка предъ-

явления правил по глагольному управлению может приняться как один из приоритетных вариантов обучения.

2. Учет роли опыта обучения английскому и родному языку

Большая самостоятельность, самооценка, творческая активность могут иметь место, если в большей степени опираться на уже имеющийся у студентов опыт овладения родным и английским (первый иностранный) языками, на их фоновые знания и коммуникативные умения. Сопоставительный (контрастивный) подход при обучении русскому (второй иностранный) языку также должен быть возведен в ранг принципа (Н. Д. Гальскова). Речь идет не только о выявлении различий между языками, но и о поиске сходства между ними.

Например, в русском языке глагол смотреть требует существительного в винительном или винительном падеже с предлогом на (иногда и в, если смотреть в зеркало, в окно, но это в первом семестре не изучается). В таких случаях преподаватель может подсказать аналогии в английском языке (в китайском языке нет такой конструкции): look at & watch: Look at the photo, watch TV. Студенты сразу же понимают, когда видят примеры смотреть на фото и смотреть телевизор. Такой способ подачи материала облегчает усвоение.

Или, наоборот, преподаватели показывают примеры, в которых студенты замечают различия, чтобы они избежать интерференции. В английском языке give me the book, в китайском 给我一本书, а в русском дай мне книгу. Студенты наблюдают и замечают, что в русском языке употребляют другую, совсем новую форму, относящуюся к грамматической категории «дательный падеж». Это воодушевляет их уделять больше времени и усилий учению правилам.

3. Следует создавать условия для повторения и тренировки

Чтобы достичь определенных результатов в изучении русского глагольного управления, надо создавать условия для повторения и обильной тренировки.

В первую очередь, нужно отбирать необходимый и достаточный грамматический минимум, так как, с одной стороны, грамматический навык требует много усилий и времени, необходимы определенные ограничения в отборе грамматического материала⁷. С другой стороны, овладение студентами всем грамматическим строем русского языка в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков тоже требует

такого минимума, что обеспечит относительно правильное грамматическое оформление продуктивных видов речевой деятельности.

В Китае вышла в печати «Учебная программа для обучающихся по специальности "Русский язык"» (2012)⁸, в которой четко обозначен активный и пассивный минимум по глагольному управлению, что дает реальную возможность оформления грамматических навыков для активного использования в речи.

Во-вторых, важно постоянно усиливать деятельностный характер обучения. Принципы обучения русского языка мы понимаем как педагогическую деятельность, нацеленную на формирование у обучающихся способности к межкультурной коммуникации. Поэтому работа должна быть направлена на овладение речевыми действиями, на решение определенных коммуникативных задач, и обеспечивать речевое взаимодействие студентов в виде совместной как парной, так и групповой работы. Многократная речевая деятельность и достаточный объем тренировочных заданий в конкретной коммуникативной ситуации, построенной преподавателем, обеспечит прочное и автоматизированное овладение грамматическим минимумом.

4. Необходимы преподаватели нового типа

В процессе обучения преподаватель как важный составляющий элемент образования играет значительную роль, особенно в современном образовании. Современное общество нуждается в квалифицированных кадрах нового типа, которые обладают профессиональными знаниями, умеют их творчески использовать в меняющихся условиях, и готовы к постоянному самосовершенствованию, социальной и профессиональной мобильности. Очевидно, что традиционный объяснительно-иллюстративный метод обучения недостаточен сегодня для реализации нового социального заказа общества. Китайская мудрость гласит: «Если хочешь помочь голодающему, дай ему удочку, а рыбу он и сам выловит».

Все это влечет за собой изменение требований к подготовке и повышению квалификации преподавателя. Важную роль играют проектная работа, творческие задания. Следовательно, преподаватель должен уметь планировать и осуществлять процесс обучения в соответствии с образовательной программой, сам разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу, используя мультимедийные образовательные технологии. Теперь преподавателю необходимо выстраивать процесс обучения не только как процесс усвоения системы знаний, умений, формирование компе-

тенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности обучающихся, но и обучение, обеспечивающее развитие обучающихся к толерантности, самоопределению и самореализации. Это осуществляется не тогда, когда обучающийся воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

В профессиональную компетентность должны входить такие личные качества, как способность к саморазвитию, самосовершенствованию, к развивающему образованию, в связи с тем, что обучение русскому языку должно стимулировать высокую личную мотивацию и творческую активность обучающихся в общении на русском языке и в изучении этого языка. Здесь также велика роль преподавателя. Мотивация и активность преподавателя русского языка, его желание самосовершенствоваться также положительно воздействуют на обучающихся — стимулируют их активность.

VI. Заключение

Таким образом, после статистического анализа эксперимента по обучению русскому глагольному управлению мы приходим к следующим выводам.

- 1. Изменение порядка предъявления правил по глагольному управлению может применяться как один из вариантов обучения.
- 2. Изменение (перестройка) процесса восприятия речи не является единственным фактором, влияющим на эффективность обучения. Существуют и другие элементы, такие как удельный вес (количество и объем) повторения и тренировки в качестве составляющего элемента порождения речи.
- 3. Роль преподавателя имеет большое значение. Преподавателю необходимо быть готовым к постоянному самосовершенствованию, к динамически изменяющемуся образованию, к подготовке кадров, которые обладают профессиональными знаниями и умеют их творчески использовать в меняющихся условиях.

Примечания

- ¹ Чеснокова Л. Д. Грамматическая сочетаемость слов в предложении и факторы, обусловливающие ее // Сочетаемость языковых единиц. Ростов, 1968. С. 6-8.
- ² Русский язык. Энциклопедия. М., 1997. С. 577.
- ³ Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 537.
- 4 Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2005.

- ⁵ Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2002. С. 7–17.
- ⁶ *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2008.
- ⁷ Иванова Т. В., Киреева З. Р., Сухова И. А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Ч. 1. Уфа, 2009. С. 105.
- ⁸ Учебная программа для обучающихся по специальности «Русский язык». Пекин, 2012.

Xuan Zhiyin, Northeast Normal University (China)

EMPIRICAL RESEARCH ON THE METHODOLOGY OF TEACHING VERB CONTROL IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE AUDIENCE

The article presents the results of empirical research on teaching verb control of the Russian language among Chinese students, which was held at the faculty of Russian language in the Northeast Normal University.

Keywords: empirical research; methods of verb control teaching; speech perception; speech generation; teaching proposal.

СОДЕРЖАНИЕ

| Амирагян А. А. |
|--|
| Роль художественного перевода драматического текста в изучении русского языка в каталаноязычной среде |
| (на примере переводов пьесы «Дядя Ваня» А. П. Чехова) |
| Архипецкая М. В., Цюй Жуй Особенности выражения категории времени в русском языке на материале текстов газетной и устной речи |
| Ван Мэйянь, Пинежанинова Н. П. Аксиологический аспект описания художественных локусов в романе В. В. Набокова «Машенька» |
| Дулебова И. Особенности процесса введения фразеологизмов в обучение словацких студентов русскому языку |
| Еремина Е. А. Трансформация словесного образа как прием обучения иностранцев восприятию русского художественного текста |
| Ерофеева И. Н., Лю Хуань «Истинность» и «логичность» как основные факторы убедительности стратегии обещания в речи В. В. Путина во время «Прямой линии с Владимиром Путиным» |
| <i>Иванов С. Ю.</i> Вид и видовая пара |
| Кириченко С. В., Мельчакова Н. Н. Лингвокультурологический потенциал лексемы медведь в русской языковой картине мира |
| Косарева Л. А. О грамматической точности в преподавании русского языка как иностранного |

| Ласкарева Е. Р. | |
|--|----|
| Отбор и презентация учебных текстов для курса русского языка как иностранного | 59 |
| Малинина Н. В. «Пушкинская Италия» Алексея Букалова как гипертекст | |
| Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Элементы проблемной технологии в обучении русскому языку иностранных студентов | |
| Никольская И. Г. Проектная деятельность в обучении магистрантов профессионально ориентированному русскому языку как иностранному | 80 |
| Полонникова Е. Г. Обучение русской фразеологии: проблемы и методические рекомендации | 85 |
| Романова Н. Ю. Принципы отбора текстов для формирования умения самостоятельной интерпретации дискурса дизайна | 90 |
| Сюань Чжиинь Эмпирическое исследование по методике обучения глагольному управлению в русском языке в китайской аудитории | 97 |
| | |

Научное издание

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 30

Репакционная 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 978-5-9500626-9-8

ISSN 2499-9903



Оригинал-макет М. С. Шишков

Подписано в печать 10.10.2019. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат $60\times84~1/16$. Усл. печ. л. 7. 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

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 30

