

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ («РОПРЯЛ»)

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

Выпуск 33

Санкт-Петербургский государственный университет
Ассоциация преподавателей русского языка и литературы («РОПРЯЛ»)

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

Выпуск 33

Санкт-Петербург
2022

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

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. науч. тр. Вып. 33 / Редкол.: *Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова* (отв. ред.), *Л. В. Московкин* и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2022. — 137 с.

ISBN 978-5-6045236-5-0
ISSN 2499-9903

Сборник в честь 40-летия работы аспирантуры при кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ содержит статьи, посвященные актуальным проблемам изучения языка и речи в аспекте РКИ, вопросам соотношения языка и культуры, анализу текста, а также теории и практике обучения русскому языку как иностранному.

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-6045236-5-0
ISSN 2499-9903

© Коллектив авторов, 2022
© РОПРЯЛ, 2022

Зиновьева Елена Иннокентьевна¹, Любимова Нина Александровна¹,
Московкин Леонид Викторович¹, Попова Татьяна Игоревна¹,
Рогова Кира Анатольевна¹, Шишков Максим Сергеевич²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Россия;

² Шанхайский университет иностранных языков, КНР

e.i.zinovieva@spbu.ru; n.lubimova@spbu.ru; l.moskovkin@spbu.ru;

t.popova@spbu.ru; k.rogova@spbu.ru; max-shishkov@yandex.ru

АСПИРАНТУРА ПРИ КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СТАНОВЛЕНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлен исторический обзор работы аспирантуры при кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ, показывается становление и развитие основных научных направлений: выявляется специфика и взаимосвязь лингвистических и методических диссертаций, ориентированных на изучение русского языка как иностранного, выделяются наиболее актуальные темы защищенных на протяжении 40 лет диссертаций.

Ключевые слова: аспирантура; научные направления; лингвистика; методика.

В 2022 году исполнилось 42 года (Приказ 2807-АС от 28.10.1980 года) с момента создания при кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания аспирантуры по двум специальностям: 10.02.01 «Русский язык» и 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)». Ответственными за аспирантуру (учебно-методическую, организационную и научно-исследовательскую работу с аспирантами) с момента её создания были проф. В. И. Кодухов, доц. М. А. Шахматова, проф. Н. А. Любимова (с 1982 года по настоящее время).

Со времени защит первых выпускников аспирантуры прошло 40 лет, аспирантура при кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания отмечает свой юбилей.

За прошедшие годы изменилось наименование кафедры (раньше это была кафедра русского языка для иностранцев-филологов) и наиме-

нование специальностей: теперь это специальности 5.9.5 «Русский язык. Языки народов России» и 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» соответственно. Общее количество аспирантов, обучавшихся в течение указанного времени в аспирантуре, а также и в докторантуре — более 600 человек.

Большинство из них защитили диссертации, став кандидатами и докторами филологических или педагогических наук, заведуют кафедрами, руководят аспирантами, являются доцентами и профессорами кафедр русского языка как иностранного.

В аспирантуре кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ с самого начала её создания обучались граждане не только России, но и зарубежных стран: Алжира, Афганистана, Вьетнама, Белоруссии, Болгарии, Бразилии, Германии, Египта, Индонезии, Ирака, Ирана, Казахстана, Китая, Кореи, Кубы, Латвии, Молдавии, Польши, США, Тайваня, Таиланда, Украины, Чехии, Эстонии. Иностранцы выпускники аспирантуры в большинстве своем также преподают русский язык в вузах своих стран, занимают руководящие посты, присылают для обучения в аспирантуре уже своих учеников.

Научное руководство аспирантами осуществляли ведущие специалисты кафедры и филологического факультета в целом, а также из других вузов, имевшие на это право благодаря собственным научным достижениям. Это такие ученые, к сожалению, ушедшие из жизни, как канд. филол. наук доц. Г. Н. Аверьянова, канд. филол. наук, доц. Л. П. Даниленко, канд. пед. наук, доц. В. К. Елманова, д-р филол. наук, проф. В. Ф. Иванова, канд. филол. наук, доц. Т. А. Иванова, д-р филол. наук, проф. Л. А. Киселёва, д-р филол. наук, проф. В. И. Кодухов, д-р филол. наук, проф. Г. А. Лилич, д-р филол. наук, проф. В. И. Максимов, д-р филол. наук, проф. А. И. Молотков, д-р филол. наук, проф. Л. В. Сахарный, д-р филол. наук, проф. Ф. П. Сороколетов, д-р филол. наук, проф. Л. П. Ступин, канд. филол. наук, доц. А. С. Филиппов, д-р пед. наук, проф. С. Ф. Шатилов, канд. филол. наук, доц. М. А. Шахматова.

В настоящее время научное руководство осуществляют: канд. пед. наук, доц. О. В. Анциферова, д-р филол. наук, доц. Н. П. Беневоленская, д-р филол. наук, проф. Н. В. Богданова-Бегларян, д-р филол. наук, доц. Л. Д. Бугаева, канд. филол. наук, доц. О. И. Глазунова, канд. филол. наук, доц. Е. В. Ганнопольская, канд. филол. наук, доц. Л. Н. Донина, канд. пед. наук, доц. И. Н. Ерофеева, д-р филол. наук, проф. Е. И. Зиновьева, канд. филол. наук, доц. Д. В. Колесова, канд. филол. наук, доц. Е. В. Косарева, канд. филол. наук, доц. Т. А. Круглякова, д-р филол. наук, проф. Н. А. Любимова, канд. филол. наук, доц. Н. М. Марусенко, д-р пед. наук, проф. Л. В. Мо-

сковкин, канд. филол. наук, доц. А. В. Никифорова, канд. филол. наук, доц. Е. К. Николаева, канд. филол. наук, доц. Н. П. Пинежанинова, д-р филол. наук, проф. Т. И. Попова, д-р филол. наук, проф. К. А. Рогова, канд. филол. наук, доц. Л. В. Сретенская, д-р филол. наук, проф. Е. И. Селиверстова, д-р пед. наук, проф. Н. Л. Федотова, канд. филол. наук, доц. О. В. Хорохордина, канд. филол. наук, доц. М. В. Хохлова, канд. филол. наук, доц. К. А. Шукина, канд. пед. наук, доц. Н. Е. Якименко.

В 2022/23 учебном году в аспирантуре обучалось на 1-м курсе — 26 чел., на 2-м курсе — 21 чел., на 3-м курсе — 19 чел. Из них по специальности 5.9.5 — 50 чел. и по специальности 5.8.2 — 16 чел. Всего — 66 аспирантов.

* * *

Аспирантура определяется как форма высшего образования, главной целью которой является написание и защита диссертационной работы для получения ученой степени кандидата наук¹. Однако такое определение соотносится лишь с внешней стороной этой формы образования, которая на самом деле гораздо значительнее и содержательнее. Решение поступить в аспирантуру уже требует от человека серьезного отношения к своему будущему, целенаправленной подготовки, воли — желания знать больше, подчинить этому желанию свою жизнь, в большинстве случаев и стремления к педагогической работе.

Кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ в рамках университетского образования является не только прикладной, обучающей второму языку, но и исследовательской, которая ищет такие подходы к описанию русского языка, на базе которых возможна разработка методических приёмов, ведущих к достижению оптимальных результатов. С самого начала своего существования (кафедре уже 70 лет) она была ориентирована на понимание языка как важнейшего инструмента в овладении специальностью, изучать которую студент или аспирант приехал в нашу страну, а также в развитии способности общения с носителями языка, постижения его культуры.

На выбор тем научных исследований в аспирантуре большое влияние оказал интерес к семантике и развитие функционализма в «большой лингвистике». Важный для функционализма принцип мотивации грамматики дискурсивным, или текстовым употреблением (грамматика трактуется функционалистами как результат «кристаллизации» свободного дискурсивного употребления) оказался чрезвычайно значимым. Это положение имеет прямое отношение к практике преподавания РКИ и в объяснительных целях, и как приём обучения.

Что касается семантики, то она изначально лежит в основе обучения второму языку, однако до середины прошлого века сама семантика не располагала ни чётко обозначенными категориями, ни достоверными методами исследования. Начиная с 60-х годов прошлого века ситуация изменилась. Сегодня семантика вступает в тесную связь с лингвистической когнитологией, что идёт на пользу обеим. И ещё одна область развития филологии — теория текста/дискурса и её роль в практике обучения РКИ. Учитывая особую значимость культуры в жизни языка, использование текстов разных жанров и особенно художественной литературы в обучении не только чтению как виду речевой деятельности, но и аудированию и письму, исследования закономерностей текстообразования, особенностей информационной структуры текста, распределение зон внимания и средств их образования, можно сказать, что область знаний, входящая в зону обучения второму языку, чрезвычайно расширилась, но при этом обрела и определённость, контактируя с актуальными направлениями лингвистики и, может быть, шире — филологии.

Всё это ставит серьёзные задачи перед методикой обучения второму языку, если включать в её содержание и собственно языковое наполнение, что обозначено и в зарубежных методических работах². Практически перед нами сформировавшаяся лингвистическая дисциплина, располагающая огромной специальной литературой³, подразделяющаяся на части (разделы) описания в собственных терминах с применением методов исследования, адекватных стоящим перед ней задачам.

Использование научных достижений в области лексики и грамматики, а также методики обучения Языку-2, заметны и в западной лингвистике, о чём свидетельствует цикл работ, переведённых и опубликованных издательством «Златоуст».

Большое место занимает и русская литература, классическая и современная, привлечение которой к учебному процессу требует серьёзной работы над интерпретацией текста, базирующейся на композиционном и языковом анализе, ведущем к постижению смысла, и сопровождаемом историко-культурологическими сведениями.

В этих условиях наличие аспирантуры, которая готовит не только высококвалифицированных преподавателей, но и исследователей, стало необходимостью. На протяжении более 40 лет её существования были написаны и защищены диссертации по всем указанным направлениям.

В настоящее время особое значение приобретают теоретические курсы для аспирантов, посвящённые современным направлениям лингвистических исследований, лингвокультурологии, психолингвистике, теории текста.

И, конечно, важную роль в подготовке кадров в аспирантуре кафедры играют аспирантские семинары, которые являются настоящей школой для молодых исследователей, имеющих возможность выступить с апробацией своего диссертационного исследования на всех этапах его создания, получить ценные советы.

Сказанное нами далеко не полный перечень тех проблем и возможных путей решения, которые стоят перед методикой — в широком лингвистическом значении термина — обучения второму языку и которые решаются в аспирантуре при кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания. Они включены в общий круг исследований, которыми занимается современная лингвистика и сопутствующие ей дисциплины.

Первые кандидатские диссертации по лингвистике были посвящены исследованию и описанию терминологии в аспекте русского языка как иностранного в разных областях знания (Н. М. Лейберова (1984), И. Г. Гулякова (1984), Н. М. Милюк (1985), Н. Н. Сперанская (1984) и др.), принципам лексикографического описания, например, узкоспециальной лексики (Е. В. Шиленко (1984)), средствам выражения речевого контакта в русском языке (Т. Е. Милевская (1985)), фонетико-графической интерференции в речи иностранцев на русском языке (Н. Н. Варюшенкова (1985)), синтаксической норме русского языка и её нарушениям в речи иностранцев (Б. Н. Коваленко (1985)), взаимодействию семантики глагола и частных видовых значений (О. А. Яковлева (1986)).

В последующие годы в области исследований лексики и фразеологии русского языка как иностранного начинает проявляться интерес к функционально-семантическому и семантико-прагматическому аспектам изучения словарных объединений — лексико-семантических полей, лексико-семантических групп, синонимно-антонимических блоков, синонимических рядов (диссертации Н. Э. Карандашовой (2003), Л. Ф. Пуцилевой (2009), Мун Чун Ок (2004), Чжан Хун (2007), Р. Н. Гуднова (2013) и др.). Продолжаются исследования принципов лексикографического представления лексики в учебных словарях для инофонов (диссертации Ю. В. Зубовой (2002), О. В. Абыякой (2004) и др.) Интерес к проблеме взаимодействия языка и культуры проявляется в исследованиях лингвострановедческого и лингвокультурологического характера, изучению подвергаются группы единиц речевого этикета (диссертации М. В. Уткиной (2002), А. В. Никифоровой (Хруненьковой) (2010) и др.), безэквивалентной и фоновой лексики русского языка, принципы создания лингво-социокультурных комментариев (диссертации А. А. Ягодовой (2003), Сим Ён Бо (1994), Лю Жуйфэна (2015) и др.). С позиции лингвокультурологии

исследуются фрагменты языковой картины мира, отдельные концепты (диссертации О. А. Мордвиной-Щодро (2007), А. А. Мильбрет (2014), О. А. Ипановой (2005), Ю. А. Кузнецова (2005) и др.). Отдельное направление исследований связано с изучением ассоциативно-вербальных полей носителей русского языка (диссертации Е. Н. Алымовой (2007), М. Н. Довголюка (2016), Вэй Сяо (2019) и др.). Большое внимание уделяется исследованию фразеологических единиц разных уровней (идиом, устойчивых сравнений и поговорок) и их представлению в учебных словарях (диссертации Е. М. Филатовой (2022), Юй Фэнин (2016), Цао Цзяци (2020) и многих др.). В последние годы наблюдается интерес к лингвокогнитивным исследованиям, отличающимся интегративным характером, сочетанием традиционных методов анализа семантики языковых единиц и новых подходов, в частности, когнитивно-дискурсивного.

Диссертационные исследования по грамматике русского языка осуществлялись на материале текстов художественной литературы и языка специальности как на уровне морфологии, например, изучалась семантика однократного и многократного глагольного действия (диссертация Т. С. Розкиной), так и, в большей степени, на уровне синтаксиса. В области синтаксиса русского языка исследовалась категория причины (диссертация И. Я. Рыбаковой (1985)), ряд диссертационных работ был посвящен анализу простых предложений — их семантико-синтаксических особенностей (диссертация Т. В. Гамалей (1989)), вопросительных конструкций (диссертация И. Г. Стахановой (1984)), синтаксических дериватов двусоставных именных предложений (диссертация И. А. Кондрачевской (1991)), семантических типов предикатов (диссертация Н. А. Егоренковой (1995)), формально-семантической организации эллиптических предложений (диссертация Л. И. Москвитиной (1995)).

Диссертационные исследования по фонетике были посвящены, во-первых, проблемам фонетического аспекта общения на неродном языке, сегментным нарушениям в речи на русском языке представителей различных языков, фонетической интерференции (диссертации С. С. Кацаевой (1988), Е. П. Солонской (1992)). Во-вторых, аспиранты посвящали диссертации вопросам фоностилистики и фоносемантики (диссертации Е. Г. Сомовой (1991), Н. П. Пинежаниновой (1992)). Третье направление в последние годы образуют исследования, посвященные изучению взаимодействия интонационных и синтаксических средств выражения различных эмоций, а также интонационному оформлению функционально-стилистических типов речи на материале художественных текстов.

Лингвистика текста с самого начала работы аспирантуры стала темой многих диссертационных исследований. Под руководством

Г. Н. Аверьяновой были написаны диссертации, посвященные исследованию структурно-семантической организации разных типов текстов: повествованию (диссертация Т. В. Бронской (1985)), описанию в учебных текстах по специальности «Архитектура» (диссертация Г. А. Задонской (1988)), типологии научного текста (диссертация О. В. Муран (1992)).

Отдельным направлением исследований в диссертациях под руководством К. А. Роговой стало изучение художественного текста. Среди них: обучение иностранных студентов-нефилологов IV курса чтению художественных текстов (диссертация Е. А. Кабановой (1987)), структурно-семантическая организация художественного текста (диссертация О. В. Сокольниковой (1991)), семантическая динамика поэтического текста (диссертация А. В. Волегова (1991)), принципы организации текста и повести А. Платонова «Котлован» (диссертация Д. В. Колесовой (1995)), речь повествователя и речь персонажей в поздних рассказах А. П. Чехова (диссертация С. П. Степанова (1993)), категория времени в романе М. Булгакова «Белая гвардия» (диссертация Д. А. Шукиной (1996)).

В XXI веке большой интерес вызывает речевая организация текстов разных жанров: очерк (диссертация Л. Д. Самохваловой (2000)), исповедь (диссертация И. В. Раковой (2003)), проповедь (диссертация К. А. Кузьминой (2006)), публичная лекция (диссертация Е. Б. Нагиевой (2017)), блог (диссертация Хэ Сяо (2016)), ток-шоу (диссертация З. Н. Гасановой (2018)). Большое место в изучении речевых жанр занял речеповеденческий подход, связанный с изучением речевых стратегий и тактик в разных дискурсах: деловая сфера (диссертация Чу Шуся (2014)), стратегия доминирования (диссертация А. Ю. Кудрявцевой (2017)). Последние диссертации в области теории изучения текста были направлены на исследование информационной структуры текста (диссертация Ма Жун (2021)), а также исследование языковых средств формирования подтекста (диссертация Д. Д. Васевой (2020)).

Кандидатские диссертации по методике преподавания русского языка как иностранного стали готовиться с первого года работы аспирантуры. В 1984 году были защищены первые диссертации: диссертации Л. Н. Бабиной «Совершенствование владения основными средствами выражения отрицания в русском языке при обучении носителей родственных языков» (научный руководитель С. Ф. Шатилов), И. А. Покровской «Обучение русской лексике с национально-культурным компонентом монгольских учащихся на подготовительных факультетах вузов СССР» и Н. В. Тарнакиной «Обучение иностранных студентов-нефилологов устному рассказу» (научный руководитель обоих аспирантов Л. А. Киселева).

Больше половины методических диссертаций, защищенных в первые 20 лет работы аспирантуры, были посвящены лингвометодическим вопросам: обучению произношению, лексике, фразеологии, грамматике, работе с текстом на основе глубокого анализа языкового материала. Рассматривались вопросы отбора материала для разных этапов обучения, организации материала, организации овладения речевыми навыками, вопросы контроля. Во многих работах исследовались языковые трудности, испытываемые иностранными учащимися, анализировались языковые ошибки, выявлялись их причины, в частности, рассматривалось действие интерференции. Это требовало привлечения данных о родном языке учащихся, проведения сравнений русского и родного языков.

Остальная часть диссертационных работ была посвящена обучению видам речевой деятельности. Эти работы опирались на анализ речевых механизмов, обслуживающих конкретные виды речевой деятельности, на работы психологов и психолингвистов. Поскольку среди аспирантов было немало представителей нефилологических вузов, в их работах рассматривались актуальные для них вопросы обучения чтению текста по специальности, написанию рефератов, курсовых и дипломных работ, устному учебно-профессиональному общению.

В последние 20 лет тематика диссертационных исследований по теории и методике обучения русскому языку как иностранному претерпела ряд изменений. Как и прежде остается актуальной проблематика обучения аспектам языка и видам речевой деятельности, но при этом появился и ряд новых направлений. Одно из них связано с методической интерпретацией исследований социокультурного характера, проводимых в контексте лингвокультурологии, теории русского коммуникативного поведения и теории межкультурной коммуникации. Другое, технологическое, связано с учетом развития онлайн- и смешанного обучения, с использованием электронных учебников и учебных пособий, Интернета и социальных сетей. Для многих исследований характерно стремление учитывать достижения в области сертификационного тестирования.

Важной особенностью современного образования является то, что оно развивается в условиях доминирования теории личностно ориентированного обучения. Соответственно, появляются диссертации, посвященные проблемному, проектному, игровому обучению, направленному на развитие творческих способностей учащихся. Эти исследования опираются на достижения российской и зарубежной педагогики, что является новым трендом в развитии отечественной методической науки.

В 90-е годы XX века при кафедре была открыта докторантура по двум специальностям — «русский язык» и «методика преподавания».

Окончили докторантуру и успешно защитили докторские диссертации Г. Н. Алиева, Е. В. Бузальская, Л. В. Миллер, Т. И. Попова, М. Р. Проскуряков, Н. Л. Федотова, Д. А. Шукина.

Редакционная коллегия сборника «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» поздравляет всех выпускников аспирантуры и докторантуры кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания с юбилеем и желает всем творческих успехов!

Примечания

- ¹ Положение о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) [Электронный ресурс]: утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 30 ноября 2021 года № 2122. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111300127>.
- ² См.: Митчелл Р., Майлз Ф., Марсден Э. Теории изучения второго языка. СПб.: Златоуст, 2022.
- ³ См. библиографию в указ. соч.

Elena I. Zinovieva, Nina A. Liubimova, Leonid V. Moskovkin,

Tatiana I. Popova, Kira A. Rogova, *Saint Petersburg State University, Russia*

Maxim S. Shishkov, *Shanghai International Studies University, People's Republic of China*

POSTGRADUATE STUDIES AT THE DEPARTMENT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FORMATION AND CURRENT RESEARCH DIRECTIONS

The article presents a historical overview of the postgraduate studies at the Department of Russian as a Foreign Language and the methodology of its teaching at St. Petersburg State University. The authors show the formation and development of the main scientific directions, including the specifics and interrelation of linguistic and methodological dissertations focused on the study of Russian as a foreign language. The most significant topics of defended theses are highlighted in the article.

Keywords: postgraduate studies; scientific directions; linguistics; methodology.

Бусурина Екатерина Вадимовна¹, Горбенко Виктория Дмитриевна¹,
Краснощечекова Софья Викторовна^{1,2}

¹ Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого, Россия; ² Институт лингвистических исследований
Российской академии наук, Россия

kbusu@yandex.ru; vdgorbenko@gmail.com; ndhito@mail.ru

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ

В статье обосновывается актуальность разработки средств обучения по языку специальности для иностранных учащихся инженерно-технического и технологического профиля. Выделяются наиболее важные коммуникативные потребности представителей данного контингента. Описывается система заданий учебного пособия по языку специальности для иностранных специалистов атомно-энергетической отрасли в целях формирования их русскоязычной коммуникативной компетенции на уровне от А2 к В1.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; учебно-научная сфера общения; язык специальности; учебное пособие; система заданий.

Одной из актуальных задач, стоящих перед вузовскими преподавателями русского языка как иностранного в настоящее время, является необходимость разработки средств обучения, направленных на формирование коммуникативной компетенции учащихся инженерно-технического и технологического профиля в учебно-научной сфере общения. К данным средствам обучения можно отнести, во-первых, учебные пособия по научному стилю речи и, во-вторых, учебные пособия по языку специальности. Стоит отметить, что вопрос нехватки пособий по научному стилю речи, на наш взгляд, не стоит сейчас особенно остро. Для работы на этапе предвузовской подготовки, в содержание которого заложено обучение данному аспекту, в арсенале преподавателей есть несколько средств обучения, соответствующих коммуникативным потребностям иностранных учащихся в обозначенной точке образовательной траектории, хорошо зарекомендовавших себя в учебном процессе и позволяющих достичь высоких результатов. К таковым можно отнести ряд учебных пособий по научному стилю речи, выдержавших не одно издание и уже получивших статус классических¹. Несмотря на то что в широком доступе есть

средства обучения и по языку специальности для учащихся инженерно-технического и технологического профиля (в качестве примера можно назвать линейку вышедших в издательстве «Златоуст» средств обучения, объединенных в серии «Читаем тексты по специальности»²), методистам все же приходится признавать, что количество подобных пособий недостаточно. Существенная нехватка описываемых средств обучения обусловлена спецификой аспекта «язык специальности», которая требует использования не общенаучной текстотеки, а узкоспециальной. Данный фактор определяет необходимость постоянного поиска баланса между широким спектром направлений подготовки, реализуемых в российских вузах, и коррелирующих с каждым из них специально разработанных учебных пособий по русскому языку как иностранному. Вторым отличием текстотеки, отобранной при разработке средства обучения по языку специальности, является требование обязательного использования аутентичных инженерных текстов в качестве исходного материала, что, как показывает практика, часто является существенной проблемой для преподавателей-русистов, обладающих когнитивным стилем, отличающимся от инженерного. К одному из базовых отличий пособий по языку специальности как жанра учебной литературы также можно отнести принцип отбора материала, обусловленный не насыщенностью текстов лексико-грамматическим материалом, актуальным для презентации основных коммуникативных смыслов типа «классификация объектов», «структура предмета», «свойства вещества» и т. п. при обучении научному стилю речи, а логикой последовательного развертывания «ядерной информации определенной инженерной дисциплины»³. Данный факт накладывает определенные ограничения на компетентностные возможности русиста и требует обязательного участия специалиста-предметника в процессе создания средства обучения по языку специальности.

При разработке учебного пособия по языку специальности требуется учитывать, что одними из важнейших коммуникативных потребностей иностранных учащихся инженерно-технического и технологического профиля на основном этапе обучения являются чтение и восприятие на слух текстов узкоспециального характера, вследствие чего в центр внимания разработчиков контента в первую очередь попадает специальная система заданий, направленная на формирование и развитие рецептивных видов речевой деятельности на основе лексического и грамматического материала, актуального для различных подъязыков научно-технического подстиля.

Цель данной статьи — описать систему заданий, направленную на формирование языковой и речевой компетенции иностранных уча-

щихся в учебно-научной сфере общения на уровне от А2 к В1, на примере учебного пособия по языку специальности для специалистов атомно-энергетической отрасли, владеющих английским языком. Учебное пособие подготовлено в Центре русского языка как иностранного Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого⁴.

Каждый урок описываемого средства обучения состоит из двух частей: системы работы с печатным текстом, а также системы работы с аудиофрагментом.

Ядром первой части каждого урока является работа с печатным текстом по определенной теме, который представляет собой адаптацию аутентичного профессионально-технического текста по ядерной энергетике, написанного специалистом в данной области. Для работы с текстом предлагается единообразная трехчастная система заданий: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Предтекстовый этап включает задания на формирование лексических, словообразовательных и грамматических навыков и умений. Каждый урок начинается с предъявления новой лексики. Интернациональные слова, термины с латинскими и греческими корнями, такие как *газ*, *кристалл*, *трансформировать* даются без перевода; задача обучающихся — догадаться об их значении и/или переводе на английский язык. Прочие слова и словосочетания (терминологические и общеупотребительные лексические единицы) презентуются с переводом на английский: *утечка (теплоносителя) — leakage (of coolant)*. Далее следуют задания на формирование словообразовательных навыков и умений. Основные группы словообразовательных моделей, актуальные при изучении языка специальности соответствующего подъязыка научно-технического подстиля, следующие: а) образование прилагательных от существительных при помощи суффиксов *-н-, -ов-, -ическ-* (*атом — атомный, тепло — тепловой, металл — металлический*); б) образование существительных со значением 'свойство' от прилагательных при помощи суффикса *ость* (*вязкий — вязкость*); в) образование отглагольных существительных при помощи суффиксов *-(е)ни(е), -аци(я), -к(а), -Ø*. В учебном пособии предъявляются словообразовательные модели и предлагаются задания на образование слов по аналогии; даются производящие и производные слова и предлагается найти соответствия (в левой колонке: *вкладывать, распадаться, разложить*; в правой колонке: *распад, разложение, вклад*); предлагается распределить производные слова по графам таблицы в зависимости от суффикса; вычеркнуть лишнее слово по критерию словообразовательной модели (*расход, разложение, обмен, выбор*). Еще один тип заданий на словообразование — работа со словами, производными от двух

основ, типа *теплообмен, гидromеталлургия*; учащимся предлагается разделить слово на составляющие и объяснить их значение (*теплообмен = тепло + обмен / обменивать(ся)*). Наконец, лексический блок включает задания, целью которых является закрепление приобретенных навыков: сопоставление синонимов (*увеличиваться = повышаться*) и антонимов (*нагрев — охлаждение*), вычленение из общего списка однокоренных слов (*конденсировать, конденсат, конденсатор*) или слов, относящихся к одной семантической группе (*аварии: утечка, течь, взрыв, поломка*).

Второй блок предтекстового этапа содержит задания на формирование грамматических навыков на уровне словосочетания: задания на трансформацию глагольных и адъективных словосочетаний в именные и наоборот (*остановить реактор — остановка реактора*), задания типа «раскройте скобки», в которых прорабатывается глагольное и именное управление и повторяются падежные формы существительных и прилагательных (*[влиять (на что?)] — влиять (эффективный) (работа) (реактор) — [ответ: влиять на эффективную работу реактора]*). В некоторых уроках, в зависимости от материала, актуального для текста, присутствуют дополнительные грамматические темы и соответствующие им задания: образование краткой формы прилагательных, склонение числительных и др.

Третий блок предтекстового этапа, включающий задания на формирование грамматических навыков на уровне предложения, построен с учётом двух синтаксических фокусов. В пособии презентуются и отрабатываются синонимичные синтаксические конструкции, характерные для научного стиля речи: конструкции определения (*что является чем = что представляет собой что = чем называет что*), конструкции сравнения, свойства, цели, причины и следствия, и т. д. Второй синтаксический фокус — неопределенно-личные (*Уран добывают в рудниках.*) и пассивные конструкции (*Уран добывается в рудниках.*), конструкции с причастиями. Блок грамматических заданий построен следующим образом: презентуется грамматический материал с примерами; к каждому варианту грамматической конструкции даются также типовые вопросы (*[конструкции зависимости]: Что влияет на скорость тепловыделения? От чего зависит скорость тепловыделения? С чем связана скорость тепловыделения?*); затем предлагаются задания на трансформацию предложений («трансформируйте предложение, используя синонимичные конструкции»: *Скорость тепловыделения зависит от числа ядер, делящихся в единицу времени*). Синтаксические конструкции отрабатываются также после текста (*Расскажите о свойствах тепловыделяющих элементов. Используйте конструкцию, которая выражает цель действия: что должно быть каким для чего / с целью чего*).

Притекстовые задания, формирующие навыки изучающего чтения, включают вопрос-установку (*Прочитайте текст и скажите, что представляет собой твэл?*).

Послетекстовые задания направлены на то, чтобы проверить уровень понимания прочитанного текста и создать собственное монологическое высказывание в рамках его тематики. Задания после текста расположены в порядке увеличения продуктивной сложности: от таких, ответы на которые находятся непосредственно в тексте, до таких, где требуется породить собственные высказывания без текстовой опоры. Используются следующие типы заданий: расположить предметы описания в каждом абзаце в правильном порядке; определить, какая информация отсутствует в тексте; соединить начало и конец предложений; продолжить заданные предложения (*Вибрационные нагрузки возникают ...*); соединить вопросы и соответствующие им ответы; определить истинность/ложность высказывания (*Добычу урана ведут на газодиффузионных заводах. — неверно*), заполнить таблицу информацией из текста (*Элементы АЭС — Виды аварий — Задачи инжиниринга на этапе проектирования каждого элемента*); самостоятельно ответить на вопросы (вопросы составлены таким образом, чтобы конструкции в формулировке вопроса и в тексте были разными: [в вопросе]: *Что представляет собой карбидное топливо?* — [в тексте]: *Карбидным топливом называется...*); сформулировать вопросы по данным ответам / задать вопросы к выделенным словам. Последним заданием блока является порождение собственного высказывания по теме текста (*Расскажите о свойствах изотопов урана*).

Ядром второй части каждого урока является работа со звучащим текстом. Система заданий по формированию аудитивных навыков и умений построена аналогично системе заданий к печатному тексту: предлагаются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Предтекстовые задания к аудиофрагменту включают в себя предъявление новых слов, актуальных для конкретного текста, лексическую и грамматическую работу, а также «цепочки» по методике И. А. Гончар⁵. Слушая и проговаривая увеличивающиеся смысловые фрагменты, в которых возможна (и почти всегда происходит) грамматическая трансформация, обучающиеся развивают оперативную память и учатся не только слышать и различать слова и словосочетания, но и понимать их грамматические связи. Задание с цепочками помогает услышать в тексте законченные смысловые блоки.

Как лексическая, так и грамматическая работа в предтекстовых заданиях представлена в письменном и аудио- форматах. В письменных заданиях обучающимся предлагается: прочитать ряд слов и догадаться

о значении выделенного слова (*развивать — развить — развитие — развитая* [атомно-энергетическая инфраструктура]); вставить пропущенные слова в таблицу (табл. 1); составить предложения, используя конструкцию, данную в грамматическом комментарии (табл. 2); найти слова с похожими или противоположными значениями; распределить слова на группы ([*распределите глаголы на группы со значением «возрастание» и «убывание»*]: *увеличиваться, снижаться, убывать, расти, охлаждаться, усиливаться*); найти лишнее слово и объяснить свой выбор (*сырьё, проектирование, разработка, планирование*); образовать прилагательные (*плазма — плазменный*) или отглагольные существительные; выполнить трансформацию словосочетания по модели (*потерять (тепловая энергия) — потеря тепловой энергии*).

Таблица 1

Пример задания типа «вставьте пропущенные слова»

Что? существительное (предмет)	Что делать? глагол (действие)	Что? существительное (действие/предмет)
проект	проектирование (действие)
лицензия	лицензировать (действие)

Таблица 2

Пример задания на использование конструкции: конструкция назначения

<i>регулирующие стержни</i>	<i>поглощение нейтронов</i>
<i>защита</i>	<i>задерживание нейтронов</i>

Притекстовые задания представлены в виде вопроса-установки при прослушивании текста (*Прослушайте аудиофрагмент о различных состояниях реактора и скажите, какие состояния реактора существуют*).

Послетекстовые задания включают письменные и устные задания, направленные на проверку понимания услышанного текста. Устные задания также направлены на развитие навыка говорения в учебно-научной сфере, и они всегда составлены с опорой на уже выполненные письменные послетекстовые задания, в которых можно увидеть ключевые слова / словосочетания прослушанного текста. В устных заданиях от обучающихся требуется создать собственное высказывание с использованием информации из аудиотекста (*С опорой на ключевые слова расскажите об открытом и замкнутом ядерном топливном цикле*). В письменных послетекстовых заданиях предлагается: заполнить пропуски (предъявляются фрагменты прослушанного текста с пропущенными в них словами); определить, соответствуют ли высказывания содержа-

нию аудиофрагмента (приводится ряд высказываний); закончить предложения, выбрав один из представленных вариантов; заполнить схему или таблицу (представлена схема по содержанию прослушанного текста, в которой пропущены некоторые части, которые нужно заполнить); ответить на вопросы; задать собственные вопросы (приводятся ответы на вопросы, связанные с информацией прослушанного текста, к которым нужно сформулировать вопросы).

На наш взгляд, представленная выше система заданий позволит сформировать коммуникативную компетенцию иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения на уровне от А2 к В1 максимально эффективно.

Примечания

- ¹ *Аросева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф.* Научный стиль речи: технический профиль: пособие по русскому языку для иностранных студентов. М., 2020; *Дубинская Е. В., Раскина Л. С., Орлова Т. К.* Русский язык будущему инженеру. М., 2019; *Кутузова Г. И., Стародуб В. В., Баранова И. И. и др.* Готовимся учиться в техническом вузе: учебное пособие / Под ред. Г. И. Кутузовой. СПб., 2019.
- ² Русский язык в специальных целях [Электронный ресурс]. СПб.: Златоуст. — URL: https://zlatoust.store/catalog/russkiy_yazyk_v_spetsialnykh_tselyakh/ (дата обращения: 07.11.2022).
- ³ *Васильева Т. В.* Читаем тексты по специальности. Вып. 12. Информатика. Книга для преподавателя. СПб., 2012. С. 4.
- ⁴ *Горбенко В. Д., Краснощекова С. В., Бусурина Е. В., Славина Е. А.* 1) Русский язык как иностранный для специалистов атомно-энергетической отрасли. Книга для студента: учебное пособие. Ч. 1, 2. СПб., 2021. 2) Русский язык как иностранный для специалистов атомно-энергетической отрасли. Книга для преподавателя. СПб., 2021.
- ⁵ *Гончар И. А.* Модель обучения аудированию иноязычного текста // Мир русского слова. 2010. № 1. С. 86–92.

Ekaterina V. Busurina, Victoria D. Gorbenko, *Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia*

Sofia V. Krasnoshchekova, *Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia; Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Russia*

THE SYSTEM OF TASKS IN THE TEXTBOOK ON THE PROFESSIONAL LANGUAGE FOR STUDENTS OF THE POWER ENGINEERING SECTOR

The article proves the relevance of training aids development for the language for special purposes for foreign students of engineering-technical and technological fields. The paper emphasizes the most important communicative needs of this student contingent. The article describes a system of training tasks for a textbook designed for foreign specialists of nuclear power industry. The system aims at formation of communicative competence of foreign specialists in the Russian language from level A2 to level B1.

Keywords: Russian as a foreign language; educational and scientific field of communication; language for special purposes; textbook; system of training tasks.

Зиновьева Елена Иннокентьевна¹, Бен Мхамед Низар²
¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Россия;
² Российский государственный
гидрометеорологический университет, Россия
e.i.zinovieva@spbu.ru; nizarius@hotmail.fr

АНТОНИМО-СИНОНИМИЧЕСКИЙ БЛОК «ХУДОЙ — ТОЛСТЫЙ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена функционально-семантическому анализу русских имен прилагательных, входящих в антонимо-синонимический блок, характеризующий фигуру человека. Предложена классификация 27 лексических единиц данного словарного объединения, проанализированы семантика и особенности употребления прилагательных, обозначающих объем фигуры, проведен опрос информантов — носителей русского языка для верификации полученных результатов.

Ключевые слова: антонимо-синонимический блок; прилагательные; синонимический ряд; функционально-семантический анализ; фигура.

Разговорная тема «Портрет человека» и, соответственно, лексика, ее обслуживающая, является сквозным стержнем занятий, проводимых на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. Выбранные для анализа прилагательные, характеризующие объем фигуры человека, частотны в русском языке при описании внешности человека. Они употребляются как в разговорной речи, так и в художественной литературе. Эти прилагательные трудны для восприятия в иностранной аудитории в силу тонких различий в семантике синонимов, сочетаемости прилагательных, их стилистической отнесенности и коннотации.

В лингвистических работах используются несколько различных наименований словарного объединения, объединяющего синонимы и антонимы, например: «антонимия синонимических рядов», «синонимия антонимических противопоставлений», «гнезда антонимов»; «синонимо-антонимический блок»¹, «антонимо-синонимический блок»² и другие. В данной работе мы придерживаемся термина «антонимо-синонимический блок» (далее — АСБ) и, вслед за Ю. В. Федосовым³, понимаем под данным термином такое объединение антонимов и синонимов, ядром которого является антонимическая пара, возглавляющая два сино-

нимических ряда, упорядоченных посредством единой для всего объединения градуальности в значении.

Целью исследования является выявление особенностей семантики и функционирования прилагательных антонимо-синонимического блока «толстый-худой» для их последующего представления в иностранной аудитории.

Материалом исследования послужили данные толковых словарей русского языка⁴, словарей синонимов⁵ и антонимов⁶ русского языка; контексты употребления прилагательных, представленные в «Национальном корпусе русского языка»⁷, а также результаты анкетирования носителей русского языка.

Исследуемый антонимо-синонимический блок прилагательных русского языка состоит из двух синонимических рядов, антонимичных друг другу: синонимического ряда с доминантой *худой* и синонимического ряда с доминантой *толстый*. В синонимический ряд с доминантой *худой* входит 12 единиц: *худой, тощий, костлявый, тонкий, сухой, бестелесный, исхудалый, истощенный, худощавый, сухощавый, сухопарый, поджарый*. В синонимический ряд с доминантой *толстый* входит 15 единиц: *толстый, полный, полнотелый, тучный, грузный, дебелый, дородный, круглый, кругленький, пышный, пухлый, пухлявый, толстомясый, толстопузый, жирный*.

Для удобства описания прилагательные каждого синонимического ряда были распределены нами, согласно степени семантической близости, следующим образом:

1. Микрогруппы синонимического ряда с доминантой *худой*: 1) *тощий, костлявый, бестелесный*; 2) *исхудалый, истощенный*; 3) *сухой, сухопарый, сухощавый, худощавый, поджарый*; 4) *тонкий*.
2. Микрогруппы синонимического ряда с доминантой *толстый*: 1) *полный, полнотелый*; 2) *тучный, грузный*; 3) *дебелый, дородный*; 4) *круглый, кругленький*; 5) *пышный, пухлый, пухлявый*; 6) *толстомясый, толстопузый, жирный*.

В ходе исследования были установлены параметры, позволяющие выработать алгоритм анализа прилагательных и одновременно оптимизировать их презентацию в иностранной аудитории. Это такие критерии, как:

- большая или меньшая степень отклонения от «средней, нормативной характеристики» фигуры;
- наличие наречий степени в контексте использования прилагательного, сравнений;
- наличие конкретных особенностей тела субъекта;
- взаимосвязь объема фигуры и характера человека;

- возможность употребления прилагательного применительно к человеку любого возраста и пола, или ограничения по этому критерию;
- эстетическая оценка прилагательного;
- использование прилагательного по отношению к здоровому или больному физически человеку;
- стилистическая принадлежность;
- внутренняя форма слова;
- возможность описания при помощи анализируемых прилагательных отдельных частей тела человека.

В результате проведенного функционально-семантического анализа прилагательных, обозначающих объем тела человека ниже и выше нормы, признанной в русской культуре, были установлены сходства и различия в значениях единиц.

Так, в синонимическом ряду с доминантой *худой* прилагательные *тощий*, *костлявый* и *бестелесный* выражают отклонение объема тела от объема тела среднестатистического человека в большей степени; *исхудалый*, *истощенный* обозначают худобу, являющуюся следствием процесса изменения объема тела в результате лишений, голодания, болезни; *сухой*, *сухопарый*, *сухощавый*, *худощавый*, *поджарый* выражают отклонение объема тела от нормативного в меньшей степени; *тонкий* характеризует объем, близкий к норме, эстетически приемлемый.

В синонимическом ряду с доминантой *толстый* прилагательные *полный*, *полнотелый* имеют значение ‘умеренно толстый’; *тучный*, *грузный* — ‘с тяжелым, неповоротливым телом’; *дебелый*, *дородный* характеризуют крупного, полного человека крепкого телосложения; *круглый*, *кругленький* — это ‘толстый человек небольшого роста’; *пышный*, *пухлый*, *пухлявый* — ‘полный, располневший, с округлыми формами (обычно о женщине)’; *толстомясый*, *толстопузый*, *жирный* — ‘чрезмерно мясистый, с толстым животом’.

По параметру выраженности степени отклонения веса от нормы мы установили, что степень худобы или полноты выражается контекстуально, при употреблении прилагательного в сочетании с различными интенсификаторами (например, *крайне истощенный*, *немного тучный*), с использованием редупликации (*толстый-претолстый*) или сравнений (*пальцы толстые, как сардельки*). Так, степень худобы выражается при употреблении прилагательного *худой* в сочетании со словами *очень*, *слишком*, *особо*, конструкцией *такой, что...* (чаще внимание акцентируется на выпирающих ключицах), при помощи сравнений. В этом случае нейтральная эстетическая оценка внешности меняется на отрицательную:

Таня стояла возле окна, спиной к нему, в синем больничном халате, очень высокая и **очень худая** (Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000);

Он снился ей однажды, стриженный наголо, в белой словно смертной рубашке, **худой такой, что вытирали ключицы** (Г. Я. Бакланов. В месте светлом, в месте злачном, в месте покойном (1995));

Остановилась посреди коридора и смотрит на меня. **Худая как скелет**. Глаза большие, тёмные (Андрей Геласимов. Чужая бабушка (2001)).

В большинстве случаев причины отклонения объема от предполагаемой нормы не входят в семантику имени прилагательного, а могут быть, при необходимости, указаны в контексте. Однако для части прилагательных причина худобы или полноты заключается непосредственно в семантике слова: *исхудалый* и *истощенный* (из-за болезни, лишений), *сухой* (недостаток жизненных соков), *поджарый* (природная комплекция или усиленные нагрузки).

Что касается акцентирования конкретных особенностей телосложения субъекта, семантика некоторых прилагательных их предполагает: например, *костлявый* — ‘выступающие кости’; *сухой* — ‘сухая и тонкая кожа’; *поджарый* — ‘очень подтянутый, плоский живот, отсутствие округлостей’; *полный, полнотелый* — ‘мягкое тело, округлые формы’; *дородный* — ‘высокий рост’; *круглый, кругленький* — ‘небольшой рост’; *пышный* — ‘прекрасно или чрезмерно развитые формы’; *пухлый, пухлявый* — ‘мягкое тело’; *толстопузый* — ‘большой живот’.

По взаимосвязи объема фигуры и характера человека можно выделить прилагательные, указывающие на характер субъекта: так, по данным контекстов «Национального корпуса русского языка», *поджарый* субъект обычно активный, энергичный, спортивный, а *пухлый человек*, наоборот, неспортивный, физически неразвитый.

Относительно возможности употребления прилагательного применительно к человеку любого возраста и пола, или ограничения по этому критерию, мы пришли к выводу, что большинство изученных нами прилагательных может характеризовать людей любого возраста и пола. Однако были выделены и прилагательные, имеющие ограничения по этому критерию. Не имеют ограничений по полу и возрасту описываемых субъектов: *худой; тощий; костлявый; бестелесный; исхудалый; истощенный; сухопарый; сухощавый; худощавый; тонкий; толстый; круглый и кругленький; толстомясый; толстопузый; жирный*. Прилагательное *поджарый* чаще используется для описания взрослых мужчин. *Полный* и *полнотелый, дебелый, пышный* чаще используются для описания взрослых женщин. Такие единицы, как *сухой; тучный; грузный; до-*

родный частотны при характеристике немолодых людей. Для описания детей чаще используются прилагательные *пухлый* и *пухлявый*.

По такому параметру, как эстетическая оценка внешности человека, мы выделили следующие виды оценки: отрицательная (*тощий, костлявый, бестелесный, исхудалый, истощенный; тучный, толстомясый, толстопузый, жирный*), положительная (*худощавый, поджарый, тонкий; дородный, круглый, кругленький, пышный*) и нейтральная (все остальные прилагательные, например, *сухой, полный*). Стоит отметить, что оценка может в большой степени варьироваться в зависимости от контекста.

Что касается возможности использования прилагательного по отношению к физически здоровому или больному человеку, часть исследуемых прилагательных ассоциируется с болезненностью (*тощий, костлявый, бестелесный, исхудалый, истощенный; тучный, грузный, жирный*) или соответственно хорошим состоянием здоровья (*худощавый, поджарый, тонкий; дебелый, дородный, круглый, кругленький, пышный*) описываемого субъекта, другие прилагательные могут обозначать разное состояние здоровья субъекта, в зависимости от контекста (все остальные прилагательные, например, *сухой, толстопузый*).

По параметру стилистической принадлежности мы установили, что среди рассмотренных лексических единиц нейтральными по своей стилистической принадлежности являются прилагательные *худой, тощий, костлявый, исхудалый, истощенный, сухощавый, худощавый, тонкий, полный, полнотелый, тучный, грузный, дебелый, дородный, круглый, кругленький, пышный, пухлый, жирный*; разговорными — *бестелесный, сухой, сухопарый, поджарый, пухлявый*; просторечными — *толстомясый, толстопузый*.

По параметру внутренней формы выделяются прилагательные, имеющие прозрачную внутреннюю форму: *толстопузый, толстомясый, костлявый, бестелесный, исхудалый, истощенный, сухой, круглый*. Словообразовательный анализ таких прилагательных обеспечит возможность более наглядной семантизации в иностранной аудитории.

Рассматривая параметр возможности использования анализируемых прилагательных для описания частей тела человека, мы пришли к выводу, что большинство прилагательных могут характеризовать не только всю фигуру человека, но и отдельные части тела, чаще всего это конечности и лицо. Свободная сочетаемость характерна для прилагательных *худой, тощий, толстый, пухлый, жирный*. Характерные сочетания с определенными частями тела присущи прилагательным: *костлявый* (части тела, в которых есть кости); *тощий* (в норме округлые части тела или конечности); *исхудалый* (чаще лицо и руки); *истощенный*

(чаще лицо); *полный* (чаще округлые части тела), *круглый* и *кругленький* (чаще округлые части тела). Редко используются для характеристики частей тела такие единицы, как *бестелесный* и *полнотелый*. Сочетаются с названиями частей тела, по данным иллюстративных контекстов, но опрошенным носителям русского языка кажутся нетипичными в таких сочетаниях прилагательные *сухопарый*, *сухощавый*, *поджарый*; *грузный*, *дебелый*, *дородный*, *толстомясый*. Чаще используется для описания частей женского тела прилагательное *пышный*. Как правило, не сочетаются с частями тела такие единицы, как *тучный* и *полнотелый*. Не может сочетаться с частями тела в силу своей семантики и внутренней формы и прилагательное *толстопузый*.

Для верификации полученных результатов нами был проведен опрос 46 респондентов — носителей русского языка разного возраста, пола, рода занятий и уровня образования. В целом данные опроса совпали с основными результатами контекстуального анализа, однако респонденты оказались настроены более отрицательно к полноте и более положительно — к худобе, по сравнению с данными анализа иллюстративных контекстов. Так, для большинства опрошенных прилагательное *худой* ассоциируется с хорошим состоянием здоровья, а прилагательное *толстый* — с отрицательной эстетической оценкой. Также у многих опрошиваемых возникли затруднения с семантизацией таких выходящих из активного употребления прилагательных, как *дебелый*, *дородный*, *толстомясый*.

Полученные результаты могут быть использованы при чтении спецкурсов по лексической семантике, прагматике и лексикографии, в практике учебной лексикографии, а также непосредственно в практике преподавания русского языка как иностранного.

Примечания

- ¹ Иванова В. А. Антонимия в системе языка. Кишинев, 1982.
- ² Федосов Ю. В. Принципы построения идеографического антонимо-синонимического словаря русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2003.
- ³ Там же. С. 8.
- ⁴ Словарь русского языка: В 4 т. М., 1999; Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М., 1951; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2006; Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М., 2001; Толковый словарь Ефремовой [Электронный ресурс]. — URL: <http://efremova-online.ru/>
- ⁵ Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. 11-е изд., перераб. и доп. М., 2001; Апресян Ю. Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второй выпуск / О. Ю. Богуславская, Т. В. Крылова, И. Б. Левонтина и др.; под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. М., 2000; Горбачевич К. С. Синонимический словарь русского языка. М., 1996; Евгеньева А. П. Словарь синонимов русского языка: В 2 т. М., 2001.

- ⁶ Введенская Л. А. Словарь антонимов русского языка. М., 2003; Колесников Н. П. Словарь антонимов русского языка. Тбилиси, 1972; Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка: Более 2000 антоним. пар / Под. ред. Л. А. Новикова. М., 1988; Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка: пособие для учащихся. М., 1981; Львов М. Р. Словарик синонимов и антонимов: с толкованием значений, оттенков и многозначности слова: для поисковой творческой работы учащихся начальных классов. М., 1994.
- ⁷ Национальный корпус русского языка [сайт]. — URL: <http://www.ruscorpora.ru/>

Elena I. Zinovieva, *Saint Petersburg State University, Russia*

Nizar Ben M'hamed, *Russian State Hydrometeorological University, Russia*

**FUNCTIONAL SEMANTICS OF THE ANTONYMIC-SYNONYMIC UNIT
“ХУДОЙ — ТОЛСТЫЙ” (“THIN — FAT”) IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE**

The article is devoted to the functional and semantic analysis of Russian adjectives belonging to the antonymic-synonymic unit of adjectives describing the figure of a person. The classification of 27 lexical items of this vocabulary grouping is proposed, the semantics and characteristics of the use of adjectives describing the figure of a person are analyzed, and a survey among native Russian speakers is conducted to verify the results obtained.

Keywords: antonymic-synonymic unit; adjectives; synonymic row; functional-semantic analysis; figure.

Малинина Наталия Владимировна
Университет Кассино и Южного Лацио, Италия
nmalinin@unicas.it

ПРОЗА ПОЭТА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ И. БРОДСКОГО «НАБЕРЕЖНАЯ НЕИСЦЕЛИМЫХ»)

В статье анализируется эссе И. Бродского «Набережная неисцелимых» для выявления особенностей прозы поэта. Известны работы на эту тему на материале прозы Пастернака и статья самого И. Бродского о прозе М. Цветаевой. Анализ базируется на рассмотрении композиции эссе и его компонентов, вводятся элементы сопоставления с поэтическими произведениями, выявляется смысловая доминанта — размышление о красоте вообще и Венеции в частности, красота, находящая отражение в воде, переходящая во вневременную категорию. Сочленение поэтического описания и нарративного развития мысли повествователя создают «энергию и передают его суть», что и составляет особенность прозы большого поэта.

Ключевые слова: композиция описания и нарратив; детализация прозы; ассоциативность поэзии.

Поэту может просто захотеться в один прекрасный день написать что-нибудь прозой.

И. Бродский

Проза поэта как особое явление в рамках художественного текста давно привлекает к себе внимание. Р. О. Якобсон посвятил специальное исследование прозе Б. Пастернака, начав его словами: «Читая прозу Пушкина или Махи, Лермонтова или Гейне, Пастернака или Малларме, мы не можем удержаться от некоторого изумления перед тем, с каким совершенством овладели они и вторым языком; в то же время от нас не ускользает странная звучность выговора и внутренняя конфигурация этого языка»¹. Наблюдение за прозаическими текстами поэта привели автора к выводу об особой роли метонимии, к которой прибегает Пастернак в качестве основного образительного средства, что характерно и для его поэтических произведений.

Продолжая исследование прозы этого поэта, Н. А. Фатеева расширяет зону наблюдений и обнаруживает «сосуществование в одной творческой системе двух форм словесного выражения — поэзии и прозы». Она выделяет «определенную группу текстов, имеющих различное выраже-

ние по оси **поэзия — проза**, между которыми устанавливается отношение семантической эквивалентности по разным текстovým параметрам: структуре ситуации, единству концепции, композиционных принципов, подобию тропеической, звуковой и ритмико-синтаксической организации» и называет их по отношению, «которое возникает между ними, **автоинтертекстуальными**, которые структурируют авторскую модель мира². Л. В. Зубова, посвящая цикл статей поэтическому языку И. Бродского, также затрагивает тему языка прозы поэта³, в какой-то мере касается её по отношению к И. Бродскому и Л. Лосев⁴. Сам Бродский посвятил этой теме статью «Поэт и проза», в которой рассматривает прозу М. И. Цветаевой и приходит к выводу, что в прозе «едва ли поэзия на самом деле потеряла: если она утратила в форме, то осталась верной себе в смысле энергии и сути, т. е. сохранила своё вещество»⁵.

Мы сделали попытку провести анализ одного из самых известных художественных эссе И. Бродского «Набережная неисцелимых», посвящённого Венеции, занимавшей в его творчестве совершенно особое место. Сразу необходимо оговориться, что все прозаические произведения Бродский писал по-английски. Но они имеют авторизованный перевод, что позволяет рассматривать русский текст произведений как оригинальный. К тому же мы сосредоточиваем внимание прежде всего на композиции текста, его информационной структуре, которая и при переводе должна сохранять максимальную приближённость к оригиналу.

Что касается «Набережной неисцелимых», Бродский написал эссе по просьбе организации «Консорцио Венеция Нуова», которая занимается предохранением Венеции от наводнений. Кроме «Набережной неисцелимых» (1989) было ещё «Watermark», написанное несколько позже первого, немного дополненное, но при этом без изменений в общей концепции, при сохранении «одних и тех же очертаний»⁶. Наши заметки основываются на первом тексте, хотя в отдельных случаях мы используем и высказывания исследователей, связанные со вторым.

Жанр произведений определяется как эссе: «прозаическое сочинение небольшого объёма свободной композиции, подразумевающее впечатления и соображения автора по конкретному поводу или предмету. Эссе относится к жанрам с нестрогим заданными характеристиками»⁷.

Сразу обратим внимание на композиционную организацию текста. Ещё Б. В. Томашевский указывал на существование двух типов расположения тематических компонентов текста (под которыми он понимал части, отмеченные единством значений своих элементов): первый с причинно-временными связями между вводимым тематическим материалом и второй, который характеризует «одновременность или иная

сменность внутренней причинной связанности излагаемого»⁸. Первый тип наиболее распространён, его структура (нарратив) обычно служит ключом к пониманию дискурса⁹. Второй тип обнаруживает свою принадлежность к поэзии и очерковой литературе.

Отмеченной особенностью характеризуется уже начальный интродуктивный компонент рассматриваемого текста: от — «Много лет тому назад...» до — «Потом завалился спать»). Тематические компоненты рассматриваемой части как равноправные составляющие описания создают воспринимаемый образ окружающего:

Стоило лишь оглянуться, чтобы увидеть stazione (куда я прибыл холодной декабрьской ночью. — Н. М.) во всё её прямоугольном блеске неона и городского шика, увидеть печатные буквы: VENEZIA (4)¹⁰

с повтором, который фокусирует внимание: *увидать stazione / увидеть печатные буквы: VENEZIA.*

В описание входит особый запах этих мест, связанный с водорослями:

Ночь была ветреной, и, прежде чем включилась сетчатка, меня охватило чувство абсолютного счастья: в ноздри ударил его всегдашний — для меня — синоним: запах мёрзнущих водорослей. Для одних это свежескошенная трава или сено; для других — рождественская хвоя с мандаринами. Для меня — мёрзлые водоросли: отчасти из-за звукоподражательных свойств самого названия, в котором сошлись растительный и подводный мир... (2).

Каждая деталь описываемого мира органично соединяется с сообщением об ассоциируемом с ней состоянием: *запах мёрзнущих водорослей — абсолютное счастье. Этот запах, скорее вызванное им состояние, породил воспоминания, будил воображение:*

Всё отдавало приездом в провинцию — в какое-нибудь незнакомое, захолустное место — возможно, к себе на родину, после многолетнего отсутствия. <...> Казалось, в любую минуту вдали мог залаять пёс, не исключался и петух. Закрыв глаза, я представил себе пучок холодных водорослей, расплывшийся на мокром, возможно — обледеневшем камне где-то во вселенной, безразличный к тому — где. Камнем был как бы я, пучком водорослей — моя левая кисть (4).

Возвращение к действительности связано с прибытием баржи, из которой вышли люди: *Тут я увидел единственное человеческое существо, которое знал в этом городе; картина была сказочная. Для введения персонажа, которого рассказчик очень ждал, он прибегает к приёму подчёркнутого ожидания и для читателя, используя «бесполюю» лексику: человеческое существо — картина. И только в следующем абзаце происходит знакомство с этой картиной как описание — воспоминание:*

Впервые я её увидел за несколько лет до того, в том самом предыдущем воплощении: в России. Тогда картина явилась в облике славистки, точнее, специалистки по Маяковскому. Последнее чуть не зачеркнуло картину как объект интереса в глазах моей компании. Что этого не случилось, было мерой её обозримых достоинств. 180 см, тонкокостная, длинноногая, узколицая, с каштановой гривой и карими миндалевидными глазами, с приличным русским на фантастических очертаниях устах и с ослепительной улыбкой там же, в потрясающей, плотности папиросной бумаги, замше и чулках в тон, гипнотически благоухавшая незнакомыми духами, — картина была, бесспорно, самым элегантным существом женского пола, умопомрачительная нога которого когда-либо ступала в наш круг. Она была из тех, кто увлажняет сны женатого человека. Кроме того, венецианкой (5).

Как видно, картина обретает женский облик в его самом модном для того времени воплощении (внешние качества модели: *в потрясающей, плотности папиросной бумаги, замше и чулках в тон, гипнотически благоухавшая незнакомыми духами*).

Акт воспоминания, как писал об этом И. П. Смирнов, «устанавливает субъектно-субъектные отношения, в то время как «восприятие соотносит субъекта с объектом»¹¹. Встреча рассказчика с «картиной» вводит тему желаний / намёка на возможные близкие отношения с объектом:

Рядом со мной картина в нутрии объясняла почти шёпотом, что везёт меня в отель, где сняла мне номер, что, скорее всего, мы увидимся завтра или послезавтра, что она хотела бы познакомить меня с мужем и сестрой. Мне нравился её шёпот, хотя он гармонировал скорее с темнотой, чем с самим сообщением, и я ответил таким же заговорщицким голосом, что всегда приятно повидать вероятных родственников. Тут я несколько пережал, но она засмеялась, так же вполголоса, приложив к губам руку в перчатке коричневой кожи (6).

Итак, Венеция, январь, запах мёрзнущих водорослей, ассоциации с чем-то очень близким (провинция, какое-то захолустное — родное — место) и прекрасная женщина. И каждое из составляющих активно включает самого рассказчика: *стоило оглянуться, как можно было увидеть буквы: VENEZIA; в ноздри ударил запах мёрзнущих водорослей; отдавало приездом в провинцию — <...> возможно, к себе на родину, после многолетнего отсутствия; Тут я увидел единственное человеческое существо, которое знал в этом городе; картина была сказочная и Впервые я её увидел...* И если поэзия, по словам Пастернака, — это выражение своих чувств, мыслей и т. п. в стихах, то поэтический характер проанализированного отрывка не вызывает сомнений.

Однако рассмотренный отрывок не лишён и композиционного качества, характерного для повествования — черт нарративной структуры: при-

езд рассказчика в Венецию, ожидание встречи с человеком, готовым ему помочь, дорога туда и отдых после длительного пути. Есть основания утверждать, что перед нами контаминация двух типов повествования: идёт рассказ / нарратив о приезде в город мечты, он на каждом шагу сопровождается присутствием рассказчика, с его мыслями, чувствами, воспоминаниями.

Поэтический ореол города, связанный уже не с прошлыми, бытовыми воспоминаниями, а с тем представлением о нём, которое жило ещё до первой встречи, возникает по мере передвижения по воде:

Медленное движение лодки сквозь ночь напоминало проход связанной мысли сквозь бессознательное. По обе стороны, по колено в чёрной как смоль воде, стояли огромные резные сундуки тёмных палаццо, полные непостижимых сокровищ — скорее всего, золота, судя по жёлтому электрическому сиянию слабого накала, пробивавшемуся сквозь щели в ставнях. Общее впечатление было мифологическим, точнее — циклопическим: я попал в ту бесконечность, которую воображал на ступенях Станьоне, и теперь двигался мимо её обитателей, вдоль шеренги спящих циклопов, возлежавших в чёрной воде, время от времени подымая и опуская веко (6).

Здесь чётко проявлено характерное для Бродского и отмеченное исследователями стремление к «не характеризующей, а запечатляющей мгновение детали»¹², доказательством осознанности которого служат его слова: «...в конечном счёте, каждый литератор стремится к одному и тому же: настигнуть и удержать утраченное или текущее время» (Там же).

Если продолжить рассмотрение текста, включающего около 50 коротких главок — зарисовок города (напомним: текст стал откликом на призыв «Консорциума Новая Венеция», который регулярно заказывал к Рождеству произведение искусства, воспевающее город: картину, скульптуру или эссе), то следует обратиться к рассмотрению этих эпизодов-зарисовок. Они, как это проявлено и в приведённом отрывке, дополняются введением поэтико-символических осложнений, органично подчёркивающих созерцательный характер изложения как основу размышлений.

Сравнивая поэзию и прозу, Бродский выделил в качестве одного из уроков, которые получает проза от поэзии, умение отказаться от лишней детализации. Однако данный текст и приведённые ранее примеры свидетельствуют о том, что проза поэта не в состоянии отказаться от присущих ей качеств, в частности «излишеств» детализации, снова свидетельствуя о том, что поэт использует возможности прозы, проявляя при этом искусство отбора деталей.

Сравним:

Зимой в этом городе, особенно по воскресеньям, просытаешься под звон бесчисленных колоколов, точно за кисейй позвякивает на серебряном подно-

се гигантский чайный сервиз в жемчужном небе. Распахиваешь окно, и комнате вмиг затопляет та уличная, наполненная колокольным гулом дымка, которая частью сырой кислород, частью кофе и молитвы. Неважно, какие таблетки и сколько надо проглотить в это утро, — ты понимаешь, что не всё кончено. <...> В такие дни город действительно приобретает фарфоровый вид, оцинкованные купола и без того сродни чайникам или опрокинутым чашкам, а наклонные профили колоколен звенят, как забытые ложки, и тают в небе (12).

И строки из стихотворения «Лагуна», датированное 1973 годом — временем первого приезда поэта:

*Венецийских церквей, как сервизов
чайных,
слышен звон в коробке из-под случайных
жизней...*

Всё то, что стоит за поэтической строкой и что делает чтение напряжённым «подключением» к мысли и чувству поэта, прорисовывается в прозе. Хотя опорный компонент сохраняется (звон бесчисленных колоколов, точно за кисейй позвякивает на серебряном подносе гигантский чайный сервиз в жемчужном небе / Венецийских церквей, как сервизов чайных, слышен звон) то, что Фатеева назвала автоинтертекстуальными отношениями (см. выше).

Красота города представлена как подсознательно воздействующая сила на поведение человека, стремящегося хотя бы внешне уподобиться ей:

... город даёт двуногим представление о внешнем превосходстве, которого нет в их природных берлогах, в привычной им среде. Вот почему здесь нарасхват меха, наравне с замшей, шёлком, льном, хлопком, любой тканью. Дома человек растерянно глядит на покупки, прекрасно понимая, что в родных местах щеголять ими негде, не рискуя шокировать сограждан. <...> В этом городе человек — скорее силуэт, чем набор неповторимых черт, а силуэт поддаётся исправлению. Толкают к щегольству и мраморные кружева, мозаики, капители, карнизы, рельефы, лепнина, обитаемые и необитаемые ниши, статуи святые и снятые, девы, ангелы, херувимы, кариатиды, фронтоны, балконы, оголённые икры балконных балясин, сами окна, готические и мавританские. Ибо это город для глаз; остальные чувства играют еле слышную вторую скрипку. Одного того, как оттенки и ритм местных фасадов заискивают перед изменчивой мастью и узором волн, хватит, чтобы ринуться за модным шарфом, галстуком и чем угодно <...> Ваш глаз как-то догадывается, что все эти вещи выкроены из той же ткани, что и виды снаружи, и не обращает внимания на свидетельство ярлыков (11).

Красота особая, исторически сложившаяся, присутствует не только в описании «внешнего вида» города, но и его «содержимого»: однажды

вечером энный человек пригласил меня на приём в своё палаццо. Гости слишком галдели, и энный вежливо предложил нам троим осмотреть остальную часть дома. Мы охотно согласились.

То, что удалось увидеть, перенесло их в далёкое прошлое:

Мы оказались на длинной, плохо освещённой галерее со сводчатым потолком, <...> стены были закрыты большими, от пола до потолка, тёмно-коричневыми картинами, которые, очевидно, были написаны на заказ для этого помещения и перемежались едва различимыми мраморными бюстами и пилястрами. Картины изображали, насколько можно было разобрать, морские и сухопутные сражения, праздничные шествия <...> Нельзя было спросить «Что это? Чья работа?» из-за неуместности твоего голоса, принадлежащего более позднему и явно постороннему организму. Ещё это было похоже на подводное путешествие, словно мы составляли косяк рыб, проходящий сквозь затонувший галеон с сокровищем на борту, — рта не раскрыть, не то наглотаешься воды (21).

Прошлое (ощущение себя как *постороннего организма*) и отразившая его (вобравшая в себя) вода оказываются доминантой текста, а существование города органическим соединением и хранением той абсолютной красоты, которая приобретает вневременной характер.

Тема красоты в её отношении к человеку, создающему и воспринимающему её, воплощается в повествовании о глазе, носящем риторический характер, т. е. представляющем особый тип высокой, убеждающей прозы. Его первая часть посвящена глазу как особому органу человека:

Глаз — наиболее самостоятельный из наших органов. <...> Он закрывается последним, когда тело засыпает. <...> Глаз продолжает следить за реальностью при любых обстоятельствах, даже когда в этом нет нужды. <...> Глаз ищет безопасности.

Здесь осуществляется переход к представлению искусства вообще и венецианского в частности как носителя красоты:

Ибо красота утешает, поскольку она безопасна. Она не грозит убить, не причиняет боли. Статуя Аполлона не кусается, и не укусит пудель Карпаччо. <...> красота — всегда снаружи; потому что она — исключение из правил. Вот это — её местоположение и её исключительность — и заставляет глаз бешено рыскать или — говоря рыцарским слогом — странствовать. Ибо красота есть место, где глаз отдыхает. Эстетическое чувство — двойник инстинкта самосохранения и надёжнее этики. Главное орудие эстетики, глаз, абсолютно самостоятелен. В самостоятельности он уступает только слезе (41).

Перед нами трактат об органической связи человека с искусством, о том специальном человеческом органе, который делает эту связь не-

разрывной и, соответственно, о неотъемлемости искусства от человеческой жизни вообще, и в этом плане — Венеции от истории человечества.

В данном случае обращение поэта к прозе позволяет ему использовать один из её видов, в композиционном отношении близкий к ней, базирующийся на параллелизме синтаксических составляющих, позволяющих создать образ, скреплённый интонационным единством.

При очевидном доминировании описательных компонентов в составе текста нарратив реализуется присутствием повествователя, это компоненты текста, последовательно сообщающие о «книжном» знакомстве автора-повествователя с Венецией, породившем мечту о её посещении, о первой поездке, эпизоды знакомства с городом, размышления о его неповторимости, исторической уникальности, т. е. базовая композиционная структура, характерная для поэтического текста, осложняется ведением нарративной линии. Описательность получает «организационную поддержку» со стороны нарратива, включаются элементы риторики; к концу текст осложняется рассуждениями, носящими выводной характер. Приведём пример:

На закате все города прекрасны, но некоторые прекраснее. Рельефы становятся мягче, колонны круглее, капители кудрявее, карнизы чётче, шпили твёрже, ниши глубже, одежды апостолов складчатей, ангелы невесомей. Таков зимний свет в чистом виде. Ни тепла, ни энергии он не несёт, растеряв их где-то во вселенной или в соседних тучах. Единственное желание его частиц — достичь предмета, большого ли, малого, и сделать его видимым. Это частный свет, свет Джорджоне или Беллини, а не Тьеполо или Тинторетто. И город нежится в нём, наслаждаясь его касаниями, лаской бесконечности, откуда он явился. В конечном счёте, именно предмет и делает бесконечность частной (30).

Город во всех своих колоннах, капителях, карнизах, шпилях, складчатых одеждах апостолов *нежится* в лучах зимнего света, который *хочет всё это сделать видимым*, проявляя его неповторимость: олицетворение, игра со сравнительной степенью прилагательного (куда включено даже относительное прилагательное), которая понятней и живей превосходной степени — что это? проза / поэзия?

Итак, в начале повествования автор обещает описать четыре времени суток в Венеции. Он своё обещание выполняет. Начало положил ночной приезд в Венецию, когда в поле зрения попадает само обозначение города и запах водорослей. О водорослях автор говорит как о живущих в сознании *отчасти из-за звукоподражательных свойств самого названия, в котором сошлись растительный и подводный мир.*

Утро начинается церковным перезвоном: *звон бесчисленных колоколов, точно за кисейй позвякивает на серебряном подносе гигантский чайный сервиз в жемчужном небе*, отличным от звона русских колоколов (ср. звучание «вечер звонный» у Ахматовой).

День связан с многолюдной толпой, где каждый ощущает себя силуэтом на фоне города, невольно подчиняясь желанию что-то изменить в своём внешнем облике: *здесь нарасхват меха, наравне с замшей, шёлком, льном, хлопком, любой тканью. Дома человек растерянно глядит на покупки.*

Вечер приводит рассказчика в палатцу, отправляя его в средние века: *Нельзя было спросить «Что это? Чья работа?» из-за неуместности твоего голоса, принадлежащего более позднему и явно постороннему организму.*

Конец позволяет увидеть город в утреннем свете: *город нежится в нём, наслаждаясь его касаниями, лаской бесконечности, откуда он явился.*

Нарратив — смена картин во времени их восприятия, совпадающей с естественным течением (иконическая композиция, доминирующая в прозе), пополняется описательными компонентами текста с параллельной связью частей, что характерно для поэтических текстов. Выделение доминанты в каждом описании (запах водорослей, звон чайного сервиза и т. д.) тоже представляет особенность поэтического текста, в котором такая доминанта вызывает читательские ассоциации. Здесь, в прозе, она получает конкретизацию, уточняется и проясняется, проявляя одновременно искусство поэта видеть мир. Желание убедить читателя, обращение к риторическим приёмам одновременно проявляет ритмическую организацию, доминирующую в поэзии. Так в прозе поэта органически соединяются (с точки зрения теории концептуальной интеграции Фоконье и Тернера)¹³, «смешиваются» два начала, создавая нечто третье, части которого не просто присоединяются друг к другу, а создают нечто новое, особое, отличное от каждой отдельной составляющей.

Напомним, что, наблюдая за прозой поэтов, Р. Яacobсон писал: «Мы не можем удержаться от некоторого изумления перед тем, с каким совершенством овладели они и вторым языком; в то же время от нас не ускользает странная звучность выговора и внутренняя конфигурация этого языка». Внимательное чтение прозы поэта И. Бродского убеждает в справедливости этих слов, позволяя обнаружить в его тексте обусловленное мыслью и чувством использование характерных построений, приёмов, отбора слов и их форм, присущих как прозе в её общей ор-

ганизации, так и поэзии в создании образа, возбуждающего в читателе собственные мысли и чувства, делая их близкими автору.

Примечания

- ¹ Якобсон Р. О. Заметки о прозе поэта Пастернака // Якобсон Р. Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. С. 324.
- ² Фатеева Н. А. Поэт и проза: книга о Пастернаке. 2009. — URL: <https://itexts.net/avtor-natalya-aleksandrovna-fateeva/>.
- ³ Зубова Л. В. Поэтический язык Иосифа Бродского. СПб.: ЛЕМА, 2015.
- ⁴ Лосев Л. Бродский. Опыт литературной биографии. М.: Молодая гвардия, 2006.
- ⁵ Бродский И. А. Поэт и проза. 1979. — URL: <https://readli.net/poet-i-proza/>.
- ⁶ Меднис Н. Е. Венеция в прозе Иосифа Бродского («Набережная неисцелимых» и «Watermark»). — URL: <http://rassvet.websib.ru/text.htm?no=19&id=23>.
- ⁷ Культура русской речи. // Энциклопедический словарь-справочник / Л. Ю. Иванов, А. П. Сковородников, Е. Н. Ширяев и др. 3-е изд., стереотип. М.: Флинта, 2011. С. 786.
- ⁸ Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие / Вступ. статья Н. Д. Тамарченко; коммент. С. Н. Бройтмана при участии Н. Д. Тамарченко. М.: Аспект Пресс, 1999. С. 119. — URL: https://www.studmed.ru/view/tomashevskiy-bv-teoriya-literatury-poetika_05286527c6f.html?page=17.
- ⁹ Плунгян В. А. Предисловие: Дискурс и грамматика // Исследования по теории грамматики. Вып. 4: Грамматические категории и дискурс. М., 2008. С. 11.
- ¹⁰ Бродский И. А. Набережная неисцелимых: эссе / Пер. Г. Дашевского. СПб.: Азбука, 2013. Здесь и далее в скобках приводится номер короткой главки, на которые автор поделил текст.
- ¹¹ Смирнов И. П. На пути к теории литературы. М., 1987. С. 24.
- ¹² Степанов А. Д. Исчезающее счастье литературы: [эссе, статьи]. М.: ИД «Городец», 2021. С. 181.
- ¹³ Turner M., Fauconnier G. Conceptual Integration and Formal Expression // Journal of Metaphor and Symbolic Activity. Vol. 10. N 3. 1995. P. 193–203.

Natalia Malinin, *University of Cassino and Southern Lazio, Italy*

THE POET'S PROSE: LINGUISTIC ASPECT (BASED ON THE MATERIAL OF I. BRODSKY'S ESSAY "THE EMBANKMENT OF THE INCURABLE")

The article analyzes I. Brodsky's essay "The Embankment of the Incurable" in order to observe the peculiarities of the poet's prose. There are works on this topic based on the material of Pasternak's prose and an article by I. Brodsky himself about the prose of M. Tsvetaeva. The analysis is based on the consideration of the composition of the essay and its components, elements of comparison with poetic works are introduced, the semantic dominant is revealed — reflection on beauty in general and Venice in particular, beauty reflected in water, passing into a timeless category. The articulation of the poetic description and the narrative development of the narrator's thoughts create that energy and convey his essence, which is the feature of prose of a great poet.

Keywords: composition of description and narrative; detailing of prose; associativity of poetry.

Милевская Татьяна Евгеньевна
Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, Россия
Tatiana_milevska@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЖАНРЫ И ИХ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье анализируются последствия падения интереса к чтению у современной молодежи. Предлагается новый взгляд на выбор текстового материала для работы в аудитории как рамках РКИ, так и в курсах «Русского языка и культуры речи». Исследуются особенности и методические потенции произведений в жанре фэнтези, как вызывающего наибольший интерес в среде современных студентов. Предлагаются варианты работы с текстами этого жанра.

Ключевые слова: чтение; фэнтези; эмпатия; поколение; интерес.

Идея зависимости человека от информации, которую он получает, уже не нова: еще основоположник российской научной педагогики XIX века К. Д. Ушинский говорил о важности для обучения не только самого процесса чтения, но и о том, **что** читать и **как** понимать прочитанное¹

В последнее время все чаще стали говорить о принципиальной важности способа получения информации и его влиянии на человеческий мозг: «Современное взрывоопасное развитие технологий не только меняет образ нашей жизни и общение, но также быстро и значительно меняет наш мозг <...>, постоянное использование гаджетов стимулирует изменение в клетках мозга и процессы выработки нейромедиаторов, что постепенно усиливает новые нервные пути в мозге, при этом ослабляя старые»².

В связи с этим преподаватели высшей школы должны отдавать себе отчет в том, что мы имеем дело с абсолютно новой аудиторией. Наши студенты принадлежат к поколению Z, родившемуся в цифровую эпоху. Они с самого рождения уже идут по пути, который Н. Карр назвал «обратной траекторией развития цивилизации <...>, когда из людей, занимающихся культивированием личного знания, мы превращаемся в охотников и собирателей в лесу электронных знаний»³

Одним из достоинств поколения Z считается их многозадачность, но уже доказано, что умение решать одновременно несколько задач негативно влияет на способности к глубокому и творческому мышлению.

Современным студентам практически нечего терять в плане умения получать информацию из книг: большинство из них всегда делало это только в Сети, причем чаще из видео. Отсюда клиповое мышление, пришедшее на смену линейному, отсутствие концентрации внимания больше, чем на несколько секунд, отсутствие критического отношения к полученной информации, неумение и нежелание проверять ее по другим источникам и целый ряд других проблем.

У филологов на первый план выходят непосредственно языковые проблемы. «Человек нечитающий» начинает ориентироваться на речь звучащую. В различных блогах и влогах любой человек с повышенной самооценкой или просто стремящийся стать «звездой» начинает делиться своими мыслями со всеми, кто пожелает его выслушать. Излияние с экранов телевизоров и компьютеров ненамеренно и намеренно неграмотной речи естественным образом приводит не только к сокращению запаса слов, но и деградации всего строя языка (искажению грамматических и синтаксических конструкций, почти полному исчезновению фразеологизмов и т. д.).

Все это стимулирует необходимость искать как новый материал для чтения, так и новые методики работы с текстом.

В частности, серьезной проблемой становится выбор произведений художественной литературы. Мы поддерживаем ориентацию на использование неадаптированных художественных текстов, поскольку информация, заложенная в художественном тексте, формирует у студентов представления культурологического характера, стимулирует развитие мыслительной и чувственной сферы, мотивирует развитие внутренней речи, учит логике восприятия и анализа прочитанного. Кроме того, художественный текст является важнейшим источником расширения как активного, так и пассивного словарного запаса.

Вынуждены констатировать, что в настоящее время на практике все вышесказанное превращается в фикцию, поскольку текст, непонятный на лексическом уровне и неинтересный на содержательном, ни одну из этих задач выполнить не может.

Работа с классическими текстами русской литературы демонстрирует катастрофический рост агнонимов, то есть слов с непонятным значением, что ведет к многочисленным коммуникативным неудачам, прежде всего, на уровне восприятия. И здесь важно отметить, что даже при серьезной предварительной работе с этой лексикой она пополняет лишь пассивный словарный запас.

Представители поколения Z ищут не знание, а информацию, предпочтительно коротко, просто и понятно изложенную, а еще лучше представленную визуально.

Не читающий человек теряет способность к анализу, у него нет собственных впечатлений и умения их описывать и формулировать.

Отсутствие литературных образцов приводит к общему падению уровня владения родным языком в молодежной среде, выражающегося в катастрофическом сокращении словарного запаса, упрощении грамматического строя речи, полного отсутствия использования образных средств, засорения речи жаргонизмами, избыточными заимствованиями и т. д.

Анализ причин этих негативных явлений приводит к необходимости поиска путей возврата современной молодежи к чтению, поскольку традиционно чтение принято считать одним из важных процессов, влияющих на обогащение языка, развитие речи и расширения культурного кругозора человека.

Одним из распространенных заблуждений современных педагогов является, на наш взгляд, использование в педагогическом процессе произведений художественной литературы, отобранных исходя из традиций или собственных предпочтений. Следовательно, для возвращения интереса к чтению надо выбирать произведения, с одной стороны, содержательно привлекательные для современного молодого человека, вызывающие у него эмпатию, с другой стороны, затрагивающие проблемы, которые могут заставить его задуматься о серьезных моральных, социальных, культурных вопросах современного общества.

Способность к эмпатии представляется нам, вслед за Н. Н. Ивановым, «одним из условий адекватного, соответствующего авторскому замыслу восприятия, понимания художественного текста; одновременно эмпатия рассматривается как одна из целей работы с книгой — это развитие внутреннего мира, эмоциональной отзывчивости читателя, апелляция к сферам его нравственной жизни»⁴. Нам также близка мысль автора о том, что «эмпатию можно рассматривать как талант, дар, но возвращаемый, воспитуемый в процессе педагогического воздействия»⁵.

Надо идти навстречу современному неискушенному в выборе чтения молодому человеку еще и по пути рекомендаций, представленных в близкой ему форме. В YouTube существует много порталов и подкастов, представляющих различные формы навигации в современной литературе, как мировой, так и отечественной. Например, портал «Книжный чел» представляет собой часто провокационное интервью на литературные темы с писателями и критиками, наиболее влиятельными в настоя-

щее время, а «Теория большого чтения» — очень субъективное и эмоциональное изложение содержания и оценку прочитанных автором книг в жанре фэнтези. Данный тип навигации можно отнести к креализованным текстам, соединяющим видео и вербальную подачу информации и создающим таким образом наиболее благоприятные условия для понимания текста, проникающего через разные каналы коммуникации.

Кроме того, пора, видимо, снять запрет на использования на занятиях по русскому языку переводных текстов. Опросы на занятиях показывают, что большинство читающих студентов отдает предпочтение иностранной литературе, в особенности в жанре фэнтези как наиболее популярному в молодежной среде.

В связи с этими установками необходимо обратиться к исследованию современных популярных жанров художественной литературы и попытаться понять причины их привлекательности для молодых читателей. Как уже было сказано, наиболее читаемыми являются произведения в жанре фэнтези, анализ которых с предложенной точки зрения может дать интересный как теоретический, так и практический материал для работы по возвращению чтения в жизнь современного молодого человека.

Жанр фэнтези в последнее время исследуется под разными углами, и это «дает понимание того, что истоки его лежат куда глубже, чем можно подумать. Расхожее мнение о фэнтези как об ориентированной на массового читателя литературе верно лишь отчасти, так как при внешней простоте она может затрагивать социально значимые и актуальные темы, демонстрировать необычные формы мироустройства и альтернативные варианты развития событий»⁶.

Постепенно исследователи приходят к выводу, что «главная цель фэнтези — не рассказы о великих воителях, магах, заимствованных из различных мифологических систем вымышленных существах, а повествование о борьбе Добра и Зла в человеческой душе, о путях становления самосознания личности»⁷.

И хотя в классическом жанровом представлении произведение, написанное в стиле фэнтези, должно совмещать в себе эпичность мифа и лиричность сказки, «сегодня это воистину удивительный жанр, в котором легко совмещаются множество, казалось бы, абсолютно несовместимых направлений, таких как: мифология и научная фантастика, мистика и детектив, авангард и исторический роман и много другого. Это становится возможным благодаря тому, что автор фэнтези не помещается в рамки определенного жанра, единственным ограничителем для автора является лишь его собственная фантазия»⁸.

Именно жанровая «поливалентность» фэнтези может привлекать внимание современного молодого человека на уровне сюжета, т. е. на самом простом, доступном большинству уровне, дальнейшее проникновение в произведение на уровне языка, мастерства автора в создании характеров, поступков героев, анализа идеи зависит от выбора преподавателя и его профессионального умения в работе с текстом.

Освободившись от литературного снобизма и учитывая возможности и ограничения современной молодежи, преподаватель должен понимать, что фэнтези — это литература о человеке, его бедах и радостях, его жизни в обществе, его вызовах и выборе, следовательно, произведения этой литературе можно использовать на занятиях по русскому языку в высшей школе.

Русскоязычное фэнтези за последнее время активно развивается в самых разных направлениях, порождая оригинальные поджанры. Например, в жанре «городская сказка» интересны рассказы Далии Трускиновской.

Действие рассказов «Молчок» и «Пустоброд» «происходит в мире леших, домовых, банников и прочих фольклорных спутников человечества, мире, который существует рядом с миром людей, но при этом для людей невидим.<...> в наивном и патриархальном мире домовых, как в зеркале, отражаются проблемы мира людей: воровство и злодеяние, ложь и жадность и сказанные в сердцах злые и глупые слова, разрушившие чужую жизнь. Кроме того, следует отметить стилистическое мастерство Трускиновской: ее проза напоминает удачные стилизации Серебряного века — в диапазоне от „сатириконцев“ до раннего Михаила Кузмина. И при этом Трускиновская прекрасно осваивает реалии современного города»⁹.

На наш взгляд, новый подход к выбору материала для чтения с учетом интересов современных учащихся и использования комплексного чтения, включающего в себя аналитическое чтение, как на языковом, так и содержательном уровне с различного вида комментариями, может явиться одним из шагов на пути преодоления нежелания читать у нынешних студентов.

XIX век — это прежде всего литература, поднимающая острые, социально значимые проблемы человека и общества, а тут вдруг легенды, сказки. Нам думается, что ответ надо искать в теории эстетики и культурологии, а именно, в компенсаторной функции искусства. Французский теоретик эстетики М. Дюфрен утверждал, что искусство обладает утешительно-компенсаторной функцией и призвано иллюзорно восстанавливать в сфере духа гармонию, утраченную в реальности¹⁰.

Утешающий аспект проявляется в том, что четкая упорядоченность и следование законам фэнтези создает иллюзию реальности и помогает не только достичь полного погружения в произведение, но и при желании полностью уйти в этот загадочный мир. Первые авторы фэнтези еще в XIX веке почувствовали, что в современном мире с его технологическими новинками, научными достижениями, сумасшедшим ритмом, человек будет чувствовать себя одиноким и потерянным в этом холодном мире машин. Почти два столетия назад родоначальники фэнтези поняли, что современным людям особенно будет не хватать чуда, магии, волшебства, что создаст тягу к неизведанному.

Французский социолог Э. Морен указывает, что, воспринимая художественное произведение, люди разряжают своё внутреннее напряжение, порожденное реальной жизнью, и снимают с себя монотонность повседневности¹¹.

Добавим, что в сюжет романов фэнтези часто заложено противостояние тьмы и света или добра и зла. При этом в подавляющем большинстве этих произведений добро торжествует, внушая нам веру, что и в нашей жизни все наладится, и доброе начало сможет победить.

В этом плане мы рекомендуем обратить внимание на произведения русскоязычного писателя Майка Гелприна. Он родился в 1961 году в Ленинграде и считает себя учеником братьев Стругацких. Пишет, как и его учителя, в жанре философской фантастики, но даже в вызывающих пессимизм современных условиях с их глобальными гуманитарными проблемами сохраняет светлую, хотя и своеобразную картину будущего.

Своим самым главным произведением Гелприн считает рассказ «Свеча горела», где рисует апокалиптическую ситуацию, начало которой мы можем наблюдать уже сейчас:

«Понимаете, в конце двадцатого века начался кризис. Читать стало некогда. Сначала детям, затем дети повзрослели, и читать стало некогда их детям. Ещё более некогда, чем родителям. Появились другие удовольствия — в основном, виртуальные. Игры. Всякие тесты, квесты... — Андрей Петрович махнул рукой. — Ну, и конечно, техника. Технические дисциплины стали вытеснять гуманитарные. Кибернетика, квантовая механика и электродинамика, физика высоких энергий. А литература, история, география отошли на задний план. Особенно литература <...> — В двадцать первом веке перестали печатать книги, бумагу сменила электроника. Но и в электронном варианте спрос на литературу падал — стремительно, в несколько раз в каждом новом поколении по сравнению с предыдущим. Как следствие, уменьшилось количество литераторов, потом их не стало совсем — люди перестали писать. Филологи продержались на сотню лет дольше — за счёт написанного за двадцать предыдущих веков. <...> — Я осознаю, что процесс зако-

номерный. Литература умерла потому, что не ужилась с прогрессом. Но вот дети, вы понимаете... Дети! Литература была тем, что формировало умы. Особенно поэзия. Тем, что определяло внутренний мир человека, его духовность. Дети растут бездуховными, вот что страшно, вот что ужасно...»¹²

Оптимизм этому рассказу придает оригинальный поворот сюжета, где роботы оказываются человечнее и дальновиднее людей.

В этом же ключе решены и сюжеты рассказов «Устаревшая модель. Одна штука»¹³ и «Каждый цивилизованный человек»¹⁴.

В этих рассказах носителями «человеческого начала» становятся роботы, понимающие значение образования вообще и чтения, в частности, для сохранения человека и человеческой цивилизации.

Важно отметить, что построение рассказов дает возможность организовать процесс чтения, как квест, удерживая, таким образом, внимание современного молодого человека.

Опыт работы в аудитории с рассказами М. Гелприна позволяет утверждать, что такие произведения, написанные современным, динамичным, понятным языком, вызывают активный интерес учащихся, позволяют обсуждать актуальные проблемы, заставляют задуматься над ними.

В качестве эффективной методики можно использовать аудиторное медленное комментированное чтение. Современность языка рекомендуемых произведения не снимает необходимость лексической работы, связанной со словообразованием, использованием фразеологизмов и целым рядом традиционных заданий, но позволяет активно использовать задания деятельностного типа. В предтекстовых заданиях рекомендуется использования Интернета в качестве информационного ресурса.

В рассматриваемой нами ситуации работу с текстом можно разделить на несколько этапов.

1. Предтекстовая работа включает в себя выяснение значений всех слов, которые, по мнению преподавателя, могут вызвать затруднение, при этом недостаточно спросить, понимают ли студенты значение этих слов, так как очень часто они только думают, что понимают. В разных аудиториях такого рода семантизация может осуществляться разными методами. Лексическая работа может проводиться как дома при подготовке к чтению (при этом список слов дается заранее в качестве домашнего задания), так и непосредственно на занятии с помощью словарей. В эту часть подготовительной работы необходимо включить и лингвокультурологическую составляющую, когда с помощью Интернета студенты выясняют информацию о различного рода явлениях, исторических лицах, событиях, местах и т. п.
2. Непосредственное чтение вслух с остановками и возвращениями. На этом этапе преподаватель должен постоянно стимулировать сту-

дентов обращаться к составленным ими самими словникам, объяснениям и определениям. В это время вполне уместны дискуссии о более точном понимании читаемого предложения или фрагмента текста. В это же время спонтанно происходит обучение ведению дискуссии, представлению аргументов, отстаиванию своей точки зрения, которая в процессе обсуждения и рождается.

3. В качестве закрепления впечатлений очень продуктивны отсылки к уже просмотренным современным фильмам близкой тематики с последующим обсуждением.
4. Выход в другие типы речевой деятельности происходит как в процессе работы над текстом, так и на заключительном этапе работы с ним:
 - а) каждый студент должен пересказать небольшой фрагмент текста с обязательным использованием тех слов, которые он из этого фрагмента узнал;
 - б) выбрать наиболее понравившийся отрывок и аргументировать свой выбор;
 - в) написать о своих впечатлениях от прочитанного.

Среди молодежи сейчас очень популярны «фанфики» — любительские сочинения по мотивам популярных литературных и кинопроизведений, комиксов, компьютерных игр и т. д. Задание — написать фанфик — воспринимается с меньшим отторжением, чем требование написать сочинение.

Таким образом, можно утверждать, что выбор современных художественных произведений для занятий по русскому языку как иностранных учащихся, так и носителей языка в определенной степени стимулирует интерес к чтению вообще, а эти произведения расширяют активный словарный запас, заставляют задуматься над серьезными современными проблемами, учат культуре дискуссии.

Примечания

- ¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1974.
- ² Карр Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. М.: BestBusinessBooks, 2012. С. 129.
- ³ Там же. С. 147.
- ⁴ Иванов Н. Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 82.
- ⁵ Там же. С. 84.
- ⁶ Гусарова С. В. Жанр фэнтези, его развитие и роль в современной литературе // Экономические и правовые аспекты развития международной интеграции в современных условиях: Материалы Межрегиональной конференции 2017 г. М.: МФЮА, 2017. С. 30.
- ⁷ Епанчинцев Р. В., Фролова А. А. К вопросу о жанре фэнтези в современной литературе // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2016. № 26. С. 23.

- ⁸ Гусарова С. В. Жанр фэнтези, его развитие и роль в современной литературе // Экономические и правовые аспекты развития международной интеграции в современных условиях: Материалы Межрегиональной конференции 2017 г. М.: МФЮА, 2017. С. 32.
- ⁹ Строева К. Тупики и выходы [Электронный ресурс] // НЛО. 2005. № 1. — URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2005/1/fentezi-2004-m-2004-fentezi-2005-m-2004.html>.
- ¹⁰ Золотухина-Аболина Е. В. Проблема воображения: Читая Микеля Дюфрена [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-voobrazheniya-chitaya-mikelya-dyufrena>.
- ¹¹ «Теории»: Познание, коммуникация, компенсация. Какими функциями обладает искусство? [Электронный ресурс]. — URL: <https://concepture.club/post/obrazovanie/raznoe-funkcii-iskusstva>.
- ¹² Гелприн М. Миротворец 45-го калибра. М., 2014. С. 32–42.
- ¹³ Там же. С. 74–94.
- ¹⁴ Там же. С. 366–379.

Tatiana E. Milevskaya, *The S. M. Kirov Military Medical Academy, Russia*

MODERN LITERATURE GENRES AND THEIR METHODOLOGICAL POTENTIALS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL

The article analyzes the consequences of the decline in interest in reading among today's youth. A new view is proposed on the choice of textual material for work in the classroom both within the framework of the Russian as a foreign language and in the courses «Russian Language and Culture of Speech». The features and methodological potency of works in the fantasy genre, as causing the greatest interest among modern students, are explored. Variants of work with texts of this genre are offered.

Keywords: reading; fantasy; empathy; generation; interest.

Миллер Людмила Владимировна, Политова Людмила Васильевна
Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I, Россия
Ludmilavmiller@mail.ru; Lpolitova@mail.ru

ДИСКУРСИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЛЕКСЕМЫ *ИНОСТРАНЕЦ* И ЕЁ АКТУАЛИЗАЦИЯ В КОЛЛЕКТИВНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье осуществляется попытка продемонстрировать в методических целях особенности преобразования дискурсивного значения слова и превращения его в художественный концепт. В качестве примера выбрана лексема *иностранец*. Рассуждения авторов проиллюстрированы примерами из произведений русской классической и современной литературы. Проведенный анализ подвел к выводу о том, что добиться повышения адекватности восприятия русской художественной литературы в иностранной аудитории можно, если в качестве методического сопровождения процесса чтения использовать минимизированную в учебных целях художественную картину мира.

Ключевые слова: художественная картина мира; художественный дискурс; концепт; психотип.

Изучение специфической природы художественного и особенностей деятельности человека в этой сфере всегда являлось предметом интереса гуманитарных наук. Результаты исследований названной проблемной области показывают, что во многом выводы здесь зависят от адекватности наших представлений о соотношении сознания, языка и мира художественных смыслов.

Традиционно выделяют следующие формы общественного сознания: религиозное, научное, политическое, художественное и нек. др.

«*Художественное сознание* ... является отражением действительности и ее оценкой с позиции общественного, эстетического и художественного идеала... Оно и отражает, и одновременно преобразует действительность.

Выделяют три типа художественного сознания:

- 1) *Архаическое* (мифо-поэтическое). Хронологически простирается от предискусства до античности;
- 2) *Традиционалистское* (нормативное). От 6–7 веков до н.э. до середины 18 века;

3) **Индивидуально-творческое** (историческое). С середины 18 в. по наше время. Здесь именно автор создает свое произведение, его не направляет бог как в архаике и традиционализме¹.

Думается, однако, что есть все основания предположить существование и четвертого типа — *коллективного художественного сознания этноса*. Результаты его деятельности по осмыслению и воссозданию художественными средствами реальной действительности и возможных воображаемых миров объективируются (получают языковое воплощение) в художественном дискурсе и конденсируются в национальной художественной картине мира, являющейся его неотъемлемой частью.

Художественное сознание — это внезапное пространство, та духовная среда, в которой осуществляется восприятие художественной информации и происходит обмен художественными смыслами. Эта форма сознания тесно связана с языком, а точнее — с художественным дискурсом — феноменом, который одной стороной обращен к языку, а другой — к художественной картине мира.

В художественном дискурсе происходит фиксация и формализация разнородных художественных смыслов. Однако он выполняет и еще одну функцию — интерпретативную, — в результате которой не только стабилизируется тот или иной смысл, но происходит их трансформация и зарождаются новые смыслы. Именно в этой среде слово (лексема) постепенно обретает свое дискурсивное значение и превращается в художественный концепт, содержание которого тоже видоизменяется в процессе непрерывного движения художественной мысли сквозь время.

Примером подобных трансформаций художественного дискурсивного значения слова и его превращения в концепт может служить нейтральная и привычная, на первый взгляд, лексема *иностранец*. При этом надо отметить, что в данном случае речь пойдет об особом типе художественного концепта, который может быть назван психотипом художественной культуры².

На протяжении времени собственно значение слова *иностранец* не менялось, однако заметно и существенно менялись непонятные доли его смысла, прежде всего, этнокультурно обусловленный аксиологический и аффективный «ореол», говоря другими словами, его лексический фон.

Наиболее отчетливо образ иностранца «прописан» в русской литературе. Здесь он отличается чрезвычайно широким спектром конкретизаций: «Едва ли найдется другая такая литература, как русская, которая была бы так густо заселена героями-иностранцами»³.

Изучая литературные источники, можно обратить внимание на то, что в XIX веке в произведениях русской словесности иностранец чаще

всего предстает как безобидное, простодушное создание, напоминающее ребенка. Достаточно вспомнить Карла Ивановича из повести «Детство» Л. Н. Толстого. Это человек с добрым немецким лицом и всегда грустной улыбкой, «наш добрый Карл Иванович», «славный старик», безвредный и немного обидчивый, беззаветно преданный своим воспитанникам⁴.

Однако образ иностранца не всегда изображается с любовью. Иногда доминантой его аффективного содержания становится ирония. Так представлена иностранка в пушкинской повести «Брышня-крестьянка»:

«... сорокалетняя чопорная девица, которая белилась и сурьмила себе брови, два раза в год перечитывала „Памелу“⁴, получала за то две тысячи рублей и умирала со скуки в этой варварской России»⁵.

Иронией, переходящей в насмешку, окрашен образ Гуго Карловича Пекторалиса — немца из повести Н. С. Лескова «Железная воля». Лесков называет его главное качество — «самолюбивое самочинство»:

«У него отсутствует чувство юмора, что свидетельствует о некоторой „деревянности“ души и ограниченности ума. Демонстрируя свою железную волю, Гуго Карлович умер, объевшись блинами на поминках»⁶.

Порой эта беззлобная ирония, однако, незаметно переходит в раздражение. Англичанка в рассказе А. П. Чехова «Дочь Альбиона», высокая и тонкая, «с выпуклыми рачьими глазами и большим птичьим носом, похожим скорей на крючок, чем на нос», вызывает раздражение и сильнейшую антипатию, помещика, в доме которого она служит гувернанткой:

«Живет дурища в России десять лет, и хоть бы одно слово по-русски!.. Наши какой-нибудь аристократишка поедет к ним и живо по-ихнему брехать научится, а они... чёрт их знает! Ты посмотри на нос! На нос ты посмотри!.. Возненавидел, брат, ее! Видеть равнодушно не могу! Как взглянет на меня своими глазищами, так меня и покоробит всего, словно я локтем о перила ударился»⁷.

Но в целом можно сказать, что в художественном дискурсе XIX века образ иностранца — безобидного ребенка в мире взрослых — рисуется с симпатией, зачастую обретая комические черты, поскольку «чужой» не может приспособиться к такому, с русской точки зрения, понятному «русскому миру», не понимает самых простых вещей, а поэтому вызывает сочувствие и даже легкую жалость. Именно такие смысловые составляющие и закрепляются в национальном в художественном сознании. Говоря другими словами, в аффективном и аксиологическом ореоле художественного концепта *Иностранец* нет негативных оттенков, в нем доминируют легкий юмор и сочувствие.

Мир за пределами родины, то есть мир, в котором собственно и пребывают иностранцы, свою очередь, представляется русским странным: за границей все не так, ничего не понятно. Это загадочный мир, в котором живут не похожие на нас люди. Русский за границей, как правило, ощущает себя инородным и чуждым элементом, убеждаясь в отсутствии всякой возможности «вписаться» в окружающую среду и даже намеренно противопоставляя себя ей. В романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» читаем: князь Щербацкий *«находил за границей все скверным, тяготился европейской жизнью, держался своих русских привычек и нарочно старался выказывать себя за границей менее Европейцем, чем был в действительности»*⁸. И даже если человек старается подстроиться под свое европейское окружение, у него это получается плохо: княгиня Щербацкая, наоборот, за границей *«находила все прекрасным и, несмотря на свое твердое положение в русском обществе, старалась за границей походить на европейскую даму, чем она не была, — потому что она была русская барыня, — и потому притворялась, что ей было отчасти неловко»*⁹.

И хотя порой русский за границей находится в «своем» окружении, он не перестает ощущать себя другим:

«Мы — это шесть кирпичных зданий вокруг супермаркета, населенных преимущественно русскими. То есть недавними советскими гражданами. Или, как пишут газеты, — эмигрантами третьей волны. ... У нас есть русские магазины, детские сады, фотоателье и парикмахерские. Есть русское бюро путешествий. Есть русские адвокаты, писатели, врачи и торговцы недвижимостью. Есть русские гангстеры, сумасшедшие и проститутки. Есть даже русский слепой музыкант. Местных жителей у нас считают, чем-то вроде иностранцев.

*К американцам мы испытываем сложное чувство. Даже не знаю, чего в нем больше — снисходительности или благоговения. Мы их жалеем, как неразумных беспечных детей»*¹⁰.

Интересно, что, как правило, в такого рода описаниях никогда нет «великорусского шовинизма». Стоит обязательно отметить, что в отечественной литературе образ *своего*, то есть русского, общающегося с иностранцем, или русского за границей не только лишен черт превосходства, но предстает не менее комичным, чем образ *чужого*, а иногда проникнут довольно злой иронией:

«... латиноамериканцы для русских эмигрантов „загадочные люди с транзисторами“. Мы их не знаем. Однако на всякий случай презираем и боимся. Косая Фрида выражает недовольство:

*— Ехали бы в свою паршивую Африку!.. Сама Фрида родом из города Шклова. Жить предпочитает в Нью-Йорке...»*¹¹.

Приобретая в пространстве художественной картины мира известную стабильность, этот психотип *Иностранец* формирует вполне отчетливое смысловое ядро, определяющее ассоциативные и аффективные реакции читателя.

Некоторые, причем значительные, трансформации претерпевает образ иностранца в советском художественном сознании. Это уже не безобидный чудак, на которого смотрят сверху вниз, а существо, по самому факту своей принадлежности к другому миру оказывающееся в положении своего рода инопланетянина. Кроме того, иностранцы в СССР, как известно, жили в особых условиях, значительно отличавшихся от условий жизни простых советских людей. И сами они заметно отличались от жителей СССР: они были улыбочивы, были по-другому одеты, по-другому себя вели. Это позволяло не только «вычислить» заморского гостя, но и вызывало отношение к ним, как к особой касте, которая имеет больше прав, чем местные жители:

А люди все роптали и роптали,
А люди справедливости хотят:
— Мы в очереди первые стояли,
А те, кто сзади нас, — уже едят.
Им объяснили, чтобы не ругаться:
— Мы просим вас, уйдите, дорогие!
*Те, кто едят, ведь это — иностранцы,
А вы, прошу прощенья, кто такие?*¹²

Герой рассказа В. Шукшина «Постскриптум» решил купить в киоске гостиницы зажигалку. Вот как он описывает эту ситуацию: *«Ну, думаю, разорюсь — куплю. А стоит девчушка молодая... И вот она увивается перед иностранцами — и так и эдак. Уж она и улыбается-то, и она и показывает им все, и в глаза-то заглядывает...»* Надо сказать, что одобрения простого человека такое поведение не получает: *«Я и говорю ей: что ж ты уж так угодничаешь-то? Прямо на колени стать готова»*. Однако, как следует из текста, такая поведенческая модель является одобряемой официально и не следовать ей — значит рисковать получить, как минимум, нареkania: *«Ну, отвели меня в сторонку, посмотрели документы... Ограничились одним разговором, никаких оргвыводов делать не стали»*¹³.

Таким образом, к концу XX века в качестве основных в художественной картине мира вокруг образа иностранца концептуализируются следующие смыслы:

- иностранец в России — безобидное и беспомощное существо, вызывающее жалость и беззлобную усмешку;

- иностранец в СССР — чужой, контрастирующий с обычным и привычным окружением; особая каста, почти инопланетянин;
- за границей чужой мир, в котором живут странные люди.

К началу 1990-х картина меняется. «Иностранец в России» — одна из излюбленных тем М. Задоронова, которому нравилось рассуждать о различиях русского менталитета и западного. Чаще всего объектом его юмора становится американец. Он вызывает у сатирика не сочувствие, а насмешку, потому что он не просто другой, непохожий, но почти умственно неполноценный. Выражение «...ну тупые...!» стало практически мемом¹⁴. Бесспорно, противопоставление *свой-чужой* укоренено в любом этническом самосознании, однако в монологах Задорнова сквозит явное чувство превосходства. Это уже не ирония, а сатира, уже не просто противопоставление, а очевидный этноцентризм.

Не так отчетливо, но подобные аффективные смыслы прочитываются и в произведениях современной литературы.

В романе М. Гиголашвили «Захват Московии» немец — недалекий зануда, дурачок, который обожает русский язык, давно его изучает, но не способен понять особенности русской жизни, загадочную русскую душу. Кстати, при этом он все время пытается найти ответ на вопрос, почему же все-таки русские испытывают ничем не объяснимое и смешное почтение по отношению к заморским гостям¹⁵.

Герои-иностранцы Татьяны Толстой также обречены на непонимание. У них странное зрение, уводящее их от реальности. Читателю ясно, что даже если они хорошо говорят по-русски и хотят его усовершенствовать, это не поможет им разобраться в хитросплетениях российской жизни. В рассказе «Иностранец без питания» англичанин, который снимает квартиру у русской девушки почему-то заучивает только выражения, «ненужные ни на работе, ни в быту»¹⁶.

Американцы, которым она преподает курс писательского мастерства, не способны проникнуться духом свободы творчества просто потому, что выросли в культуре, которая провозгласила: «...нет — это значит нет, а да — это значит да. Такая культура ... совсем не считывает метафору, боится игры, бежит даже нарисованных пороков». К концу семестра, «к концу моего тюремного срока все тонкие каналы, связывавшие меня с легкими мирами, были забиты пластиковым, плохо разлагающимся мусором»¹⁷.

Подводя итоги вышесказанному, следует объяснить, почему реконструкции эстетико-смысловых комплексов, подобных художественному концепту *Иностранец*, имеют большое значение в практике преподава-

ния русского языка как иностранного, а конкретнее — при обучении чтению инокультурного художественного текста.

Неадекватное восприятие иностранными читателями смыслового содержания произведения русской литературы часто обусловлено не тем, что они что-то не поняли, а тем, что воспринятое содержание (сюжетное обстоятельство, образ и т. п.) рассматривается ими под другим, сформированным родной культурой углом зрения. Это означает, что обеспечить полную адекватность восприятия, опираясь только на классические методы (снятие языковых трудностей, лингвокультурологический комментарий и т. п.), не представляется возможным. Чтобы достичь этой цели необходимо в качестве методического сопровождения процесса чтения использовать минимизированную в учебных целях художественную картину мира, единицей которой и является художественный концепт.

Примечания

- ¹ *Золотых Ю. Н.* Категориальный статус термина «тип художественного сознания» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=150492014>.
- ² *Миллер Л. В., Лаврова О. А., Политова Л. В.* Аффективное содержание художественного текста и национальная эстетическая традиция (на материале современной русской литературы) // Наука и культура России: материалы XIX Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия 26–27 мая 2022. Самара, 2022. С. 134–136.
- ³ *Забровский А. П.* К проблеме типологии образа иностранца в русской литературе // Россия и Запад: Диалог культур. М., 1994. С. 87–105.
- ⁴ *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений: В 22 т. Т.1. Детство. Отрочество. Юность. М., 1978. С. 11–16.
- ⁵ *Пушкин А. С.* Сочинения: В 3 т. Т.3. М., 1978. С. 87.
- ⁶ *Лесков Н. С.* Железная воля [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.litres.ru/nikolay-leskov/zheleznaaya-volya/chitat-onlayn/>.
- ⁷ *Чехов А. П.* Дочь Альбиона [Электронный ресурс]. — URL: <https://ilibrary.ru/text/1182/p.1/index.html>.
- ⁸ *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений: В 22 т. Т. 2. М., 1947. С. 302.
- ⁹ Там же. С. 301.
- ¹⁰ *Довлатов С. Д.* Иностранка. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.litres.ru/sergei-dovlatov/inostranka/>.
- ¹¹ Там же.
- ¹² *Высоцкий В. С.* А люди все роптали и роптали... [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hwuORukTdsM>.
- ¹³ *Шукин В. М.* Избранные произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1975. С. 263.
- ¹⁴ *Задорнов М. Н.* Американская коллекция [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2mGgxrC927s>.

- ¹⁵ *Гиголашвили М. Г.* Захват Москвы [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.livelib.ru/book/1000513637-zahvat-moskovii-mihail-gigolashvili>.
- ¹⁶ *Толстая Т. Н.* Иностранец без питания [Электронный ресурс]. — URL: http://rulibs.com/ru_zar/prose_rus_classic/tolstaya/8/j14.html.
- ¹⁷ *Толстая Т. Н.* Легкие миры. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.litres.ru/tatyana-tolstaya/legkie-miry/>.

Ludmila V. Miller, Ludmila V. Politova, *Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Russia*

**THE DISCURSIVE MEANING OF THE LEXEME FOREIGNER
AND ITS ACTUALIZATION IN THE COLLECTIVE ARTISTIC CONSCIOUSNESS
(METHODOLOGICAL ASPECT)**

The purpose of the article is to demonstrate the features of the discursive meaning of the word transformation into an artistic concept. The lexeme “foreigner” is chosen as an example. The authors’ reasoning is illustrated with examples from the works of Russian classical and modern literature. The analysis led to the conclusion that it is possible to achieve the adequacy of the perception of Russian fiction in a foreign audience if minimized for educational purposes artistic picture of the world is used.

Keywords: artistic picture of the world; artistic discourse; concept; psychotype.

Мокиенко Валерий Михайлович
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
mokienko40@mail.ru

МИР ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН В ЗЕРКАЛЕ ИХ ПАРЕМИОЛОГИИ (ОПЫТ СЛОВАРЯ)

В статье предлагаются результаты одного из лексикографических проектов исследовательской группы научной школы проф. Б. А. Ларина — составления большого «Аксиологического словаря русских, белорусских и украинских пословиц», трехлетняя работа над которым была поддержана грантом Российского научного фонда. Материальной основой словаря стала паремиологическая картотека, насчитывающая около 400 источников. Пословицы и поговорки русского, украинского и белорусского языков были последовательно сопоставлены и лексикографически описаны в виде 23 тематических (resp. концептуальных) блоков. Результатом такого сопоставления стали аксиологические доминанты паремиологии трех языков. Выявлены как общие структурно-семантические модели паремий, так и национально специфические пословицы и поговорки соответствующих языков.

Ключевые слова: паремиология; аксиология; пословица; поговорка; паремия; восточнославянский малый фольклор.

Генетическое родство восточных славян, как известно, — бесспорный и не требующий аргументации факт. Бесспорно и то, что в силу различных исторических обстоятельств, религиозных и политических влияний, региональных удаленностей и прочих обстоятельств, в каждом из трех родственных языков накопились и накапливаются определенные различия. Задача сопоставительной фольклористики и лингвокультурологии — выявить как такие сходства, так и такие различия с максимально выверенной объективностью. В этом плане сопоставительная паремиология — одна из зон такого анализа. И не случайно многие исследователи, представляющие специальность «Русский язык как иностранный» в СПбГУ посвятили анализу русской паремиологии в сопоставлении с другими языками (особенно китайским) немало магистерских и кандидатских диссертаций (замечу в скобках: успешно защищенных).

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20–18–00091 «Мир восточных славян в паремиологической интерпретации: аксиологические доминанты и их лингвокультурографическая репрезентация», реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете).

Сопоставительная паремиология давно уже привлекла и внимание наших университетских лексикографов — представителей научной школы Б. А. Ларина. Один из завершившихся в этом году проектов — составление большого «Аксиологического словаря русских, белорусских и украинских пословиц», трехлетняя работа над которым была поддержана грантом Российского научного фонда (проект № 20-18-00091 «Мир восточных славян в паремиологической интерпретации: аксиологические доминанты и их лингвокультурографическая репрезентация»). Электронная версия этого большого сопоставительного словаря имеет общий объем 73 авторских листа, т. е. около 1200 страниц обычного печатного текста. Составители этого паремиологического справочника (Д. В. Андрианова, Н. Д. Игнатьева, В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина и А. С. Шестакова-Стукун, руководитель проекта В. М. Мокиенко) предлагают детализированную и комплексную характеристику значимого корпуса русских, белорусских и украинских пословиц. В совокупности они объективно отражают аксиологическую картину восточнославянского языкового мира. Объектом описания и систематизации стали 23 концептных блока, характеризующих общие и национально специфические аспекты бытовой и духовной жизни трех близкородственных народов:

1. Бедность — Богатство.
2. Брак и Семья.
3. Вера и Религия.
4. Гостеприимство — Визит — Приём гостей.
5. Война и мир.
6. Время и Возраст.
7. Доблесть и Слава.
8. Добро и Зло.
9. Добродетели и Пороки.
10. Голод — Сытость.
11. Государство и власть.
12. Жизнь и Смерть.
13. Знание и Невежество.
14. Красота.
15. Любовь.
16. Мужчина и Женщина.
17. Правда — Ложь.
18. Радость и печаль.
19. Сила и Слабость.
20. Страсти и Желания.
21. Счастье и Горе.
22. Труд и Безделье.
23. Ум — Глупость.

Как видим, сама структура подачи пословиц здесь подчинена четкому тематическому распределению паремиологического материала. При этом общая тематическая группировка «регулируется» и собственно языковой парадигмой, — а именно общностью или различностью сопоставляемых пословиц и поговорок в трех родственных языках. Тем самым в рамках общего тематического блока и его подтематических разделов описываемые паремии структурируются по оси оппозиции «Общее — Различное». В словаре имплицитно выявляется квота паремиологических тождеств, обусловленных генетическим родством соответствующих языков, фиксируется число вариантных модификаций таких тождеств, не нарушающих устойчивость общей структурно-семантической модели описываемых паремий, и, наконец, — маркируются случаи полного расхождения в структуре, образности и семантике. Если первая и вторая группы отражают в разной мере результаты восточнославянского языкового единства, то третья группа квалифицирует национальную специфику русской, белорусской и украинской паремиологии. Специфику, обусловленную как внутренними, так и внешними причинами развития трех сопоставляемых языковых семей.

Продемонстрируем описанную структуру Словаря одним фрагментом словарной статьи (значительно сокращенной — с полной версией читатель может познакомиться, обратившись к корпусу всего нашего Словаря) «Война и Мир»:

5. ВОЙНА И МИР

Солдат — офицер — армия

* * *

Или (Либо) грудь в крестах, или (либо) голова в кустах (рус.). Под., Зим. 1956, 51; Соб. 1956, 135; Рыбн. 1961, 73; Жук. 1966, 173; ДС 1969, 285; Спир. 1985, 184; Тан. 1986, 80; Ан. 1988, 163; Кубан. ППЗК 2000, 37; Пск. СПП 2001, 128; Ленингр. Соловьева 2001, 60; Сок., 102, 574; Твер. ТПП 1993, 44; Акмол. Асенова 2010, 20. — **Хоч груди в крестах, хоч голова в кустах** (укр.). (Н. н., Черниг.). (Украин. посл. 2, 228) — **Або груди ў крестах, або галава ў кустах** (бел.). Л. Царанкоў, 1960, Мінск 13.9.2. Грынблат 1976, 1, 499. ~ **Голова в кущах або груди в крестах** (укр.). (ИМФЕ, 14–3, 211, 32) (Украин. посл. 2, 228).

Один в поле не воин (рус.). Котова 2010, 117. — **Один у полі не воїн** (укр.). Котова 2010, 117; **Один в полі не воїн** (укр.). (Зак. пр., 44). — Див. *один*. (Украин. посл. 3, 269). ~ ~ **Адзін дуб у полі адзін воїн (не ваяка, не воїн, не волат, не гай, не дрэва, не дуб, не лес, пустая паляна)** (бел.). ТП 5, 20. ~ ~ **Без одного жовніра війна буде** (укр.). (ИМФЕ, 29–3, 134, 31); — Див. *війна*. (Украин. посл. 3, 269). ~ ~ **Адзін дасужы, ды не дужы** (бел.). Котова 2010, 117. ~ ~ ~ **Ср. І один у полі воїн, коли гроші є** (укр.). (Н. н., Черк.) (Украин. посл. 3, 269).

Один за всех, все за одного (рус.). Котова 2010, 106. — **Один за всіх, всі — за одного** (укр.). Котова 2010, 106. — **Адзін за ўсіх, усе за аднаго, (усе за яго)** (бел.). ТП 5, 20–21.

Солдат спит, [а] служба идёт (рус.). Спир. 1985, 181; Ан. 1988, 291; *Твер.* ТПП 1993, 44; *Пск., Ленингр.* Соловьева 2001, 62; Сок., 38. — **Солдат спить, а служба йде** (укр.). (*ИМФЕ*, 14–3, 211, 170) (Украин. посл. 3. 270); ... **а служба служится** (укр.). (*ИМФЕ*, 14–3, 211, 32). — *Біл.: Гр., 1, 499.* (Украин. посл. 3. 270). — **Салдат спиць, а служба ідзе** (бел.). *Л. Корсак, 1961, Асін. 13.9.11.* Грынблат 1976, 1, 499.

Хлеб да вода — солдатская еда (рус.). ДП 1, 67; Д 1, 218; Д 4, 660; Ил. 1915, 101; Рыбн. 1961, 179; Спир. 1985, 181; Ан. 1988, 316; *Твер.* ТПП 1993, 44. — **Хліб, сіль, вода — солдатська їда** (укр.). (*Висл., 155.*) — *Біл.: Гр., 1, 497.* (Украин. посл. 3. 270). ~ **Хлеб да вода — солдата еда** (рус.). *Помор.* Мерк. 1997, 96. ~ **Хліб та вода то козацька їда** (укр.). (*Укр. пр., 1963, 209.*) — *Див. 1,хліб.* (Украин. посл. 3. 265). ~ **Хлеб, соль, вада — салдацкая яда** (бел.). *Л. Корсак, 1961, Асін. 13.9.11.* Грынблат 1976, 1, 498.

**

В нашем полку нет толку (рус.). Спир. 1985, 53. — **В нашому полку немає толку** (укр.). (*ИМФЕ*, 14–3, 211, 213). — *Рос: Даль, 248.* (Украин. посл. 3. 271). ~ **У нашому полку чорт-має толку** (укр.). (*Ном., 129; Укр. пр., 1955, 222; ИМФЕ, 1–5, 461, 234*) (Украин. посл. 3. 271). ~ ~ **В нашем полку нет толку: кто раньше встал да палку взял, тот и капрал** (рус.). ДП 1, 193; Ил. 1915, 101; Раз. 1957, 211. # (бел.).

Ліпше дома косою косити, ніж у війську ранець носити (укр.). (*Н. н., Вол.*). — *Біл.: Гр., 1, 497.* (Украин. посл. 3. 269). — **Лепей дома касою касиць, чым у войску ранец насіць** (бел.). *Янк., 73.* Грынблат 1976, 1, 497. # (рус.)

Отчего солдат гладок? — Поел да на бок (рус.). Зимин, Спиринов 1996, 504. **Отчего солдат (казак) гладок — поел да на бок** (рус.). Зимин, Спиринов 1996, 175. ~ **Отчего казак гладок? — Поел да на бок** (рус.). Зимин, Спиринов 1996, 89. ~ **Салдат тым гладак, як паеў, то і набак** (бел.). *В. Калюк, 1965, Навагр. 13.10.6.* Грынблат 1976, 1, 499. # (укр.).

Солдату і в полі в неволі (укр.). (*Висл., 155.*) — *Біл.: Гр., 1, 498.* (Украин. посл. 3. 270). — **Салдату і ў полі няволя** (бел.). *Янк., 74.* Грынблат 1976, 1, 498. # (рус.)

Солдату — три деньги в день: куда хочешь, туда [их] и день (рус.). Сн. 1848, 379; ДП 1, 195; ДП 2, 179; Д 1, 12; Ил. 1915, 102; Рыбн. 1961, 180; Спир. 1985, 181. — **Салдату тры дзенежкі ў дзень — куды хочыш, туды дзень** (бел.). *Добр., Смол., 112.* Грынблат 1976, 1, 498. # (укр.).

У солдата шинель — постель (рус.). Ил. 1915, 102. ~ ~ ~ **Солдат шинель стелет, шинель под голову кладёт и шинелью укрывается** (рус.). Спир. 1985, 187. ~ ~ ~ **Ср. Солдата не шинель, а кров гріє** (укр.). (*ИМФЕ*, 29–3, 122, 31). (Украин. посл. 3. 270). # (бел.). **Солдата за всё бьют: недошагнёт — бьют, [и] перешагнёт — бьют** (рус.). ДП 2, 179; Мих. 2, 293. ~ **Моє життя, як солдатське: не довернется — б'ють, перевернешся — б'ють** (укр.). (7л., 88) (Украин. посл. 3. 270); **Не довернется — б'ють, перевернешся — б'ють** (укр.). (*Ном., 154*) (Украин. посл. 3. 270); **Перевернешся — б'ють, не довернется — б'ють** (укр.). (*Закр., 194*). (Украин. посл. 3. 270). ~ ~ **Солдата за всё бьют, только за воровство не бьют** (рус.). ДП 2, 179; Д 1, 243; Тан. 1986, 141. # (бел.).

Хто чим воює, від того й гине (укр.). (*Фр., 1, 2, 269; Прип., 57; ИМФЕ*, 29–3, 131, 31). — *Біл.: Гр., 1, 500.* (Украин. посл. 3. 269). — **Хто чым ваює, ад таго і сам гине** (бел.). *Дуб., Нар., 1. Вар.: Pietk., 370.* Грынблат 1976, 1, 500. ~ **Хто чым ваює, тым і сам сябе загубіць** (бел.). *Pietk., 370.* Грынблат 1976, 1, 500. # (рус.).

* Русские

Безамунічний солдат не воін. Д 1, 58.

Боец со смекалкой воюет и с палкой. Спир. 1985, 95.

- Бывалый солдат опытом богат.** Раз. 1957, 22, 32; Сок., 384.
- Великие полки от малых людей погибают.** СлРЯ XI-XVII вв. 15, 183. < Повесть о Скандербеге, XVII в.
- Где ни пожил солдат — там и расплодился.** ДП 2, 178; Ил. 1915, 277.
- Где полк простоят, там офицеры позадолжают.** Д 3, 225.
- Где тесно, там[-то] солдату и место.** ДП 2, 177; Д 2, 370; Ил. 1915, 101, 171; Спир. 1985, 181; Ан. 1988, 61.
- Для смелого солдата и рукавица — граната.** Под., Зим. 1956, 48.
- Для солдата что ни куст, то хата.** Спир. 1985, 181.
- Русский солдат сметкой богат.** Спир. 1985, 180.
- Русский солдат, куда ни пришёл — всё дома.** ДП 2, 178.
- С умелым бойцом победа дружит.** Под., Зим. 1956, 43.
- Солдат да малых ребят Бог бережёт.** ДП 2, 177; Тан. 1986, 141.
- Солдат солдату — родной брат.** Д 4, 264; Ан. 1988, 291; Твер. ТПП 1993, 44.
- Солдат суп из топорища сварит.** Спир. 1985, 181.
- Честь солдата береги свято.** Под., Зим. 1956, 51.

* Украинские

- В війні нема ні брата, ні свата.** (Фр., I, 1, 212). (Украин. посл. 3. 268).
- В війні хто дужчий, той ліпший.** (Фр., I, 1, 219). (Украин. посл. 3. 268).
- В війську дадуть черевик, хоч ти на то не привик.** (Прип., 44). (Украин. посл. 3. 269).
- Війна приносить шрами й рани.** (Прип., 44). (Украин. посл. 3. 268).
- Війна, як та вода: в одного бере, а другому дає.** (ИМФЕ, 14–3, 282, 32). (Украин. посл. 3. 268).
- Голими руками не битись з ворогами.** (Укр. пр., 1955, 76). (Украин. посл. 3. 267).
- Жовнір не має ні тата, ні брата, лиш камрата.** (Прип., 128). (Украин. посл. 3. 269).
- З солдатом — не з своїм братом, не стягайся.** (Ном., 18). (Украин. посл. 3. 270).
- І найліпші солдати не бажають війни.** (ИМФЕ, 14–3, 211, 137). (Украин. посл. 3. 270).
- На війну йдучи по чужу голову і свою неси.** (Зін., 236; Ном., 82; Фр., I, 2, 212; Укр. пр., 1963, 204) (Украин. посл. 3. 268); **По чужу голову іти, треба і свою нести.** (ИМФЕ, 29–3, 122, 31).— Див. 2, голова. (Украин. посл. 3. 268)
- Одна війна викликає другу.** (Прип., 44). (Украин. посл. 3. 268).
- Ті, що готують війну, самі не воюють ніколи.** (ИМФЕ, 14–3, 211, 133). (Украин. посл. 3. 268).

* Белорусские

- Абмоткі салдата не саромяць.** Янк., 34. Грынблат 1976, 1, 499.
- Не смейся, брат, сам будзеш салдат.** Ляцкий, 30. Вар.: Сцяшк., 602, Дзятл. Грынблат 1976, 1, 498.
- Салдат — ваўку брат.** Добр., Смол., 112. Грынблат 1976, 1, 499.
- Салдат не баіцца і пекла.** Янк., Дыял., I, 220, Глуск. Грынблат 1976, 1, 499.
- Салдат не бядак: шапка на макушку, шабелька на брушку, вус закручоны, бот пачарнёны.** Янк., 74. Грынблат 1976, 1, 499.
- У каго грошай кашэль, на таго не апрануць шынель.** Янк., 77. Грынблат 1976, 1, 498.
- Хараством на вайну не паездзеш.** Фед., 49. Грынблат 1976, 1, 500.
- Хто ходзіць у фраку, той пойдзе ў салдаты без браку.** Dybow., 192; Фед., 55. Грынблат 1976, 1, 498.

В таком же порядке описываются и другие подрубрики этого тематического блока — Командир-приказ, Оружие — сражение, Переми-

рие — мир. Составители Словаря стремились достаточно строго следовать разработанной системе описания при лексикографировании всех выше названных 23 тематических блоков.

В Словаре реализована разработанная проектной группой лингвокультурологическая концепция. Основным ее методом стал метод системного лексикографического описания по наиболее значимым словарным параметрам:

- 1) принципу полного описания объекта лексикографирования, сформулированному проф. Б. А. Лариным и его школой (к которой относятся и участники предлагаемого Проекта);
- 2) адекватному (как в количественном, так и в качественном отношении) сопоставительному описанию русских, белорусских и украинских паремий;
- 3) объективной аксиологической характеристики описываемых восточнославянских пословиц;
- 4) предельно точной паспортизации каждой описываемой русской, белорусской и украинской пословицы;
- 5) лингвокультурологическому и историко-этимологическому комментированию отдельных паремий, отражающих их национальную специфику или региональную маркированность в соответствующем сопоставляемом языке.

Ларинский принцип лексикографической полноты¹ потребовал создания сводной электронной картотеки восточнославянских пословиц. На этапе формирования корпуса паремий как материала исследования исполнители Проекта широко использовали паремиологические источники русского, белорусского и украинских языков, общее число которых (включая собственные полевые записи) составило около 400. Естественно при этом, что основой этого «материального корпуса» стали наиболее полные собрания восточнославянской паремиологии — начиная от классических сборников В. И. Даля, П. К. Симони, И. И. Иллюстрова, М. Номиса, В. Д. Гринченко, И. Франко, И. И. Носовича, Е. А. Ляцкого, Е. Р. Романова и др. и кончая современными максимально полными сводами русских², белорусских³ и украинских⁴ пословиц и поговорок. Особо трудоемким поиском яркого паремиологического материала стала его эксцерпция из многочисленных диалектных словарей и региональных фольклорных сборников (он отражен в списке источников составленного словаря).

Лексикографическое сопоставление столь обильного паремиологического материала с целью характеристики аксиологических доминант описываемых восточнославянских пословиц проводилось путем компонентного анализа их смысловой структуры и описательно-аналитического метода, основанного на их семантизации. Для разграничения

паремиологических вариантов и синонимов применялся метод структурно-семантического моделирования, разработанный В. М. Мокиенко в монографии «Славянская фразеология»⁵, а учёт границ распространения описываемых паремий проводился с помощью ареалогической (resp. хронологической) фиксации языковых фактов. Практически каждая паремия в Словаре сопровождается точной паспортизацией ее источника, имплицитующей ее координаты в языковом пространстве и времени. Сопоставительный метод позволил учесть специфику межэквивалентности паремий трех родственных славянских языков.

Последовательная разработка концепции словарной характеристики позволила выявить аксиологические доминанты паремий русской, украинской и белорусской лингвокультур во всех сходствах и различиях ее интерпретации русскими, украинцами и белорусами. Результаты объективного лингвоаксиологического анализа и сопоставительной лексикографической репрезентации паремиологических систем восточнославянских языков, как представляется, имеют научную ценность и общественную значимость на фоне курса официальной Украины на языковую дезинтеграцию и пересмотр генезиса восточнославянского языкового пространства.

Особое внимание при работе над Словарем было уделено сопоставительному аспекту. Материал трех родственных языков, как и в предыдущих этапах коллективной работы, был представлен в относительно равных количественных пропорциях, что обеспечило, как представляется, и качественную сбалансированность аксиологической характеристики сопоставляемых паремий. При этом делалась поправка на некоторую степень относительности выявляемых в Словаре закономерностей отражения в паремиологическом зеркале «царства ценностей», поскольку ценностная картина мира, на основании которой лингвист конструирует концептосферу того или иного этноса, — это, по определению Н. Д. Арутюновой, идеализированная модель мира: «Она не столько познается, сколько создается. Ее творцом является человек, и это дает ему право на варьирование»⁶.

Систематизация паремиологического материала русского, белорусского и украинского языков была завершена не только по семантическим подгруппам, но и по региональным источникам. Особое внимание по-прежнему было уделено и скрупулезной систематизации вариантов (особенно лексических) паремий. Был проведен и структурно-компонентный и аксиологический (по оси негативная — позитивная оценка) анализ собранного паремиологического материала в соответствии с уже апробированными лексикографическими принципами. Особое внимание уделялось семантическому, стилистическому и источниковедче-

скому анализу описываемого паремиологического материала в соответствии с разработанными принципами.

Словарное описание 23 концептных блоков, включающих более ста тематических подразделов, показало, что их паремиологическая семантика концентрируется на обозначении абстрактных понятий, характеристика которых в сопоставительном плане особо сложна и требует учёта теоретического и практического опыта составителей — представителей лексикографической школы Б. А. Ларина. Составление большого «Аксиологического словаря русских, белорусских и украинских пословиц» — очередной этап реализации перспективных идей этой научной школы.

Примечания

- ¹ Мокиенко В. М. Принцип лексикографической полноты и славянская фразеография // Славянская филология. Вып. VIII. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. С. 56–70.
- ² Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц. Около 70 000 пословиц / Под общ. ред. проф. В. М. Мокиенко. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010; Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. Более 40 000 образных выражений / Под общ. ред. проф. В. М. Мокиенко. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008; Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских сравнений. Более 45 000 образных выражений / Под общ. ред. проф. В. М. Мокиенко. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008.
- ³ Приказки і примаўкі ў дзвюх кнігах. Складанне, сістэматызацыя тэкстаў, ўступны артыкул і каментарый М. Я. Грынблата. Т. 1–2. Мінск: Навука і тэхніка, 1976.
- ⁴ Прислів'я та приказки / Упорядник М. М. Пазяк. Т. 1. Природа. Господарська діяльність людини. Київ: Наукова думка, 1989; Т. 2. Людина. Родинне життя. Риси характеру. Київ: Наукова думка, 1990; Т. 3. Взаємини між людьми. Київ: Наукова думка, 1991; Т. 4. Українські прислів'я, приказки та порівняння з літературних пам'яток. Київ: Наукова думка, 2001.
- ⁵ Мокиенко В. М. Славянская фразеология. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989.
- ⁶ Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. С. 180.

Valery M. Mokienko, *Saint Petersburg State University, Russia*

THE WORLD OF EASTERN SLAVS IN THE MIRROR OF THEIR PAREMIOLOGY (EXPERIENCE OF A DICTIONARY)

The article presents the results of one of the lexicographic projects of the prof. B. A. Larin scientific school research group — compiling a large “Axiological dictionary of Russian, Belarusian and Ukrainian proverbs”, a three-year work supported by the Russian Science Foundation grant. The material basis of the dictionary was a paremiological card file, numbering about 400 sources. Proverbs and sayings of the Russian, Ukrainian and Belarusian languages were consistently compared and lexicographically described in the form of 23 thematic (resp. conceptual) blocks. The result of this comparison was the axiological dominants of the paremiology of the three languages. Both general structural and semantic models of proverbs and nationally specific proverbs and sayings of the respective languages are revealed.

Keywords: paremiology; axiology; proverb; saying; proverb; East Slavic small folklore.

Московкин Леонид Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
l.moskovkin@spbu.ru

ЗАГАДКИ ПЕРВЫХ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Цель данной статьи — представить малоизвестные данные об истории создания первых учебников русского языка как иностранного, интерпретировать их содержание и предназначение. В статье кратко рассматривается история создания учебников Г. В. Лудольфа и Э. Копиевича. Предложены ответы на вопросы, которые ставили исследователи этих учебников: о мотивах и процессе их создания, об особенностях их содержания, об адресате этих учебников.

Ключевые слова: XVIII век; русский язык как иностранный; учебники; Г. В. Лудольф; Э. Копиевич.

В наше время имеется уже довольно большой объем информации о первых учебниках русского языка как иностранного. В известном обзоре доломоновских грамматик русского языка Б. А. Успенского описано около пятнадцати таких произведений, большая часть которых дошла до нас в рукописном виде¹. Однако среди них имеются и опубликованные труды, сыгравшие большую роль в распространении русского языка в мире в XVIII веке. Это учебники Г. В. Лудольфа и Э. Копиевича, которые и будут рассмотрены в настоящей статье.

Прежде всего, отметим, что имеющиеся данные об авторах первых учебников русского языка как иностранного и об их произведениях неполны и противоречивы. Любой специалист по истории педагогики или по истории языкознания, обнаруживая эти факты, стремится разрешить данные противоречия, составить из имеющихся паззлов целостную картину событий прошлого. Далеко не всегда научный поиск завершается искомым результатом, однако как будет показано ниже, даже небольшие находки могут существенно изменить существующие представления об истории создания этих учебников.

В ходе конструирования картины создания учебников указанных авторов нами был проанализирован большой объем первичных и вторичных источников. Основные результаты исследования представлены ниже.

1. Учебник Г. В. Лудольфа «Grammatica Russica», написанный на латинском языке и опубликованный в Оксфорде (Великобритания) в 1696 году².

Генрих Вильгельм Лудольф (1655–1712) родился в Эрфурте (Тюрингия) в дворянской семье и получил образование в Эрфуртской городской гимназии. Его дядя Иов Лудольф, известный востоковед и автор первой грамматики амхарского (эфиопского) языка, обучил его арабскому и древнееврейскому языкам. В 1675–1678 гг. Генрих Вильгельм обучался в Иенском университете и в совершенстве овладел латинским языком. В 1678–1686 гг. он служил секретарем датского посланника Христиана фон Ленте в Англии, а в 1686–1691 гг. секретарем принца Георга Датского, мужа английской королевы Анны. В этот период он изучил английский язык.

Таким образом, за короткое время Лудольф благодаря своим способностям и знанию современных и древних языков сделал неплохую для своего времени карьеру, став придворным английского двора. Однако в 1691 году внезапно было объявлено о начавшейся у него душевной болезни. Лудольф оставил службу, получил хорошую пенсию и проводил все свое время за игрой на музыкальных инструментах. Впрочем, болезнь не помешала ему под видом музыканта в 1692 году приехать в Эстляндию, находившуюся под властью Швеции, изучать русский язык в Нарве, а затем, в 1693–1694 гг., посетить Россию, где он продолжал изучение русского языка и знакомился с русской жизнью³.

Результатом этой поездки и стал учебник русского языка. Отметим, что это был учебник разговорного русского, а не церковнославянского языка, который изучали и знали образованные русские люди. Анализ диалогов показывает, что учебник адресован европейским купцам и миссионерам. Учебник многократно исследовался специалистами по истории русского языка и российского языкознания. Так, например, его анализировал ленинградский профессор Б. А. Ларин, переиздавший его в 1937 году с переводом латинских объяснений на русский язык⁴.

В истории создания этого учебника и в истории жизни самого Лудольфа имеются загадки, которые не могли разгадать исследователи на протяжении многих десятилетий. Не было понятно, зачем Лудольф посетил Россию. Известно, что любые поездки по суше и по морю в то время были опасными и дорогими. Неужели им двигал только лингвистический интерес? Ведь русский язык можно было изучить и в Великобритании, опрашивая русскоязычных информантов. Именно так поступил его дядя Иов Лудольф, создавая учебник грамматики амхарского языка, но при этом никогда не посещавший Эфиопию. И второе — поче-

му Г. В. Лудольф прибыл в Россию под видом музыканта, давал в Москве концерты, но при этом его принимали на самом высоком уровне, ему была обеспечена возможность познакомиться с Россией и встречаться с самим государем.

Б. А. Ларин считал, что Лудольф был эмиссаром английской буржуазии. Его задачей было изучение экономики и природных богатств России, укрепление торговых связей между Англией и Россией. Но тогда непонятно, почему он прибыл в Россию через Балтийское море, а не более безопасным путем через Белое море, как традиционно это делали англичане.

Э. Винтер, обнаруживший в немецких архивах переписку Лудольфа с пиетистами, установил, что Лудольф разделял взгляды пиетистов, и предположил, что, направляясь в шведскую Эстляндию, а затем в Россию, он преследовал миссионерские цели⁵. Пиетизм, одно из радикальных направлений лютеранства, распространившееся в протестантских государствах Германии, не был принят в Швеции. Шведы высылали из своей страны пиетистских миссионеров. Может быть, поэтому в шведской Эстляндии Лудольф выдавал себя за музыканта? Предположение Винтера о целях его путешествия в Россию подтверждалось еще и тем, что через несколько лет, в 1698–1706 гг., Лудольф по заданию пиетистов совершил поездку на Ближний Восток с целью сбора сведений о состоянии христианской религии.

Оба исследователя были правы, но только отчасти. Действительно, во время своего путешествия Лудольф изучал экономику России — в его учебник включён страноведческий очерк на латинском языке. Также документально подтверждается, что в Нарве и Москве Лудольф тесно общался со сторонниками пиетизма. Но главное было не в этом. И. Тецнер установил, что Лудольф был эмиссаром датского двора и прибыл в Россию с тайной дипломатической миссией⁶.

В XVI–XVII вв. Дания боролась с Швецией за господство в Балтийском регионе и постоянно терпела поражения. В XVI веке шведы отвоевали у датчан Эстляндию и Лифляндию. В XVII веке прошло несколько датско-шведских войн, неудачных для Дании. В дальнейшем шведы вели войны в северной Германии и Польше и постоянно угрожали Дании. Дания искала союзника для борьбы с Швецией и видела этого союзника в России, у которой тоже были претензии к шведам: в начале XVII века Россия вынуждена была отдать Швеции по Столбовскому договору северо-западные земли. Именно поэтому в Россию был направлен Лудольф для заключения тайного союза.

Лудольф сначала прибыл из Англии в Данию, затем в принадлежавшую шведам Эстляндию и только потом в Россию. Он выдавал себя

за музыканта, чтобы не привлекать к себе внимания. В Швеции могли знать, что ранее он был придворным английского двора, но Англия в конфликте Швеции и Дании занимала нейтральную позицию.

Дипломатическая миссия Лудольфа была успешной — через несколько лет Петр I начнет многолетнюю войну со шведами. Однако для истории преподавания русского языка как иностранного важно другое: Лудольфом был создан и опубликован оригинальный учебник, по которому на протяжении нескольких десятилетий иностранцы изучали русский язык.

2. Учебник Э. Копиевича «Руководеніе въ грамматыку во Славянороссійскую или Московскую»⁷, написанный на латинском языке и опубликованный в Штольценберге (Пруссия) в 1706 г.

Элиас Копиевич (1651–1714) родился в Речи Посполитой в семье польского дворянина кальвинистского вероисповедания. По происхождению он белорус. В десятилетнем возрасте во время войны Речи Посполитой с Россией Копиевич был привезен в Москву и учился там в школе. В 1666 году он вернулся на родину и учился в Слуцком кальвинистском училище, а затем несколько лет там же и преподавал. После этого он переехал в Голландию, в Амстердам, где служил кандидат-пастором при кальвинистском соборе. Копиевич известен тем, что по заданию Петра I он составил серию учебников для российских школ, напечатал их в Голландии и переправил их в Россию⁸. Последним из них было «Руководение», которое Копиевич написал и издал в Пруссии.

Учебник небольшой, но интересный во многих отношениях. Еще до него, в 1700 году, Копиевич издал латинскую грамматику с русским переводом⁹. Этот перевод — оригинальный вариант описания русской грамматики по схеме латинской. Именно он в сокращенном виде и представлен в «Руководении», что очень необычно. Например, в разделе «Глагол» в русском языке выделяются не два спряжения, а четыре, как в латинской грамматике. Вероятно, Копиевич считал, что иностранцам, знающим латынь, так будет легче усвоить русский язык. Несомненно, это оригинальный учебник русского языка как второго иностранного.

Копиевич включил в свой учебник не только грамматику, но и русский тематический словарь, а также диалоги и вообще стремился придать учебнику практическую направленность. Не очень ясен вопрос об адресате учебника. Судя по тематике диалогов, это дети иностранцев, проживающих в России. Можно предполагать, что учебник предназначался для работы в школах, открывавшихся при храмах протестантских и католических конфессий. Именно в них дети иностранцев изучали латынь — метаязык «Руководения». Впрочем, как отмечает

Ю. П. Зарецкий¹⁰, учебник мог использоваться для домашнего обучения русскому языку.

Еще одна загадка — языковое содержание учебника. Одни ученые считали, что это учебник русского языка¹¹, другие — церковнославянского¹². Если Лудольф в своем учебнике разграничивал русские и церковнославянские слова и формы, то Копиевич использовал и те, и другие. И хотя он называл свою грамматику славянороссийской или московской, в ней мы видим не только московские (великорусские), но также украинские и белорусские слова и формы.

Пока никто из исследователей не предложил объяснений этого факта. Мотивы, обусловившие отбор именно такого содержания обучения, могут быть следующими.

1. Коммерческие соображения. Возможно, Копиевич хотел расширить адресат учебника, полагая, что по нему смогут обучаться русскому языку дети иностранцев, проживающих не только в России, но и в Юго-Западной Руси, входившей в состав Речи Посполитой, что должно было увеличить объем продаж учебника.

2. Лингвистические соображения. Возможно, Копиевич считал все украинские, белорусские и церковнославянские слова и формы русскими, но при этом региональными или стилистическими вариантами. Такой взгляд на соотношение этих слов и форм не должен вызывать удивления. В XVIII веке украинский и белорусский языки не считались самостоятельными языками (см. «Российскую грамматику» М. В. Ломоносова, в которой указано, что украинский — это один из диалектов русского языка¹³). Кроме того, было распространено мнение о том, русский и церковнославянский языки — это варианты одного языка. Так, В. К. Тредиаковский в 1748 году писал: «Российский наш язык имеет одну во всем распространении своем природу со славенским ..., так что и называется славенороссийским, то есть российским по народу, а славенским по своей природе»¹⁴.

Таким образом, учебники Лудольфа и Копиевича представляют собой интереснейший материал для анализа как лингвистического, так и историко-педагогического. В ходе этого анализа неизбежно возникают загадки, решение которых расширяет существующие представления как о самих этих учебниках, так и об истории их создания.

Примечания

¹ Успенский Б. А. Доломоновские грамматики русского языка: Итоги и перспективы // Успенский Б. А. Избранные труды. Т. 3. М., 1997. С. 437–572.

² Henrichi Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica ... Oxonii, A.D. MDCXCVI (1696).

- ³ Winter E. Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandkunde im 18. Jahrhundert. Berlin, 1953.
- ⁴ Ларин Б. А. Русская грамматика Лудольфа 1696 года. Л., 1937.
- ⁵ Winter E. Op. cit.
- ⁶ Tetzner J. H. W. Ludolf und Russland. Berlin, 1955.
- ⁷ Руководеніе въ грамматыку во Славянороссійскую или Московскую ко оутребленію обучающихся Языка Московскаго. Manuductio in grammaticam in Sclavonico Rosseanam seu Moscoviticam in Usum discentium linguam Moscoviticam. Per Eliam Kopijewitz, V.D. M. Adornata. Stolzenbergii, 1706.
- ⁸ Быкова Т. А., Гуревич М. М. Описание изданий, напечатанных кириллицей. 1689 — январь 1725. М.; Л., 1958; Зарецкий Ю. П. Проект Петра Первого по изданию светских учебников: осуществление замысла // *Quaestio Rossica*. Vol. 9. 2021. № 4. P. 1411–1424.
- ⁹ Latina grammatica in usum scholarum celeberrimae gentis Sclavonico-Rosseanae adornata, studio atque opera Eliae Kopijewitz seu de Hasta Hastenii. Amstelodami, MDCC (1700).
- ¹⁰ Зарецкий Ю. П. Указ. соч.
- ¹¹ Булич С. К. Очерк истории языкознания в России. Т. I. (XIII в. — 1825 г.). СПб., 1904; *Unbegaun B. O. Russian Grammars before Lomonosov* // *Oxford Slavonic Papers*, Vol. VIII. 1958. P. 98–116.
- ¹² Успенский Б. А. Указ. соч.
- ¹³ Ломоносов М. В. Российская грамматика // Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 7. Труды по филологии 1739–1758 гг. М.; Л., 1952. С. 430.
- ¹⁴ Тредиаковский В. К. Разговор между чужестранным человеком и российским об ортографии старинной и новой и о всем что принадлежит к сей материи. СПб., 1748. С. 299.

Leonid V. Moskovkin, *Saint Petersburg State University, Russia*

MYSTERIES OF THE FIRST TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The purpose of this article is to present little-known data on the history of the creation of the first textbooks of Russian as a foreign language, to interpret their content and destination. The article briefly discusses the history of the creation of textbooks by H. W. Ludolf and E. Kopijewitz. Answers are offered to the questions posed by the researchers of these textbooks: about the motives and the process of their creation, about the features of their content, about the addressee of these textbooks.

Keywords: 18th century; Russian as a foreign language; textbooks; H. W. Ludolf²; E. Kopijewitz.

Му Дань
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
2523087301@qq.com

РОЛЬ ЭМПАТИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

В данной статье исследуются понятие эмпатии в межкультурной коммуникации и её значимость в процессе обучения РКИ. Развитие у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции является актуальной задачей обучения РКИ. Эмпатия помогает коммуникантам получить достаточно информации и устранить препятствия в межкультурном общении, поэтому при обучении РКИ очень важно формировать у учащихся эмпатию. Умеренность рассматривается как принцип в процессе формирования эмпатии в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: обучение РКИ; эмпатия; межкультурная коммуникация; принцип умеренности.

1. Обучение РКИ и межкультурная коммуникация

Преподавание РКИ в России началось в 30-х годах XVIII века¹ и за это время преодолело большой путь. Формирование методики преподавания русского языка как самостоятельной научной дисциплины состоялось в 40-е годы XX века². Преподавание РКИ прошло несколько важных периодов на протяжении всей его истории развития. Прямой метод, сознательно-сопоставительный метод, сознательно-практический метод, аудиолингвальный метод, коммуникативный метод оказали наибольшее влияние на преподавание русского языка как иностранного. В 1970-х годах в методике обучения РКИ появился коммуникативный метод. По коммуникативному методу сущность языка заключается в его функции социальной коммуникации, поэтому данный метод придает большое значение развитию коммуникативной компетентности учащихся³.

После внедрения коммуникативного метода обучения РКИ в 1970-х годах многие исследователи постепенно приняли коммуникативные идеи и попытались применить их на практике. Коммуникативный метод раскрывает сущность обучения иностранным языкам, но не решает всех проблем: процесс общения часто прерывается феноменом «культурного шока». Культурный шок — эмоциональный или физический

дискомфорт, дезориентация индивида, вызванная попаданием в иную культурную среду, столкновением с другой культурой, незнакомым местом⁴. В связи с этим в обучение общению необходимо вводить культурное содержание. Обучение иноязычной культуре оказывает огромное влияние на эффективное внедрение коммуникативного метода. Только когда учащиеся полностью и систематически понимают и осваивают эти культурные знания, они могут более легко, точно и эффективно совершенствовать свою коммуникативную компетентность в коммуникативно-педагогической деятельности. Межкультурная коммуникация предоставляет для этого соответствующий подход.

Межкультурная коммуникация — это «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам»⁵.

Феномен межкультурной коммуникации имеет долгую историю, но изучение межкультурной коммуникации является новой дисциплиной. Теория межкультурной коммуникации — это дисциплина, которая описывает процесс межкультурного общения, условия его реализации, возможные затруднения и причины коммуникативных неудач⁶. На заре лингвистики и других областей обсуждались проблемы межкультурной коммуникации, однако только когда Эдвард Холл впервые предложил термин «межкультурная коммуникация» в своей книге «Молчаливый язык» в 1959 году, теория межкультурная коммуникация начала развиваться более систематически. Публикация «Молчаливого языка» открыла прецедент изучения межкультурной коммуникации.

С 1960-х по 1970-е годы в России появился новый предмет «лингвострановедение», изучающий взаимосвязь между языком и обществом, жизнью, историей и культурой. основоположники «лингвострановедения» Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров считают, что «выучив иностранный язык, люди не всегда могут точно понимать друг друга. Причиной этого является культура»⁷. По их мнению, нагрузочная функция языка должна быть отражена на педагогическом уровне, а культура должна быть внедрена в обучение иностранным языкам. Основной целью исследования «лингвострановедения» являются выявление национально-культурной семантики, содержащейся в лексике в процессе обучения РКИ, и использование различных методов и средств для того, чтобы учащиеся правильно использовали лексику в общении. Данный предмет имеет методические и лингвистические свойства. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров первыми предложили понятие межкультурной коммуникации в области исследований педагогики РКИ, указав, что основная цель метода обучения языку заключается в том, чтобы

«обеспечить межкультурную коммуникацию и взаимопонимание обеих сторон»⁸.

Бурное развитие теории межкультурной коммуникации обеспечивает новое направление развития обучения РКИ в рамках коммуникативного метода. Коммуникативный метод раскрывает социальную природу языка, межкультурная коммуникация понимает отношения между языком, культурой и обществом как ядро языковой коммуникации между разными культурами, изучает коммуникацию между разными культурами, что способствует развитию теорий обучения РКИ.

Видно, что обучение РКИ неотделимо от межкультурной коммуникации. Задача обучения РКИ состоит не только в передаче языковых знаний, но и в воспитании у учащихся умения использовать русский язык для межкультурной коммуникации. Развитие у иностранных учащихся межкультурной коммуникативной компетенции является актуальной задачей обучения РКИ.

2. Значение формирования эмпатии в межкультурной коммуникации при обучении РКИ

В 1909 году психолог Эдвард Титченер предложил «эмпатию» как психологическое понятие, которое позже было развито в области межличностного общения немецким психологом и косметологом Теодором Липпсом.

Существуют разные определения эмпатии. Некоторые исследователи акцентируют когнитивную природу эмпатии, например, Р. Хоган описал эмпатию как «интеллектуальное или образное восприятие состояния или состояния другого человека»⁹. Некоторые исследователи акцентируют аффективную природу эмпатии, например, А. Меграбян и Н. Эпштейн определили эмпатию как «повышенную отзывчивость на чужой эмоциональный опыт»¹⁰.

В межкультурной коммуникации эмпатия означает, что субъект сознательно переключает культурные позиции, осознанно освобождается от рамок собственной культуры, погружается в культурную модель другой стороны коммуникации.

Б. Д. Рубен предложил семь элементов межкультурной коммуникации, а именно:

- уважение и позитивное отношение друг к другу;
- способность занимать описательные, неоценочные и непредвзятые позиции;
- способность максимально понимать личность друг друга;
- способность к эмпатии;

- гибкость в решении различных ситуаций;
- способность взаимодействовать друг с другом по очереди;
- способность переносить новые и неоднозначные ситуации и с легкостью реагировать на них¹¹.

Из этих 7 элементов эмпатия является ключевым фактором.

В межличностном общении эмпатия способствует более эффективному познанию людьми друг друга и, в частности, их эмоциональных состояний и переживаний. Эмпатия уменьшает эффект искажения восприятия другого, рождаемый атрибутивными процессами, и сопровождает формирование более точного первого впечатления¹². Она предоставляет особый, основанный на вчувствовании, способ получения, обработки и проверки достоверности информации.

Для изучающих русский язык развитие эмпатии может помочь им получить достаточно информации и устранить препятствия в межкультурном общении.

Во-первых, психологическая дистанция, которую коммуникативный субъект ощущает вдали от предметной культуры в общении, вызвана недостатком информации. Даже при стремительном развитии современных технологий и коммуникаций расстояние между людьми, кажется, становится все меньше и меньше, но люди не могут получить и усвоить всю полезную информацию для межкультурного общения, поэтому психологическая дистанция у учащихся от культуры изучаемого языка не обязательно сокращается. Чтобы получать информацию, межкультурные коммуниканты должны иметь высокие навыки восприятия, активно наблюдать и улавливать вербальную и невербальную информацию других людей, а также идентифицировать эмоции и мысли других. Люди с низким уровнем эмпатии с трудом воспринимают эмоции и мысли других людей, и хотя информации о культуре изучаемого языка много, они также с трудом их получают, поэтому их психологическая дистанция все еще слишком велика для адаптации к чужой культуре. А люди с высоким уровнем эмпатии, наоборот, обладают более высокими перцептивными способностями, активно наблюдают за вербальными и невербальными знаками других и умеют поставить себя на место других людей. Развивая навыки эмпатии, учащиеся могут получить доступ к ядру русской культуры, из которого они могут извлечь дополнительную информацию, которую они еще не усвоили, могут расширить свои знания о русской культуре и в конечном счете способствовать аккультурации.

Во-вторых, изучающие иностранный язык часто сталкиваются с рядом препятствий в межкультурном общении, таких как этноцентризм,

стереотипность, предрассудки и недостаток знаний, мотивации и навыков. Этноцентризм, стереотипы и предрассудки увеличивают психологическую дистанцию от культур других стран в мышлении, в то время как недостаток знаний, мотивации и навыков увеличивает психологическую дистанцию от культур других стран в действии. Эмпатия как коммуникативный навык помогает устранить эти препятствия. Каждая культура имеет свой доминирующий менталитет. При общении с представителями других культур иногда трудно понять слова или действия друг друга, тем более этноцентризм, стереотипность и предрассудки часто создают чувство превосходства в межкультурном общении. Люди с высоким уровнем эмпатии знают, как взаимодействовать с ситуацией другого человека, переживать его чувства или эмоции и избегать оценки, осуждения и критики других культур. Развитие эмпатии у изучающих русский язык помогает учащимся научиться адекватно реагировать, сопереживать собеседнику и предпринимать соответствующие действия, чтобы выражать искреннее понимание и поддержку другим через вербальное или невербальное поведение, тем самым устраняя вышеуказанные препятствия в межкультурном общении.

Формирование эмпатии может помочь русским учащимся решить трудности, возникающие в межкультурном общении с точки зрения познания, эмоций и коммуникативных навыков, чтобы учащиеся могли получить достаточную информацию в межкультурном общении и устранить типичные препятствия, возникающие в межкультурном общении.

3. Принцип умеренности¹³ в формировании у учащихся эмпатии в межкультурной коммуникации при обучении РКИ

Чтобы преодолеть культурные различия и добиться эффективного общения, иностранные учащиеся, изучающие русский язык, должны обладать способностью к эмпатии и отказаться от концепции эгоцентризма, стереотипности, предрассудков. Чтобы достичь эмпатии в межкультурной коммуникации, нужно активно проецировать себя в объектную ситуацию, переживать эмоции других людей, понимать других и судить о культуре других по объективным, а не субъективным стандартам; нужно более объективно рассматривать иную культуру, превосходя местную культурную модель с точки зрения психологии и эмоций; нужно относиться к иной культуре с инклюзивным менталитетом, искать точки соприкосновения, сохраняя при этом различия, уменьшая культурные трения и способствуя эффективному общению. Например, некоторые учащиеся сохраняют идею «культуры лица» в процессе изуче-

ния русского языка. Они не осмеливаются говорить и практиковаться, потому что боятся ошибиться. Они всегда проверяют правильность своей грамматики перед каждым предложением, которое они произносят. Это проявление дефицита эмпатии. В таком процессе межкультурной коммуникации они могут лишь инстинктивно защищать себя и не могут активно участвовать в общении. Постепенно такой языковой барьер и культурный барьер превратятся в психологический барьер, который не способствует плавному продвижению в изучении русского языка и межкультурного общения.

Однако следует отметить, что эмпатия относится не к отказу от своей локальной культурной модели и «влюблению» в иноязычную культуру, а к переживанию культуры других людей с точки зрения других, сохраняя при этом культуру своей страны. Межкультурная коммуникация должна включать «две стороны» — субъект и объект. Если коммуникант отрицает или игнорирует «две стороны», полностью отказывается от позиции своей нации и слепо угождает другим в процессе коммуникации, то это приведет к чрезмерности эмпатии. Это, на самом деле, не эмпатия, а чрезмерная культурная адаптация, которая приводит к плохому эффекту и бессмысленности межкультурной коммуникации. Так что в процессе обучения РКИ, поощряя накопление знаний об иностранных культурах, также нужно подчеркивать важность изучения своей культуры. Можно углубить понимание и овладение своей культурой посредством сравнительного анализа и обсуждения своей и зарубежной культур, развивать международное видение и активно наводить мосты в межкультурных обменах для достижения эффективного общения.

Таким образом, понимание умеренности является ключевым моментом в процессе эмпатии. Если у учащихся дефицит эмпатии, то они не могут полностью исключить собственную культурную модель при межкультурном общении. А если у учащихся чрезмерность эмпатии, то они оторваны от своей культуры и могут видеть только культуру других стран. Обе эти ситуации ослабляют эффект межкультурной коммуникации.

Так что в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции у учащихся необходимо учитывать интеграцию культуры изучаемого языка и культуру своего родного языка, но это не только интеграция культурных знаний, но и приобретение двух культур, формирование интегрированной межкультурной идентичности. Необходимо формировать у учащихся эмпатию в межкультурной коммуникации, чтобы они смогли стать вторичными языковыми личностями. Вторичная языковая личность рассматривается современной научной

парадигмой как совокупность способностей человека к иноязычному общению и предполагает способность к адекватному взаимодействию с представителями других культур¹⁴.

Видно, что в процессе формирования эмпатии в межкультурной коммуникации у учащихся при обучении РКИ принцип умеренности является чрезвычайно важным. Придерживаясь принципа умеренности в процессе формирования эмпатии, учащиеся должны признать равенство и взаимодополняемость культур. Имея дело со своей национальной культурной позицией, учащиеся должны стремиться найти баланс между своей национальной культурой и другими культурами.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что при обучении РКИ следует уделять внимание формированию у учащихся эмпатии в межкультурной коммуникации, так как улучшение межкультурной коммуникативной компетенции является важной целью обучения РКИ. Эмпатия рассматривается как важный механизм межкультурной коммуникации, она является мостом и звеном, соединяющим субъект и объект межкультурной коммуникации. В процессе формирования у учащихся эмпатии в межкультурной коммуникации при обучении РКИ принцип умеренности является чрезвычайно важным.

Примечания

- ¹ *Московкин Л. В.* К истокам преподавания русского языка как иностранного в России: первая половина XVIII века // *Материалы Международной конференции о трехсотлетнем русском образовании в Китае* / Под ред. Чжэн Тиу. Шанхай: Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2009. С. 12.
- ² *Шукин А. Н.* Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика) // *Русский язык и русская литература во времени и пространстве* / Под ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя и Е. Е. Юркова. Шанхай: Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2011. С. 107.
- ³ *Hymes D.* On Communicative Competence // *Pride J. V., Holmes J. Sociolinguistics.* Harmonsworth: Penguin, 1972. P. 22.
- ⁴ *Тен Ю. П.* Культурология и межкультурная коммуникация: Учебник для студентов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. С. 17.
- ⁵ *Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 142.
- ⁶ *Гузикова М. О., Фофанова П. Ю.* Основы теории межкультурной коммуникации: Учеб. пособие. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 6.
- ⁷ *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. С. 26.
- ⁸ Там же. С. 26.
- ⁹ *Hogan R.* Development of an empathy scale // *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 1969. Vol. 33. P. 307.

- ¹⁰ Mehrabian A., Epstein N. A. A measure of emotional empathy // *Journal of Personality*. 1972. N 40. P. 525.
- ¹¹ Ruben B. D. Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation // *Group and Organizational Studies*. 1976 (1). P. 335.
- ¹² Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 32.
- ¹³ Гао Юнчэнь. Принцип умеренности культурной эмпатии в межкультурной коммуникации // *Иностранный язык и преподавание иностранных языков*. 2003. № 8. С. 31.
- ¹⁴ Гафиятова Э. В. Билингвальная профессиональная компетенция как условие успешной межкультурной коммуникации // *Интеграция образования*. 2014. № 2. С. 85.

Mu Dan, *Saint Petersburg State University, Russia*

THE ROLE OF EMPATHY IN INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article explores the concept of empathy in intercultural communication and its importance in the process of teaching Russian as a foreign language. The development of students' intercultural communicative competence is an urgent task of teaching Russian as a foreign language. Empathy helps communicators to get enough information and remove obstacles in intercultural communication, therefore, when teaching Russian as a foreign language, it is very important to form empathy in students. Moderation is considered as a principle in the process of empathy formation in intercultural communication.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; empathy; intercultural communication; principle of moderation.

Нагиева Елена Билаловна
Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, Россия
for-nagieva@mail.ru

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются особенности взаимодействия с обучающимися в условиях дистанционного образования. Организацию и представление учебного материала в онлайн-формате предлагается осуществлять с учетом фактора адресата, который обусловил необходимость использования в образовательном интернет-пространстве интерактивного контента. В работе дается определение интерактивных учебных материалов, приводятся их отличительные признаки, достоинства и недостатки. Анализ собственного опыта создания интерактивных заданий позволил автору высказать некоторые замечания и предложения по использованию интерактивности в процессе обучения.

Ключевые слова: онлайн-образование; дистанционное обучение; интерактивные учебные материалы; эргономичный цифровой контент.

Высшим искусством учителя является его умение пробуждать радость познания и творческого самовыражения

Альберт Эйнштейн

В последние десятилетия в процесс обучения активно внедряются технологии открытого образования. Ведущие мировые университеты создают бесплатные интернет-порталы и онлайн-курсы, позволяющие студентам и слушателям из разных стран получать знания по интересующим их предметам. Онлайн-формат нивелирует пространственно-временные и социальные ограничения, обеспечивая всем желающим доступ к образовательным ресурсам, а вузам — расширение контингента обучающихся. Таким образом поддерживается концепция непрерывного образования, т. е. обучения в течение всей жизни, с возможностью самореализации и самосовершенствования в любом возрасте и при любых обстоятельствах.

Особенно актуальной проблема онлайн-образования стала в условиях глобального карантина, когда возникла необходимость организовать учебный процесс дистанционно. Преподаватели были вынуждены осваивать новые методические техники и приемы работы с образова-

тельным контентом, так как традиционные способы подачи информации не отвечали изменившимся требованиям. Кроме того, тревожность и депрессивное состояние обучающихся в ситуации вынужденной изоляции выдвинули на первый план необходимость сохранить коммуникативные отношения, основанные на позитивном взаимодействии. В результате первостепенное значение приобрел фактор адресата, образ которого предопределил принципы организации и представления учебного материала в онлайн-формате.

Опрямительно игнорировать в процессе обучения тот факт, что «потребителем» современного образовательного контента является «цифровое поколение» или «цифровые аборигены» — Digital Natives, в терминологии Марка Пренски¹. Это люди, которые с детства активно пользуются Интернетом, компьютерами, планшетами и смартфонами, поэтому владеют навыками интернет-коммуникации во всех ее проявлениях: электронные письма, чаты, социальные сети, блоги, YouTube-каналы, «Скайп», «Зум», «Тик Ток» и т. п. С одной стороны, таким образом расширяется круг общения, развиваются способы взаимодействия и удаленного сотрудничества, с другой — меняются способы познания и восприятия мира. Исследователи О. А. Бубич, Е. Г. Гилевич²; М. А. Купчинская, Н. В. Юдалевич³; Н. И. Медведева, В. В. Енин, С. В. Офицерова⁴ отмечают, что у подрастающего поколения на смену понятийному мышлению пришло клиповое: «В процессе отражения множества разных свойств предметов и явлений нет учета связей между ними, информационный поток фрагментарен, часто алогичен, полученная информация является разнородной, переключения между ее отдельными фрагментами происходят на большой скорости, поэтому нет целостной картины восприятия окружающей действительности»⁵.

Пользователи новых коммуникационных технологий привыкли работать с большим объемом данных, зашифрованных в поликодовых текстах с использованием графических способов выделения информации (цвет и размер шрифта, различные виды начертания, текстовые эффекты и т. п.), а также дополненных звуковой и зрительной наглядностью: аудиозаписями, фотографиями, иллюстрациями, таблицами, схемами, видеофрагментами, гиперссылками, анимацией. При этом быстрое получение информативно насыщенного материала требует оперативной его обработки и критического осмысления, а доступность интернет-знаний в меньшей степени активизирует механизмы кратковременной и долговременной памяти. Безусловно, все это сказалось на когнитивных способностях обучающихся: снизилась концентрация внимания, уменьшилась гибкость и критичность мышления, была утрачена способность системно

и логично мыслить, рассуждать. В связи с этим есть все основания полагать, что качественное образование в современных реалиях невозможно без формирования и развития информационной культуры.

Изменение образовательной парадигмы продиктовано также требованиями государственных стандартов использовать деятельностные и индивидуализированные формы обучения, что заставляет педагогов искать новые творческие идеи и решения, поддерживающие интерес к освоению учебных материалов. На смену пассивному обучению приходит активное, которое в большей степени способствует самовыражению и развитию нестандартности мышления. Именно поэтому особое место в образовательном интернет-пространстве стал занимать интерактивный контент.

В буквальном переводе слово «интерактивность» (от англ. *interactivity*) значит «действие между», «совместное действие», то есть «взаимодействие». В образовательном процессе взаимодействие может происходить на нескольких уровнях: с преподавателем, другими обучающимися, самим собой, а также с учебным материалом.

Вопрос взаимодействия преподавателя с обучающимися (в том числе дистанционного) представлен в научно-методической литературе обширным кругом статей⁶. Так, к основным интерактивным методам обучения относят: дискуссию, эвристическую беседу, мозговой штурм, ролевые игры, кейс-методы, методы проектов, обсуждение видеofilмов и т. п. Для создания интерактивной образовательной среды преподаватель разрабатывает материалы, провоцирующие обучающихся критически осмысливать, оценивать, интерпретировать данные, обмениваться информацией, воздействовать на слушателей и дискутировать с ними, а также создавать и развивать собственные идеи.

Под интерактивностью в данной статье понимается опосредованное электронными устройствами (компьютер, планшет или смартфон) взаимодействие обучающегося с контентом, специально созданным, отобранным и систематизированным преподавателем для самостоятельного освоения, но с возможностью обратной связи.

Интерактивными мы считаем электронные учебные материалы, расширяющие и дополняющие содержание обучения, а также вовлекающие в процесс познания. К ним можно отнести задания и презентации, дополненные анимацией, звуковыми эффектами, гиперссылками, а также игры, квесты, плакаты, пазлы, тесты, кроссворды, электронные учебники, виртуальные экскурсии и прочие учебно-методические материалы, созданные для самостоятельного овладения учебными вопросами и/или темами и поддержания интереса к процессу обучения.

Безусловно, интерактивные учебные материалы обладают рядом преимуществ, среди которых можно выделить:

- 1) облегчение усвоения учебного материала и, следовательно, повышение эффективности образовательного процесса;
- 2) активизацию познавательной деятельности обучающихся;
- 3) индивидуализацию учебного процесса (индивидуальный подход, свобода в выборе темпа обучения, возможность многократного повторения материала);
- 4) автоматизированный контроль;
- 5) самореализацию и развитие студентов;
- 6) создание благоприятной психологической обстановки.

Из недостатков работы с интерактивным контентом стоит отметить:

- 1) технические трудности, возникающие в процессе работы над материалами, а также временные затраты на их создание;
- 2) перегрузку зрительного канала восприятия информации;
- 3) низкую заинтересованность и мотивацию в самостоятельной предметной деятельности обучающихся;
- 4) проблему объективности дистанционного оценивания результатов, самостоятельности выполнения обучающимися индивидуальных заданий.

Небольшой опыт создания интерактивного контента для электронной образовательной среды Военно-медицинской академии позволил нам сделать ряд наблюдений.

Наиболее действенным методом объяснения нового материала, введения важных терминов и понятий стал эвристический диалог. Закрепление знаний проходило через решение коммуникативных задач, анализ ситуаций общения и образцов речевого поведения из произведений о врачебной деятельности М. А. Булгакова, В. В. Вересаева, Ф. Г. Углова, Н. М. Амосова, Л. Е. Улицкой, Д. А. Правдина и других авторов. Использование в дистанционном обучении художественной литературы стало средством развития познавательного интереса учащихся, дало им возможность «пообщаться» с книгой, сформировать новый языковой опыт, изучить другое речевое пространство.

Однако для исследования предлагались не только отдельные высказывания, тексты монологического и диалогического характера, но и видеофрагменты, воссоздающие коммуникативные ситуации, представленные с помощью как вербальных, так и невербальных средств. Использовались фрагменты художественных фильмов и сериалов («Собачье сердце», «Дети Дон Кихота», «Аритмия», «Врач», «Интерны», «Клиника»), а также современных телепередач («Живое слово», «Культурная революция», «Семинар»). Так создавалась коммуникативно-ре-

чевая среда, позволяющая анализировать различные ситуации общения в наиболее естественных условиях, обогатить опыт речевой деятельности обучающихся в ходе познания и осознания вариантов речевого поведения коммуникантов. В видеофрагментах демонстрировались как образцовые, так и негативные стратегии и тактики речевого поведения, приёмы воздействия говорящего на слушателей. Анализ не только образцовой речи, но и негативного опыта служил цели предупреждения возможных ошибок и недостатков в дальнейшей речи обучающихся.

Обязательной составляющей интерактивных презентаций явились задания, предполагающие развитие умений аргументировать свою позицию, размышлять и фиксировать свои размышления. Значительная часть интерактивных материалов была нацелена на решение проблемы оценки, выбора и эффективного использования средств общения. Осваивая новые коммуникативные ситуации, находя средства оптимизации речевого взаимодействия, обучающиеся углубляли знания об общении и совершенствовали умения общаться. При этом содержание интерактивных занятий отвечало потребностям и интересам обучающихся, было связано с их будущей профессиональной сферой деятельности.

Интерактивный материал предлагал много дополнительной информации. Ссылки на внешние интернет-ресурсы были предназначены для тех, кто способен к более глубокому осознанию вопроса, но они также позволили привлечь внимание каждого обучающегося к авторитетным, достоверным и проверенным источникам знаний: онлайн-словарям, энциклопедиям, электронным ресурсам и пр. Так прививалось осознанное, внимательное и ответственное отношение к информационно-эмотивным богатствам интернет-контента.

Формой проверки усвоения материала служили задания для обратной связи, позволявшие оценить уровень мышления обучающегося, грамотность его речи, владение нормами современного русского литературного языка и речевым этикетом, умения грамотно и адекватно использовать терминологический аппарат дисциплины. Задания для обратной связи осложнялись необходимостью самостоятельного выбора упражнений для выполнения. Таким образом развивались внимание, креативность, познавательная активность, наблюдательность и умение сравнивать и анализировать информацию, что в целом способствовало совершенствованию профессиональных компетенций.

Тем не менее, стоит признать, что учебные материалы не были интерактивными в той степени, в какой хотелось бы, скорее, были использованы отдельные интерактивные элементы для вовлечения курсантов и студентов в образовательный процесс.

Однако работа над созданием интерактивного контента определила круг задач, решение которых приведет к совершенствованию педагогического мастерства. В частности, возникла необходимость освоить базовые принципы создания визуального контента, изучить основные понятия и правила типографики, овладеть анимацией, иллюстрированием и геймификацией материалов, познакомиться с интернет-ресурсами, позволяющими создавать эргономичный цифровой контент и действительно интерактивные задания.

Примечания

- ¹ *Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 // On the Horizon. 2001. Vol. 9, N 5. P. 1–6; Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2: Do they really think differently? // On the Horizon. 2001. Vol. 9, N 6. P. 1–6.*
- ² *Бубич О. А., Гилевич Е. Г. Клиповое мышление и организация педагогического процесса в вузе // Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия: Сб. науч. ст. / Под общ. ред. О. В. Луцинской, Е. В. Савич. Минск: БГУ, 2016. С. 65–71.*
- ³ *Купчинская М. А., Юдалевич Н. В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3. С. 66–71.*
- ⁴ *Медведева Н. И., Енин В. В., Офицерова С. В. Дистанционное обучение в период самоизоляции: психологический анализ // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6. С. 88–90.*
- ⁵ Там же. С. 90.
- ⁶ См.: *Smith M., Winking-Diaz A. Increasing Students' Interactivity in an Online Course // The Journal of Interactive Online Learning. 2004. Vol. 2, N 3. P. 1–25; Su B., Bonk C. J., Magjuka R. J., Liu X., Lee S. The Importance of Interaction in Web-Based Education: A Program-level Case Study of Online MBA Courses // The Journal of Interactive Online Learning. 2005. Vol. 4, N 1. P. 1–19; Интерактивные технологии и дистанционное обучение как инструмент повышения качества образования: Материалы V Международной научно-методической конференции. СПб.: Изд-во СПбГУКИТ, 2014; Beyer C. K., Brownson S., Evans S. Enhancing Interactivity in Online Classes: A Framework for Enhancing Instructor-Student, Student-Student, and Student-Content Engagement // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2017. Vol. 16, N 5. P. 53–71; и др.*

Elena B. Nagieva, The S. M. Kirov Military Medical Academy, Russia

FROM THE EXPERIENCE OF CREATING INTERACTIVE STUDY MATERIALS FOR AN ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is concerned with the specifics of interaction with students in the context of distance learning. The organization and presentation of learning material in an online format is suggested to realize taking into account the addressee factor that determined the use of interactive content in the educational Internet space. The paper gives a definition of interactive learning materials, provides their distinctive features, advantages and disadvantages. Analysis of the author's first-hand experience in creating interactive tasks allowed expressing some remarks and suggestions on the use of interactivity in the process of education.

Keywords: online education; distance learning; interactive learning materials; ergonomic digital content.

Налимова Татьяна Анатольевна, Романова Наталья Юрьевна
*Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна, Россия*

t.a.nalimova@mail.ru; naromanova@mail.ru

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ К НАПИСАНИЮ НАУЧНОЙ РАБОТЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлена система работы, используемая в процессе обучения магистрантов и аспирантов русскому языку в профессиональных целях, в частности для подготовки к написанию магистерских и кандидатских диссертаций. Обращается внимание на необходимость минимизации языкового материала в соответствии с потребностями и возможностями обучаемых, на использование индивидуального подхода, а также на трудности, возникающие у обучаемых при освоении научного стиля речи, при чтении и продуцировании устных и письменных научных текстов по специальности.

Ключевые слова: магистранты; аспиранты; минимизация языкового материала; научный стиль; индивидуальный подход.

Ситуация, сложившаяся в последние годы под влиянием COVID-19, в значительной степени повлияла как на формат обучения иностранцев русскому языку, так и на его содержание. Это касается всех без исключения категорий обучающихся, но наиболее «чувствительными» в этом отношении оказались магистранты и аспиранты, численность которых в вузе возрастает с каждым годом. По уровню подготовленности по русскому языку среди них можно выделить две категории: к первой относятся магистранты и аспиранты, окончившие вузы на родине и изучавшие русский язык несколько месяцев и преимущественно в удаленном режиме, а ко второй — аспиранты, достаточно долго живущие в России и прошедшие все этапы подготовки по русскому языку (от подготовительного факультета до аспирантуры) в нашем или другом вузе. Безусловно, о преемственности в обучении русскому языку можно вести речь только по отношению ко второй категории обучаемых.

Обратимся к особенностям и трудностям, имеющим место в обучении каждой из этих категорий, хотя, безусловно, отметим и ряд общих моментов.

Первую категорию обучаемых представляют магистранты, которые в соответствии с программой должны изучать «Иностранный язык

(русский язык) в профессиональной деятельности» в течение двух семестров по два часа в неделю. Их основная задача заключается в освоении русского языка прежде всего для решения профессиональных задач (написания магистерской диссертации), однако этой категории требуется совершенствовать компетенции и в общем владении языком, поскольку к началу обучения в магистратуре уровень подготовки большинства из них очень низок (онлайн-обучение, перерыв в обучении и другие причины). При обучении в магистратуре онлайн-формат занятий приходится сохранять по разным причинам (из-за разнородности группы, невозможности совмещения времени из-за расписания и др.), несмотря на то что он не может рассматриваться в качестве полноценной замены традиционного обучения¹, хотя и имеет определенные «плюсы», в частности позволяет пользоваться многими необходимыми для занятий опциями (демонстрация материалов на экране, работа с доской и последующим сохранением информации, возможность демонстрации презентаций учащимися и др.). В отличие от российских студентов, с которыми в период пандемии можно было работать, используя все возможные каналы связи (почта, телефон, личный кабинет с диском и чатами), иностранные магистранты вне занятий предпочитают пользоваться преимущественно электронной почтой и телефоном².

Почти весь первый семестр посвящается повторению ранее изученного материала (лексики и основных грамматических тем), и лишь во втором семестре появляется возможность перейти к изучению особенностей научного стиля речи и языка специальности магистранта. В имеющихся пособиях представлены разнообразные материалы и упражнения по научному стилю речи³, однако в целях экономии времени преподавателю удобно готовить к каждому занятию минимальную «порцию» материала (примерно в объеме 1–1,5 страниц). Этот минимум включает примеры употребления основных грамматических моделей на примере сначала общенаучной, а потом специальной для обучаемых лексики. Поскольку в группе представители разных научных направлений, то преподавателю приходится подбирать примеры из профильных текстов с учетом специализации каждого магистранта. Повторение общенаучной лексики позволяет магистрантам закрепить словообразовательные модели (*изучить* — *изучение*; *изучить* — *изученный* — *изучены* и др.), что очень важно для расширения как пассивного, так и активного лексического запаса. Постепенно магистранты с помощью преподавателя, пользуясь моделями, начинают самостоятельно формулировать предложения с использованием лексики по теме своей научной работы. Материал, отработанный на занятии, сохраняется в системе или отправ-

ляется им по электронной почте. Домашнее задание выполняется самостоятельно с опорой на изученный грамматический материал и лексику, связанную с темой их научной работы. Таким образом достигается индивидуальный подход в обучении, поскольку каждое домашнее задание преподаватель проверяет, а потом возвращает магистранту с комментарием для исправления ошибок.

Для работы над магистерской диссертацией обучаемые читают научную литературу по профилю и непосредственно по своей теме, поэтому важной частью учебного процесса является развитие и совершенствование навыков и умений, связанных с реферированием. Магистрант должен уметь выделять в тексте главную информацию и фиксировать ее в разных формах (в тезисной форме, в форме аннотаций и рефератов, статей и др.). Для этой цели используются сначала несложные и небольшие по объему тексты широкой научной тематики, а впоследствии аутентичные профильные тексты, которые имеются в пособиях, подготовленных кафедрой для учащихся разных дизайнерских специальностей⁴. Для овладения умениями реферативного изложения информации от магистрантов требуется знание различных языковых конструкций и навык их использования для описания содержания текста. Это конструкции для выражения общей характеристики информации, для оценки авторской информации и др.

Не менее важным при подготовке к написанию научной работы (статьи, диссертации) является ознакомление магистрантов с языковым материалом, необходимым для оформления такого важного компонента научной работы, как **введение** (*формулирование цели, задач, актуальности исследования, результатов исследования, практической значимости и др.*). При работе в этом направлении считаем важным обратить внимание обучаемых на синонимику (вариативность) способов выражения одного и того же значения, с одной стороны, и на соблюдение однотипности способов выражения, с другой (например, при перечислении задач исследования, результатов работы, ее значимости и др.). Вариативность обеспечивается прежде всего знанием словообразовательных возможностей лексики (*создать — создание, отобрать — отбор, описать — описание; определить — определение — определены, создать — создание — созданы и др.*). Например, при формулировании **цели и задач** своего исследования магистранты учатся трансформировать одну модель предложения в другую: **цель работы — создать сайт по истории СПб — создание сайта по истории СПб.; разработать новые модели одежды — разработка новых моделей одежды. Задачами исследования являются отбор исторических объектов для сайта о СПб.,**

характеристика исторических объектов для сайта; изучение новых технологий производства одежды; ознакомление с новыми образцами ткани для школьной формы и т. д. Для формулирования **актуальности работы** магистранты могут воспользоваться такими, например, моделями и их вариантами: **Актуальность исследования заключается в открытии новых возможностей использования цифровых технологий; актуальность работы связана с открытием новых возможностей...; актуальность работы обусловлена необходимостью внедрения цифровых технологий** и т. д. А **результаты исследования** магистранты формулируют уже самостоятельно: **разработан новый сайт по истории СПб. для туристов; сделан анализ существующих сайтов по истории СПб.; создана новая коллекция школьной одежды; выявлены важные качества одежды для школьной формы; показаны возможности применения цифровых технологий в производстве школьной формы** и т. д. При выполнении заданий на трансформацию языковых конструкций совершенствуются словообразовательные навыки, владение которыми значительно расширяет диапазон возможностей в изучении языка в целом и особенностей научного стиля речи в частности. В результате работы магистранты лучше начинают осознавать те задачи, которые им предстоит решить в своем научном исследовании. Несомненно, такая система работы требует от преподавателя индивидуального подхода к обучаемым и солидных временных затрат. Итогом ее для магистранта может стать продолжение обучения в аспирантуре.

Что касается второй категории обучаемых — аспирантов, то она также сложна и неоднородна. Некоторые из аспирантов свои магистерские диссертации защищали на родине или в других странах, а русский язык изучали в удаленном режиме, причем недолго, в течение нескольких месяцев. Как правило, они не знакомы с требованиями, предъявляемыми к научным работам в России. Представляя разные направления специализации, они, как и магистранты, вынуждены заниматься в одной учебной группе. Так, в одной группе могут оказаться аспиранты таких разных направлений, как журналистика, экономика и управление народным хозяйством, физическая химия, изобразительное и прикладное искусство, искусствоведение и др. из разных стран (Афганистан, Ирак, Иран, Китай, Конго и др.). Некоторые из них во время обучения находятся в России, но большинство же по разным причинам остается на родине, вне языковой среды, не всегда имея доступ к интернету. Однако, несмотря на определенные трудности, они не освобождаются от сдачи кандидатского экзамена по русскому языку, на котором проверяются умения во всех видах речевой деятельности (чтение статьи

по специальности, написание реферата, рассказ о своей научной работе, диалог с членами комиссии о научных интересах). Подготовка аспирантов к сдаче кандидатского экзамена и к написанию научной работы на русском языке требует от преподавателя внимательного отношения к языковой личности обучаемого, к особенностям его учебно-познавательной и речемыслительной деятельности. Сам процесс обучения носит профессиональную направленность и поэтому должен способствовать развитию профессионально значимых типов мышления, инициировать творческую активность и самостоятельность аспирантов.

Одной из важнейших задач в обучении аспирантов является совершенствование умений самостоятельного чтения научной литературы. Умение самостоятельной интерпретации дискурса специальности формируется посредством функционально-аспектных занятий, целью которых является формирование частных умений, таких как умение самостоятельно поставить цель чтения, умение определить тип текста, умение понять особенности текста, обусловленные национальной научной традицией, умение критически осмыслить содержащуюся в тексте информацию, умение творчески использовать информацию и некоторые другие⁵.

Аспиранты первого курса не всегда могут самостоятельно читать литературу по специальности на русском языке, хотя на предшествующих этапах обучения внимание формированию и развитию навыков и умений чтения, вероятно, уделялось. В связи с этим многие из них не подготовлены к чтению научной литературы по теме своей будущей диссертации на русском языке и предпочитают читать ее на родном или на английском языке и переводить с помощью системы электронного перевода. Сложности возникают и с поиском нужных для работы источников по специальности (например, авторефератов диссертаций), и с оформлением библиографии на русском языке. Сформированность умений интерпретации дискурса специальности может обеспечить аспирантам возможность самостоятельно читать аутентичные научные тексты по специальности, причем с адекватной скоростью и достаточным уровнем понимания читаемого в соответствии с различными целями деятельности. Одновременно с развитием умений чтения продолжается работа, связанная с повторением сложных грамматических тем (активные и пассивные конструкции, причастия, деепричастия, виды глагола). Эти знания закрепляются сначала на основе общенаучной лексики, а затем переносятся в профессиональную сферу узкой направленности.

Основой подготовки аспирантов должна стать самостоятельная работа: чтение научных статей, написание рефератов, подготовка рассказа

о своей научной работе. В процессе обучения каждый аспирант должен сформулировать на русском языке актуальность, цель и задачи своего исследования, рассказать о своих достижениях в исследовании темы, то есть фактически подготовить вводную часть своего будущего автореферата. Часто аспиранты предлагают для обсуждения научные статьи, над которыми они работают в текущий момент.

Поскольку направления научной деятельности аспирантов СПбГУТД часто связаны с дизайном и историей искусств, то они на занятиях с удовольствием сопровождают свои рассказы презентациями. Эта работа, по существу, превращается в создание собственного проекта. В этом случае от аспиранта требуется применение комплекса взаимосвязанных умений: прочесть и осмыслить текст (или несколько текстов) по теме, отобрать необходимую информацию, написать текст для презентации, провести презентацию, ответить на вопросы преподавателя и других аспирантов. Так как многие аспиранты работают над смежными научными темами, то занятия с демонстрацией презентаций часто сопровождаются увлекательными дискуссиями. Аспиранты находят «точки пересечения» своих интересов. Вот лишь некоторые из тем презентаций: «Иранский сад и персидский ковер», «Влияние советского изобразительного искусства на формирование китайского плаката 1930-х — 1950-х годов», «Принципы традиционного искусства в современных монументальных росписях метрополитена Китая», «Новые тенденции монументального искусства в китайской современной буддийской архитектуре», «Китайские костюмы Великих династий и их реминисценции в современной уличной моде Китая», «Историческая эволюция китайской монументальной скульптуры в современной городской предметной пространственной среде». Некоторые темы научных работ связаны с актуальными проблемами общества, и они, как правило, вызывают живой интерес у всех аспирантов (например, «Гендерные аспекты профессии тележурналиста в Азии», «Современное состояние цифровой экономики и проблема утечки информации в условиях пандемии»). Аспиранты ценят возможность обсудить волнующие их научные проблемы в дружеской обстановке со своими единомышленниками, поэтому необходимости в поддержании мотивации у обучаемых не возникает.

Таким образом, система работы над языком специальности для магистрантов и аспирантов, имея много общих моментов, должна учитывать целый комплекс факторов: условия, в которых протекает процесс обучения; время проведения занятий; характер группы (однородность/неоднородность ее национального состава); общий уровень владения русским языком; общий уровень их эрудиции и профессиональной под-

готовленности; формат обучения (онлайн или традиционный); индивидуальные особенности обучаемых и др.

Примечания

- ¹ Может ли онлайн-образование заменить традиционное? Материалы дискуссии [Электронный ресурс]. — URL: <https://postnauka.org/point-of-view/155079>.
- ² Налимова Т. А. Особенности организации учебного процесса при дистанционном обучении русскому языку иностранных магистрантов // Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в университетах нефилологического профиля: Сборник научных статей международной научно-практической конференции. СПб: СПбГАСУ, 2022. С. 94–100.
- ³ Теремова Р. М., Гаврилова В. Л. и др. По-русски в Петербурге! Интенсивный курс русского языка для иностранных студентов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021.
- ⁴ Налимова Т. А. Русский язык как иностранный: готовимся к написанию научной работы на русском языке: учебное пособие. СПб.: СПбГУПТД, 2020; Налимова Т. А., Веселова Т. А. Читаем по-русски и обсуждаем тексты по специальности «Дизайн»: Учебное пособие для иностранных студентов. СПб.: СПГУТД, 2013.
- ⁵ Романова Н. Ю. Принципы отбора текстов для формирования умения самостоятельной интерпретации дискурса дизайна // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Вып. 30 / Редкол.: Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. СПб.: «РОПРЯЛ», 2019. С. 90–96.

Tatiana A. Nalimova, Natalya Yu. Romanova, *Saint Petersburg University of industrial technology and design, Russia*

PREPARATION OF UNDERGRADUATES AND POSTGRADUATE STUDENTS FOR WRITING A SCIENTIFIC PAPER IN RUSSIAN

The article presents a system of work used in the process of teaching undergraduates and postgraduate students the Russian language for professional purposes, in particular, to prepare for writing master's and candidate's theses. Attention is drawn to the need to minimize the linguistic material in accordance with the needs and abilities of the students, to use an individual approach, as well as to the difficulties that students have in mastering the scientific style of speech, as well as in reading and producing oral and written scientific texts in the specialty.

Keywords: undergraduates; graduate students; minimization of language material; scientific style; individual approach.

Никольская Зоя Александровна
Språkskolen russisk.no & METODIUS, Норвегия
etmetodius@russisk.no

АДЪЕКТИВЫ В НОРВЕЖСКОЙ АУДИТОРИИ

Адъективное склонение у изучающих русский язык вызывает трудности как формального, так и узуального характера. В большой степени их можно преодолеть, обучая различению типов основ адъективов, разделив окончания на соединительные гласные и собственно окончания, а также обращая внимание на функциональное и структурное сходство русских адъективных окончаний и норвежских постфигированных артиклей существительных. В статье показано осуществление этих мыслей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; адъективное склонение; типы основ; соединительные гласные; постфигированные норвежские артикли.

Одна из трудностей у начинающих заниматься русской морфологией иностранных учащихся возникает сразу, как только они сталкиваются с тем, что есть ещё какие-то падежные окончания, кроме субстантивных, о которых надо думать при согласовании слов во фразах типа *о хорошей погоде*. Желание привести фразу к общему знаменателю может найти выражение либо в использовании субстантивного окончания у адъектива (**о хороше погоде*), либо адъективного окончания в существительном (**о хорошей погодей*). Могут быть, конечно, и другие варианты, например, неправильные падежные окончания в разных комбинациях. Эта трудность преодолевается различными упражнениями на запоминание форм, частым повторением в разных фразах, внимательным чтением с анализом форм и т. д.

Вторая трудность — количество окончаний для заучивания. Студент обнаруживает 32 окончания: 6 падежных окончаний мужского рода, 6 среднего рода, 6 женского рода и 6 окончаний множественного числа. Несмотря на идентичность окончаний косвенных падежей в мужском и среднем родах, количество вариантов гласных в окончаниях и разница между ударными и неударными окончаниями приводит к тому, что на 32 грамматических значения окончаний имеется 57 вариантов окончаний:

- 13 в именительном падеже всех родов и чисел (*-ый, -ой, -ий, -ая, -ая, -яя, -ое, -бе, -ее, -ие, -ие, -ые, -ые*);
- 10 в родительном падеже всех родов и чисел (*-ого, -его, -ого, -ой, -ой, -ей, -их, -ых, -ых, -их*);

- столько же в дательном падеже (-ому, -ему, -óму, -ой, -óй, -ей, -ым, -ým, -им, -ím);
- поскольку винительный падеж мужского и среднего родов, а также множественного числа равен именительному в случае неодушевленности и родительному в случае одушевленности, мы здесь считаем только варианты окончания женского рода, коих 3 (-ую, -úю, -юю);
- 11 в творительном падеже (-ым, -ým, -им, -ím, -ой, -óй, -ей, -ыми, -ýми, -ими, -íми);
- 10 в предложном падеже (-ом, -óm, -ем, -ой, -óй, -ей, -их, -íх, -ых, -ýх).

Глядя на перечисленные окончания, мы видим, что есть повторения, т. е. одно и то же окончание обслуживается у нескольких разных падежей. Мы можем снизить общее количество окончаний, если обратим внимание на то, что окончания женского рода -ой, -óй, -ей обслуживают родительный, дательный, творительный и предложный падежи. Мы видим также, что окончания родительного и предложного падежей множественного числа одни и те же. Вычитая одинаковые окончания, получим 44 окончания.

Однако это количество можно сократить, и весьма значительно, если отделить собственно окончания от соединительных гласных, которые присоединяют оканчивающуюся на согласный основу к начинающемуся на согласный же окончанию. Небольшой исторический экскурс поможет нам объяснить, какие у нас есть на это основания.

Исторически полные прилагательные образовались от кратких присоединением к последним указательного местоимения *и*, которое выполняло роль члена, или, говоря современным языком, артикля. Этот член-артиклъ был указательным местоимением *и* и определял существительное, но стоял после прилагательного, которое определяло то же самое существительное. Фраза строилась в такой последовательности: «существительное + прилагательное + член», что объясняет, как член-артиклъ слился с концом прилагательного. Существительное в такой фразе является ядром и задает род, падеж и число своим детерминантам. Другими словами, падежная форма указательного местоимения присоединялась к форме прилагательного в том же падеже. На тот момент времени, когда это происходило, падежные окончания прилагательных были идентичны падежным окончаниям существительных. То, что это было так, мы можем наблюдать в современном винительном падеже женского рода: *в хорош-у-ю погод-у*.

Со временем присоединившиеся к прилагательному формы указательного местоимения-члена превратились в падежные окончания полных прилагательных. Но не только полных прилагательных. Местоиме-

ние *он*, в современном языке выполняющее роль личного местоимения 3-го лица, имеет смешанную парадигму: в именительном падеже собственно *он*, а в остальных — то самое указательное местоимение *и*, которое слилось с краткими прилагательными и стало окончаниями полных прилагательных. Формы мужского и среднего рода и множественного числа идентичны окончаниям мягкого типа полных прилагательных: *его* — *син-его*, *ему* — *син-ему*, *им* — *син-им*, *о нём* — *о син-ем*. Мы здесь не привели форму винительного падежа, так как она идентична форме родительного у личного местоимения, а у прилагательного она будет равна либо окончанию именительного падежа, либо родительного — в зависимости от одушевленности-неодушевленности определяемого существительного. Что касается расхождения в предложном падеже — *ём* и *ем*, то здесь дело в ударении: в местоимении *е* под ударением стало *ё*, а в прилагательном неударное *е* осталось без изменений. В женском роде местоимения *она* с течением времени произошло так много изменений в соединительном гласном и в окончании, что трудно рекомендовать учащимся применять заученные падежные формы местоимения *она* в качестве окончаний прилагательного.

Окончания полных прилагательных в традиционном смысле, т. е. без выделения соединительной гласной, наблюдаются у причастий, порядковых числительных и у количественного числительного *один*. Это известный факт, и склонение этих слов в академической грамматике названо *адъективным*¹. Полученные нами после отделения соединительных гласных окончания косвенных падежей мы увидим, кроме вышеназванных, в парадигмах всех неличных местоимений, числительных *два*, *три*, *четыре* и некоторых других слов. Мы вернёмся к этому перечню в конце нашей статьи.

При слиянии форм члена с формами прилагательного, член-артикл превратился в окончание прилагательного, т. е. утратил (или почти утратил) функцию обозначения определенности и сохранил грамматические функции. При этом старые окончания прилагательного стали исполнять роль соединительных гласных.

В норвежском языке определенный и неопределенный артикли развились из указательного местоимения *den/det/de* и используются при существительных. Усеченное указательное местоимение (*en* для общего рода, *et* для среднего) в препозиции является неопределенным артиклем и обозначает род и число существительного (*et vindu* 'окно', *en penn* 'ручка'), а будучи присоединенным к существительному на манер окончания, является определенным артиклем (*vinduet*, *pennen*). Неопределенная форма множественного числа артиклем не маркируется, а множе-

ственность обозначается окончанием *-er*: *penner* 'ручки'. Определенная форма множественного числа маркируется так же, как и в единственном: препозитивным и постфигированным артиклями одновременно: *de vindu-ene*, *de penn-ene*. Прилагательное в случае определенного существительного употребляется в так называемой слабой форме, когда окончание *-e* нейтрализует род и число прилагательного: *den gode penner* 'хорошая ручка', *det gode vinduet* 'хорошее окно', *de gode vinduene* 'хорошие окна', *de gode pennene* 'хорошие ручки'. В неопределенной форме род и число прилагательного и существительного согласуются: *en god penn* 'хорошая ручка', *et godt vindu* 'хорошее окно'. Возможны безартиклевые употребления: *god penn*, *gode penner*, *godt vindu*, где окончание прилагательного означает род и число определяемого существительного, подобно русским прилагательным, маркирующих род и число аналитических существительных типа *хорошие пальто*, *хорошее пальто*, *вкусный кофе*.

Окончания русских полных прилагательных ещё сохраняют функцию определенности, т. е. функцию определенного артикля, хоть и не столь ясно, и не всегда. Сравните: 1) *во дворе злая собака — собака зла*; 2) *эти женщины умные — эти женщины умны*. Мы привели типы примеров, которые обычно приводят при описании различий употребления кратких и полных прилагательных: полное прилагательное описывает постоянный признак, краткое констатирует преходящее состояние. Это возможно, хотя полной уверенности в правильности этого утверждения нет. Но рассматривая полные и краткие прилагательные с формальной стороны в свете вышеописанного, мы можем сказать, что краткие прилагательные адъективами не являются. И нам представляется это утверждение педагогически ценным, так как позволяет отделить детерминанты от предикативов на основе формально проявленного признака.

В нашей школе мы с самых первых шагов обучаем своих студентов типам согласных и их сочетаемости с последующими типами гласных, разделив для этого все буквы русского алфавита на «светлые» и «тёмные» (метафора «дизельных» и «недизельных»), что представлено наглядно в нашей азбуке². Практически мы обучаем типам основ и их сочетаемости с теми вариантами состоящих из гласных окончаний или соединительных гласных, которые могут к ним присоединяться. Типов согласных букв 6:

- 1) k2m — темные (в традиционной терминологии — парные твердые), так как после них возможны отсутствие буквы или темный гласный, т. е. *a*, *o*, *y*, *э*, *ы*);
- 2) k2l (те же буквы, что и k2m, только светлые (парные мягкие), т. к. после них возможны или светлый знак *ь* или один из светлых гласных, т. е. *я*, *ё*, *ю*, *е*, *и*);

- 3) *z, k, x*, после которых возможны гласные *a, o, y, e, u*;
- 4) *ж, ш, щ, ч*, за которыми следуют *a, o, y, ё, e, u*, а также светлый знак *ь*;
- 5) *ц*, после которого возможны *a, o, y, e, u, ы*;
- 6) *й*, который является частью *e, ё, ю, e*, а потому в начале слова и после гласного не пишется, когда после него следует одна из указанных букв для гласных. То же происходит и после мягкого знака (*семья*), и перед *и* (*музеи*).

Говоря об окончаниях и соединительных гласных, нужно заметить, что буква «э» не используется для образования ни первых, ни вторых. Это ведет к тому, что в тех случаях, когда по вышеописанной логике ожидается э, эта буква автоматически заменяется на свою светлую пару *e*, а основа типа *k2m* становится основой *k2l*: *машина — на машине, тот — те*).

Вышесказанное нашло отражение в разработанных нами таблицах. В статье представлены две из них. На рис. 1 приводится сводная таблица «Окончания прилагательных», на которой представлены все формы: все типы основ, все варианты соединительных гласных и все окончания. Вторая таблица (рис. 2) показывает все основы, но соединительные гласные и окончания только именительного падежа. Эта таблица была сделана для учебника для уровня *A1*³. Такие подробные таблицы имеются для всех падежей. Кроме того, есть таблицы, где представлена только одна основа со всеми вариантами соединительных гласных. Сводная таблица была разработана первой, другие таблицы были разработаны на её основе.

Мы даем ссылку на эту таблицу, где её легче рассмотреть. В ней много информации, имеет значение цвет. Мы подробно описываем её в статье, а для более детального знакомства приглашаем пройти по указанной в примечании ссылке.

Таблица подготовлена на норвежском языке для работы в норвежской аудитории, в ней применена терминология, сложившаяся у нас за многие годы нашего преподавания. Часть терминологии, актуальной для понимания рассматриваемых таблиц, мы объяснили выше. Ниже мы остановимся на структуре и содержании сводной таблицы.

Таблица состоит из 11 колонок и 16 рядов.

Колонки:

- 1) род и число (*kjønn & tall*);
- 2) падеж (*kasus*);
- 3) основа *k2l*, соединительные гласные безударные: *-и-, -е-, -я-, -ю-*;
- 4) основа *k2m*:
 - соединительные гласные ударные: *-ó-, -ý-, -а-, -ý-*;
 - соединительные гласные безударные: *-о-, -ы-, -а-, -у-*;

Adjektiviske endelser

Kjønn & tall	Kasus	k2L		k2M		жшщч		г,к,х		ц		endelser
		trykk-laus	trykk-bærende	trykk-laus	trykk-bærende	trykk-laus	trykk-bærende	trykk-laus	trykk-bærende	trykk-laus	trykk-laus	
Hankjønn og intetkjønn	n	и, е	о	ы, о	о	и, е	о	и, о	ы	й, е		
	g	е	о	о	о	е	о	о	е	го		
	d	е	о	о	о	е	о	о	е	му		
	a	=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n/g	=n/g	
Hunkjønn	i	и	ы	ы	и	и	и	и	ы	м		
	l	е	о	о	е	о	о	о	е	м		
Fler-tall	n	я	а	а	а	а	а	а	а	я		
	a	ю	у	у	у	у	у	у	у	ю		
	g/d/i/l	е	о	о	е	о	о	о	е	й		
Fler-tall	n	и	ы	ы	и	и	и	и	ы	е		
	g, l	и	ы	ы	и	и	и	и	ы	х		
	d	и	ы	ы	и	и	и	и	ы	м		
	a	=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n	=g=n/g	=n/g	
	i	и	ы	ы	и	и	и	и	ы	ми		

Tabell over bindevokaler, stammetyper og endelser

Forklaring til tabellen

Rød farge – mørk bindevokal

Blå farge – lys bindevokal

=n – samme form som nominativ

=g – samme form som genitiv

Stammetyper

1. k2m – stammen som slutter på en tvetydig konsonant som i det konkrete ordet er mørk. Unntatt гкх.
2. k2l – stammen som slutter på en tvetydig konsonant som i det konkrete ordet er lys. Unntatt гкх
3. гкх – stammen som slutter på enten г eller к eller х
4. жшщч – stammen som slutter på en enten ж eller ш eller щ eller ч
5. ц – stammen som slutter på ц.

Bindevokal

er vokalen som tilføyes stammen før endelsen.

Рис. 1. Сводная таблица «Окончания прилагательных» с комментариями⁴

5) основа на ж, ш, щ, ч:

- соединительные гласные ударные: -ó-, -ú-, -а-, -ý-;
- соединительные гласные безударные: -и-, -е-, -а-, -у-;

6) основа на з, к, х:

- соединительные гласные ударные: -ó-, -ú-, -á-, -ý-;
- соединительные гласные безударные: -и-, -о-, -а-, -у-;

7) основа ц, соединительные гласные безударные: -ы-, -е-, -а-, -у-;

8) окончания: -и, -е, -го, -м, -я, -ю, -й, -е, -х, -м.

Ряды:

- 1) мужской и средний род (hankjønn og intetkjønn);
- 2) женский род (hunkjønn);
- 3) множественное число (flertall).

Мужской и средний род имеют разные окончания для всех падежей, женский род — только 3 окончания: окончание -я является уникальным

окончанием именительного падежа, окончание *-ю* является уникальным окончанием винительного падежа, а окончание *-й* обслуживает четыре падежа: родительный, дательный, творительный и предложный.

Красным цветом (см. цветной вариант таблицы по приведенной в примечании ссылке) обозначены темные соединительные гласные, синим — светлые. Винительный падеж мужского и среднего рода и множественного числа равен именительному или родительному, в зависимости от одушевленности-неодушевленности.

Сводную таблицу легко использовать на более продвинутом уровне, когда изучен каждый из падежей. Начинаем мы обучение адъективному склонению по другим таблицам. Таких таблиц 6 — по количеству падежей. Эти таблицы разработаны для учебника уровней А1–А2⁵. Здесь мы рассмотрим таблицу именительного падежа для всех типов основ (см. рис. 2). В первой колонке слева приводятся рассмотренные ранее названия основ. В второй колонке даны примеры слов на соответствующую основу, от которой стрелочкой указана актуальная для данной основы соединительная гласная. От соединительной гласной стрелочка направляет взгляд на падежное окончание. Но и эта таблица — сводная. Она показывает все основы. И даже основу на *-й*, которая имеется у актуальных на этом уровне притяжательных местоимений типа *чей, мой*.

			m.	n.	f.	pl.
			й	е	я	е
			↑	↑	↑	↑
К2М	учебн	→	ы	о	а	ы
	родн	→	ó	ó	á	ы́
К2L	син	→	и	е	я	и
ГКХ	сладк	→	и	о	а	и
	как	→	ó	ó	á	й́
ЖШЩЧ	хорош	→	и	е	а	и
	больш	→	ó	ó	á	й́
Ц	куц	→	ы	е	а	ы

Possessive pronomen blir bøyd som adjektiv. Men i nominativ har de null endelse og trenger ikke bindevokal:

Й	мой	→	ø	ø	ø	ø
			↓	↓	↓	↓
			ø	ë	я	и

Рис. 2. Таблица «Именительный падеж» с комментариями

Как видно из первой сводной таблицы, адъективных окончаний для заучивания у нас получилось в разы меньше, всего 13, при этом окончание *-м* используется для трех форм — творительного и предложного падежей мужского и среднего рода, а также для дательного падежа множественного числа. Если мы вычтем эти три, получим всего 10 окончаний.

Схемы ударения с введением соединительной гласной стали точнее: ударение может быть либо на соединительном гласном (он один), либо на окончании (тоже только один гласный), либо на основе.

Кроме того, при таком понимании адъективных окончаний логично определять адъективы как слова, имеющие окончания косвенных падежей в вышеописанном смысле, т. е. без соединительного гласного. А это, в свою очередь, означает, что краткие прилагательные не являются адъективами, а к адъективам, кроме традиционно относимых полных прилагательных, причастий, порядковых числительных и количественного числительного *один*, следует отнести также количественные числительные *два, три, четыре*, собирательные числительные, неопределенно-количественные числительные *сколько, много* и проч., все неличные местоимения, притяжательные прилагательные типа *лисий*, существительные *ничья и девичья*.

Примечания

- ¹ См.: Русская грамматика: В 2 т. / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 545.
- ² *Nikolskaia Z. A. &METODIUS Azbuka*. Oslo: 2006. — URL: <http://aja.russisk.no/n/2006b>.
- ³ *Nikolskaia Z. A. Ta russisk A1-nivå*. Oslo: Språkskolen russisk.no &METODIUS, 2018. (*Предварительная версия*.)
- ⁴ *Nikolskaia Z. A. Adjektivtabell*. Oslo, 2011. — URL: <http://aja.russisk.no/n/2011>.
- ⁵ *Nikolskaia Z. A. &METODIUS Azbuka...*

Zoia A. Nikolskaia, *Språkskolen russisk.no &METODIUS, Norway*

ADJECTIVES IN THE NORWEGIAN AUDIENCE

When studying declension of adjectives, students of Russian as a foreign language meet difficulties both in forms and using. To a large extent, these difficulties can be overcome by dividing the ends of adjectives into constituent elements, i. e. by teaching to distinguish the types of stems to which flexions are attached, by dividing flexions into connecting vowels and proper flexions. This article is about the implementation of this idea and the consequences of such realization.

Keywords: declension of adjectives; types of adjectival stems; adjectival flexions.

Пинежанинова Наталья Павловна
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
st005662@mail.spbu.ru

АМПЛИФИКАЦИИ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО МЕТАПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются структурно-семантические свойства амплификаций как способа усиления выразительности речи в детализации метапространства поэтического текста. Амплификации создают эффект накопления образности, наглядности и описательности и представляют собой перечислительные ряды, включающие авторскую рефлексию над словом, расщепление идиом, трансляцию чужой речи и прецедентных высказываний. Поэтическое метапространство определяется индивидуальной избирательностью компонентов перечислительного ряда и градуируется разной степенью уточнения и эмоционального восприятия.

Ключевые слова: амплификации; поэтический текст; поэтическое метапространство; стилевые регистры; номинативный ряд; инфинитивные конструкции.

Современная русская поэзия обладает значительным ценностно-эстетическим потенциалом и является одной из сфер аксиологического познания, раскрывающегося в творческом мироощущении поэта. Основой отражения авторского мироощущения в поэзии служат выразительность, эмоциональность, оценочность, связанные с координацией языковых элементов и образующие единое смысловое пространство. Одним из частных выразительных эмоционально-оценочных приемов поэтической речи являются амплификации. Амплификации как стилистический прием расширения речи, состоящий из перечисления однородных конструкций и образных выражений, образуют не только отношения сходства, смежности и контраста между членами перечислительного ряда. В современной поэзии наблюдается более сложный тип связи слов в амплификации. Авторы выстраивают амплификации, подчиняя их логике субъективных номинаций и рефлексии над словом. Рефлексия может проявляться в выборе конструктивно-семантических компонентов перечислительного ряда, способствующего усилению выразительности в организации авторского поэтического метапространства, которое отличается свободой пространственно-временных ассо-

циаций. Вместе с тем, амплификации называют также фигурами мысли, основанными на накоплении компонентов и их избыточном выражении, поэтому можно считать, что амплификации представлены некоторыми, характерными для поэтического мышления автора, типами метапространства. Создание типологии семантических связей, образуемых ритмико-синтаксическим единством амплификаций и маркирующих поэтическое метапространство, могло бы послужить дальнейшей разработке поэтики выразительности. Следуя этой цели, рассмотрим конструктивно-семантические связи компонентов амплификаций на материале современных поэтических текстов Веры Котелевской.

Амплификации в поэтической речи В. Котелевской проявляют индивидуальную избирательность в выборе семантических индикаторов выразительности, создающих эффект накопления образности, наглядности и описательности:

*и это продлится без срока:
контора, бумага, божба
букв, обмороки
 тяжелеющих на другом конце света
вишен'.*

Предметный мир представлен **градацией** (место работы — средство — процесс — творческий результат) стилистически и эмоционально разнородных слов, включающих метафоры. Вместе с тем, следует отметить звуковую общность слов **бумага, божба букв, обмороки** и контраст в звуковом отношении слова **контора**. О влиянии звуко-ассоциативных связей слов на отбор слов в градации свидетельствует и такой пример:

*когда ночная птица без имён
 берёт трубу и воду снов колеблет
 ты медленно спускаешься с холма
 берёшь блокнот и пишешь расписание
всех именин хоров и похорон
походов на базар бензозаправку².*

Следующий за градацией тип семантической связи слов в перечислительных рядах можно обозначить как **корректирующий**, когда представлена цепь отрицаний в поиске нужного слова:

*вариант второй:
 нам подкинули **телеграмму**
щенка, нет, ребёнка
 мама глаза подводит
 едем на похороны*

дедушки
(*нет, отца, изувера, нет, ветерана*).

В этом фрагменте два ряда амплификаций, первый из которых объединяет семантически далекие компоненты, однако их объединение основано на семантической валентности слова подкинуть: 1) *подложить под дверь* и 2) *оставить кого-либо одного, чтобы подобрали чужие люди*. Возможно, таким подбором передано уточнение как эффект недостаточной разборчивости при восприятии последнего слова. Второй перечислительный ряд показывает разные степени родственных отношений и эмоциональных оценок одного и того же человека. К этому же типу можно отнести уточняющие амплификации с оценочно-характеризующим значением:

нам на холме сны
идут в руку
за часом час кряду
по влажной траве
грядёт кто?
пастушок поди
восьмилетний курильщик
никакой там не ангел
отброс
зряшного времени
потешного стада
смотритель.

Далее выделим группу амплификаций **номинативного типа**, когда перечислительный ряд составляют номинативные конструкции. Значение номинативных амплификаций может репрезентировать существование, наличие предмета, состояния или действия, предметно представленного. Такие амплификации изображают поэтическое метапространство, градуированное оптическим ракурсом детализации предметного мира с разной степенью эмоционального восприятия:

кусочек нитки
край
предложения (sic!)
глоток твоей интонации —
и довольно; холм, перелесок, панельная кладка, ты,
заслоняющий небо старостью, зрелостью, детством...

Номинативные конструкции в структуре амплификаций обнаруживают большой ритмообразующий потенциал: они нарушают

предсказуемость ритма, внося в него элементы как симметрии, так и асимметрии. За счет своей экспрессивной формы номинативные предложения замедляют ритм стиха, приостанавливая мысль на важном для автора образе.

Частным случаем этого типа амплификаций можно считать соединение номинативных конструкций, дающих предметную картину здесь и сейчас, с риторическими вопросами, образующими эмоциональную градацию:

*сироты
путешествующие
лунатики
прибытие поезда
сумочка
летающая в бездну
клубы молочного дыма
щелчок
две порции лимонаду, пожалуйста!
(кто достанет со дна имена?
прорисует картинку?
задует выскочку-спичку?
никто —
о том позабочусь).*

В этом тексте представлена статичная картина, вероятно, в ситуации рассматривания старого снимка, а риторические вопросы являются эмоциональной реакцией на анонимность изображенных людей и непроясненность самой ситуации. Семантика компонентов такого типа амплификаций зависит от субъективного авторского отбора значимых для автора предметов и явлений, при этом объединяющим свойством такого типа амплификаций служит формальный признак — номинативные конструкции.

Еще одним своеобразным типом амплификаций являются перечисления, выраженные **инфинитивными конструкциями**, в которых глаголы действия перемежаются глаголами эмоционального состояния:

*Попасть в советский справочник, лежать,
закрыв глаза, на дне распухшей книги
всех телефонов, **вздрагивать** на зуммер
грассирующий³;
Есть виноград, **смотреть** черно-белые фото,
путать тебя с собою, **смеяться**, **рыдать**
молча во сне, осени сдав: заботу,
опись дел, графы вины и стыда⁴.*

Инфинитивные конструкции помогают отобразить специфическое авторское видение мира посредством создания эффекта внутренней речи или эмоционально переживаемого потока сознания. В таких амплификациях невозможно точно определить авторскую модальность и временную соотнесенность инфинитивных рядов в текстовом пространстве, но можно получить представление о некоторой последовательности действий и об оценке происходящего.

Инфинитивные амплификации маркируют воображаемое пространство медитации, сна, воспоминания. Инфинитивы глаголов смotrения, говорения, размышления при этом обычно соотносятся с реальной или символической темой творчества:

*Слышать, как падает небо в пахучий снег.
 Не суетиться о рифмах, оставит так.
 Вымолвить всё, что когда-то не сорвалось
 с губ; на стекле вырастает мутный пятак.
 Да, я по-прежнему вписана в этот пейзаж.
 Вижу, как погнуто блюдо серых равнин.
 Есть и река, возможность уйти на тот
 берег — и всё же **остаться, открыть глаза,**
ведать, как фуры ревут, развозя гашиши,
 мебель, консервы, ели на Рождество...⁵*

Активное использование безлично-инфинитивных предложений в тексте способствует созданию атмосферы освобождения от безысходности, формируя особое эмотивное пространство текста. Вместе с тем, инфинитивные конструкции конституируют континуальность и незавершенность реальных или символических действий.

Указав на основные грамматико-синтаксические типы формирования амплификаций, следует отметить семантико-стилистические особенности связи компонентов перечислительного ряда, которые обращают на себя внимание, становясь индикаторами выразительности. Одним из таких приемов выделения компонента из общего перечислительного ряда является **включение элементов чужой речи** в виде цитат, реминисценций, аллюзий, идиолекта, которые градуируют тематическую шкалу сообщений, приобретают оценочное значение, переключают стилевые регистры и маркируют эмоциональную реакцию.

Цитата или ее фрагмент становится заметным регистром, переключаящим планы выражения:

*У меня есть волшебные сапоги,
 есть и дудочка в голове,
 и пасущийся в голове вол,*

*и мазут поездов, и пруд,
и ключи ни от чего,
и уже блёкнущий, кочевой
шёлк, мёд, май, труд.*

Здесь представлен фрагмент социолекта — праздничного советского слогана *мир, труд, май* и градация предметных детских ассоциаций во временном аспекте, по отношению к которому праздничный слоган представлен как *уже блёкнущий, кочевой*, мотивированным становится также исключение одного из его элементов — *мир*.

Чужая речь в амплификации может маркировать тематическую шкалу сообщений, их негативную оценочность и временную повторяемость:

*снова кто-то ругал
графа толстого
аферы графа
коррупцию в ЖКХ⁶.*

Отношение поэта к иностилевым элементам выражено амплификацией с включением слов высокого стиля и гиперонима сниженного стиля с оценочным значением:

*обходились без слов ангел свеча бог
обходились без слов вообще без этих
фшиек проигрывающих торг
любой свежей газете.*

Вера Котелевская выделяет чужое слово в особую группу, по отношению к которой выражает эмоциональную реакцию, выстраивая два ряда амплификаций:

*каменеешь
вытягиваешься от имен
душистый горошек
преступление с отягчающими
и киноварь
особенно это последнее
вот бы //произносить его на два голоса —
и хохотать⁷.*

Трансформация чужого слова (интертекстуальные аллюзии) могут быть выражены в амплификациях ассоциативно:

*и маленький зеленый фонарик
хлеб и неволя.*

Здесь достаточно сложное объединение аллюзий к тексту Ахматовой «И на ступеньки встретит // Не вышли с фонарем» и названия книги Петра Кропоткина «Хлеб и воля», при этом мотивированность такого соединения не проявлена, пространство ассоциаций оставлено читателю для свободного истолкования.

Следующим приемом усиления выразительности является **авторская рефлексия над словом**. Рефлексия в поэтической амплификации может раскрывать ассоциативный образ слова, основанный на эмоциональном восприятии слова, его звуковых и семантических связей:

*только представь: город называется котлас
космос? компас? котёл? возглас?⁸*

Авторской рефлексии могут подвергаться и служебные слова, в частности, предлоги. Так, в следующем примере мы видим пример языковой игры с омонимией сложного предлога *из-за*, совмещающей пространственное и причинное значения:

*и вот-вот выйдет в поле Садко
из-за дачного частокола,
из задачного примера,
из-за некой лобной доли.*

В языковую игру с многозначностью омонимов включается и каламбур, который вносит в перечислительный ряд многозначность иронического плана:

*ну хорошо
мы давно немы
воровская память
подсматривает:
пальцы сворачивают папироску
табак что изюм
порок что урок
изящных манер
в пригородном автобусе
бомж с корочкой ка-фэ-эн
(философских конечно)
пыль, мазут, покачиванье, солнце
сократы, ёлки, еще алюминий
казённых дверей
корочки лжи
выжжены на моём лбу
таксист и вахтёр
читают их*

*закатив глаза
всем весело
на суховатом ветру падают десюлики
в накрошенное мелко тысячелетье.*

В этом тексте элемент перечисления *сократы, елки* восприниматься двупланово: и как два отдельных компонента, и как прямая речь с междометием *елки*, оживляя перечислительный ряд оценочной эмоциональной реакцией.

Итак, амплификации являются важным текстообразующим элементом и проявляют индивидуальную избирательность как в структурно-грамматическом, так и в семантико-стилистическом плане. Вместе с тем, амплификации создают эффект накопления наглядности, описательности, образности и обладают способностью маркировать поэтическое метапространство, которое характеризуется изобразительно-оценочным ракурсом детализации предметного мира с разной степенью уточнения и эмоционального восприятия.

В поэтической речи В. Котелевской амплификации образуют некоторые типы метапространства, характерные для поэтического мышления автора. Типологическим признаком первых двух групп амплификаций являются структурно-семантические связи компонентов — это градуальное и корректирующее или уточняющее расположение компонентов перечислений. Типологическим признаком следующих двух групп послужили грамматико-синтаксические особенности организации перечислительного ряда, и к ним были отнесены амплификации номинативного и инфинитивного типа. Один из них основан на собственно языковом материале — последовательности элементов, включающих в себя чужую речь в виде цитат, аллюзий, а также стилистических особенностей социолекта, которые градуируют тематическую шкалу сообщений, переключают стилевые регистры, приобретают оценочное значение, и маркируют эмоциональную реакцию. Усилению выразительности способствует авторская рефлексия над словом и языковая игра.

Примечания

¹ Котелевская В. Из неопубликованной «Книги фигур» // Артикуляция [Электронный ресурс]. — URL: <http://articulationproject.net/71>.

² Там же.

³ Котелевская В. Из «Книги фигур» [Электронный ресурс] // Новая Юность. 2013. № 4, 2013. — URL: https://magazines.gorky.media/nov_yun/2013/4/iz-knigi-figur.html.

⁴ Котелевская В. Оды промзоне [Электронный ресурс]. Ростов-на-Дону: Логос, 2010. — URL: <https://eliseeva-e.livejournal.com/132715.html>.

⁵ Котелевская В. Береговая география. Стихи (2010–2011). Таганрог: Ньюанс, 2011.

⁶ *Котелевская В.* Глава 5 // *Русская поэтическая речь* — 2016. Антология анонимных текстов. Челябинск: Изд-во Марины Волковой, 2016. С. 38.

⁷ Там же. С. 35.

⁸ *Котелевская В.* Из «Книги фигур» [Электронный ресурс] // *Воздух*. 2017. № 1. — URL: http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2017-1/kotelevskaya/view_print/.

Natalia P. Pinezhaninova, *Saint Petersburg State University, Russia*

AMPLIFICATIONS AS A SPECIFIC WAY OF POETIC METASPACE REPRESENTATION

The article deals with the structural and semantic properties of amplification as a way to enhance the expressiveness of speech while detailing the metaspace of a poetic text. Strengthenings create the effect of accumulation of figurativeness, visualization and descriptiveness and represent enumerative series, including the author's reflection on the word, fragmentation of idioms, reproduction of someone else's speech and precedent statements. The poetic metaspace is determined by the individual selectivity of the components of the enumeration series and is evaluated according to a different degree of detail and emotionality of perception.

Keywords: amplifications; poetic text; poetic metaspace; style registers; nominative series; infinitive constructions.

Писарская Тамара Радомировна¹, Чжи Ли²,
Сунь Цзябао³, Якименко Надежда Егоровна⁴

¹ Санкт-Петербургский университет технологий управления
и экономики, Россия; ^{2, 3, 4} Санкт-Петербургский государственный
университет, Россия

¹ tamara.tamrad@gmail.com; ² st051221@student.spbu.ru; ⁴ yak.nadega@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЯ О ВОЗРАСТЕ В РУССКОМ, ИСПАНСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются способы описания понятия *возраст* средствами эвфемизмов и паремий. В статье представлены единицы, которые описывают два периода в жизни человека — *молодость* и *старость*. Эвфемизации подвергается только возраст старости. В паремиях встречаются описания всех этапов человеческой жизни, но преимущество получают молодость и старость. В статье ставится вопрос о сходствах и различиях в паремиях таких далёких и совсем неблизкородственных языков как русский, испанский и китайский. Совпадают в трёх культурах мысли о достоинствах и недостатках старости. Авторы подтверждают мысль о том, что все пословичные идеи интернациональны, а значит, любая пословица теоретически должна иметь смысловой эквивалент в любом языке.

Ключевые слова: эвфемизм; паремии; возраст старости; русский язык; испанский язык; китайский язык.

По опросам носителей языка и по данным Интернета, возраст человека определяется следующим образом: ребёнок — с 7 до 12 лет; подросток — с 12 до 16 лет; молодой человек — с 16 до 35 лет; зрелость — с 35 до 55 лет; старость — с 55 до 65 лет; глубокая старость — с 65 до 100. В разных культурах возраст осознается «как последовательность основных возрастных периодов — *детство, молодость, зрелость, старость*. Шкала возрастных периодов в разных национально-культурных средах представляет собой нечеткое множество»¹, зависящее от целого ряда условий. Мы смотрим на возраст с позиций носителей русского испанского, китайского, языков.

Слово *молодость* в русском языке имеет значение ‘возраст между отрочеством и зрелостью; период жизни в таком возрасте’². В испанском это *juventud* — ‘возраст между подростковым и средним этапами жизни’. Слово *молодость* 青春;青年时代 в китайском языке имеет значение ‘возраст между отрочеством и зрелостью, период жизни в таком возрасте,

а также 青少年 (泛指15–24岁的青年), т. е. молодёжь в возрасте 15–24 лет. Таким образом, значение слова *молодость* в русском, китайском и испанском языках, согласно данным словарей, совпадают.

Слово *старость* в русском языке — это ‘сменяющий зрелость возраст, в котором происходит постепенное ослабление деятельности организма; период жизни в таком возрасте’³. В испанском языке *vejez* означает ‘последний период в жизни человека, характеризующийся морфологическими изменениями, такими как сморщивание кожи и поседение волос, и функциональными изменениями, такими как снижение ловкости’. Слово *старость* в китайском языке обозначает период жизни в возрасте 60–100 лет. В таблице представлены данные, каким образом определяется возраст по результатам опроса носителей языка и по данным Интернета.

Таблица

Определение возраста по данным опроса носителей языка и по данным Интернета

	Русский	Испанский	Китайский
Молодость	с 16 до 35 лет	с 21 года до 40 лет	с 18 до 35 лет
Старость	с 55 до 65 лет	с 60 до 70 лет	с 60 до 80 лет
Глубокая старость	с 65 до 100 лет	с 70 до 100 лет	с 80 до 100 лет

Для описания понятия *возраст человека*, мы использовали две группы фразеологических единиц: фразеологические эвфемизмы и традиционный для описания различных понятий паремиологический материал.

Понятие или слово *старость* может вызвать чувства досады, обиды, раздражения, т. е. того, что препятствует эмоциональному сближению собеседников и успеху коммуникации в целом. Этому слову требуется смягченная замена, маскирующая его смысл, выражение, которое будет знаком вежливости, будет отвечать требованиям речевого этикета и характеризовать собеседников как культурных людей. Из словаря эвфемизмов Е. П. Сеничкиной получено 50 единиц⁴. Количественный анализ показал, что во фразеологических эвфемизмах преобладают единицы, обозначающие старость (46). Лишь 4 единицы посвящены наименованию среднего возраста. Это позволяет говорить о том, что в представлениях русского народа именно молодость является немаркированной нормой. В эвфемизмах возраст никогда не называется напрямую, только опосредованно. Опосредованно возраст выражен в следующих фразеологических единицах: *Бальзаковский возраст* — возраст стареющей женщины, возраст женщины от 30 до 40. Немногие счастливицы переживают *вторую молодость* — ‘переживание любви и подъем творческой энергии в пожилом возрасте’. *Возраст элегантности* — ‘возраст средних лет и ранней старости’. Для определения так называемого возраста *сред-*

ней старости используются единицы: *Возраст осени* — ‘старость, золотой возраст’. *Золотая осень* — ‘старость’. *Золотой возраст* — ‘старость’.

Некоторые из этих единиц освоены поэзией, например:

*...О, возраст осени! Он мне
Дороже юности и лета.
Ты стала нравиться вдвойне
Воображению поэта.*

(С. А. Есенин. Пускай ты выпита другим...)

Золотой возраст в наше время соответствует 50 годам. Это время, когда человек еще здоров, но уже достаточно умён и опытен. Люди этого возраста могут поделиться опытом, как выжить в сложные времена; помогут выстроить систему взаимопонимания между людьми, научат избегать опрометчивых действий. Они уже не обременены страстями юности, в них меньше эгоизма, много мудрости. Этот возраст еще называют возрастом «золотой жатвы». Часто пожилой возраст называют «золотой осенью» жизни, так как спокойствием напоминает дни золотой осени...

По мнению ВОЗ, время старости можно разделить ещё на два этапа: *пожилой* и *старческий*. *Пожилой* возраст — 60–74, а *старческий* — 75–89 лет. Процесс старения неизбежен. И этот процесс отражается во фразеологии. Возраст после 75 лет тоже делится на две части:

- 1) *быть в годах* — ‘быть старым человеком; в летах — ‘стареющий, старый’; в возрасте — ‘стареющий, старый’; *входить (войти) в года* — ‘стареть (постареть)’; *выходить (выйти) из возраста* — ‘стареть, постареть’; *года выходят (вышли)* — ‘стар (о том, чей возраст превысил норму, предел для чего-л.)’; *годы не маленькие* — ‘старый’; *лета не маленькие* — ‘старый, года не маленькие’; *люди старшего возраста* — ‘пожилые, старики’;
- 2) *аредовы веки* — *век Мафусаила, года Мафусаила* — ‘глубокая старость’.

Одним из преимуществ старости является свобода — *заслуженный отдых* (покой) — ‘пенсия’, *уход на заслуженный отдых* — ‘уход на пенсию по старости’. Старческий возраст имеет свои недостатки. Появляются различные заболевания. Меняется внешность — появляются морщины, седина, замедление движений, изменяется походка, ухудшается память: *дожить до клюки* — ‘дожить до глубокой старости’; *впадать в детство, выживать из ума*. Внешность меняется: *Засеребрились волосы* (виски, косы, пряди и т. п.) — ‘покрылись сединой’. *Серебро волос* — ‘седые волосы, как признак старости’. *Серебряные волосы* (*серебряная голова и т. п.*) — ‘седые волосы’.

Седые волосы — больше не корона мудрости, а символ старости. Возраст больше не считается определением чести, но сближается со стра-

хом того, что мы будем отброшены прочь, незначительные и забытые. Возможно, старость страшит нас, поскольку она предчувствует приближение неизбежной смерти. *При старости две радости: и с горбом, и с бельмом; От старости могила лечит; Придет старость, придет и слабость; Дышать на ладан — ‘быть при смерти’, Закат дней (жизни) — ‘старость’.*

Многие исследователи русской паремиологии обращались к теме **возраст**. Однако наиболее интересной и содержательной, на наш взгляд, является точка зрения Л. Б. Савенковой. Она выделяет десять ракурсов рассмотрения возраста в русских паремиях. Назовём основные в порядке убывания количества единиц, соответствующих каждому ракурсу: возраст как основа поведения; ценность возрастных категорий и отношение к представителям определённого возраста как результат признания или непризнания этой ценности; возраст как ориентир определения возможностей, способностей, потенциала человека⁵.

Каждый из этих параметров довольно легко наполняется фразеологизмами разных уровней, что, на наш взгляд, является подтверждением правильности теории Л. Б. Савенковой. Посмотрим, как реализуется ракурс «возраст как основа поведения» и «как ориентир определения возможностей, способностей, потенциала человека». Для этого отберем единицы, в которых противопоставлены молодость и старость.

Старческий возраст имеет свои преимущества, которыми нужно воспользоваться. Это богатый жизненный и профессиональный опыт, глубокое понимание жизни, мудрость, что может быть востребовано семьёй и обществом:

За старой головой как за каменной стеной; Молодого — на битву (службу), старого — в совет(на думу); Молодость плечами покрепче, а старость головою; От совета старых людей голова не болит; Старость опытом богата; У молодых дерзанье, у стариков — опыт; Учат добру не дураки, а старики; И стар, да семью кормит, и молод, да по миру ходит. И молод, да хил, и стар, да дюж. Молодой стареет — умнеет; старый стареет — глупеет. Старое дерево скрипит, а молодое ломается⁶.

В испанском языке о преимуществах этого возраста говорится так:

En la casa que hay un viejo, no faltará un buen consejo ‘В доме, где есть старик, не будет недостатка в добрых советах’. *Sensatez, dinero y consejo, del viejo* ‘Мудрость, деньги и советы — от старика’. *Nombre anciano, juicio sano* ‘Старый человек здраво рассуждает’. *La juventud tiene la fuerza y la vejez la prudencia* ‘В молодости есть сила, а в старости — благоразумие’. *En casa de viejo: no faltará un buen consejo* ‘В доме старика: недостатка в добрых советах не будет⁷’.

В китайском:

老人不讲古, 后生会失谱 ‘Если пожилые люди не будут обучать прошлому опыту и традициям, молодое поколение потеряет нормы поведения’; *不听老人言, 吃*

亏在眼前 ‘Не прислушаешься к старшим — жди скорых неприятностей’; 老姜辣味大, 老人经验多 ‘Как старый имбирь острее чем молодой, так и пожилые люди имеют опыта больше, чем молодые’⁸.

Отрицательные качества старости также отражены в поговорках. На основании исследованного паремиологического материала Т. Г. Бочина выделяет следующие наиболее значимые физиологические и интеллектуальные черты человека в старости: физическая слабость и болезни (13,91%); мудрость и опытность (9,93%); ухудшение интеллектуальной деятельности (7,62%); хорошее физическое состояние в старости (2,32%). Кроме этого, старость ассоциируется с такими негативными характеристиками и явлениями, как неспособность к учению (2,6%), раздражительность и ворчливость (1,66%)⁹.

Наш материал подтверждает эти выводы и фактически, и статистически. В русском языке:

Молодость не без глупости, старость не без дурости. Человек бывает дважды глуп — когда мал и когда стар; Старого учить — что мёртвого лечит (бесполезно); Молодой стареет — умнеет; старый стареет — глупеет; Старые дураки глупее молодых; Лето к осени дождливой, а люди к старости болтливей; Летом мухи, а зимой старухи.

В испанском языке:

Vejez, mal deseada es ‘Старость — не радость’; En casa vieja todo se vuelve goteras ‘Старость — не радость’; La propia vejez enfermedad es ‘Старость сама болезнь есть’ (досл.); Vejez, mal deseada es ‘Старость- это то, чего не желаешь’ (досл.); Si la juventud supiera, si la vejez pudiera ‘Если бы юность знала, если бы старость могла’; Vejez y mala salud reflejan las faltas de la juventud ‘Старость и плохое здоровье отражают недостатки молодости’; A la vejez, viruelas ‘К старости — оспа’; Ven-сен en la mocedad los días buenos, y para la vejez quedan los duelos ‘В детстве хорошие дни заканчиваются, а в старости остается траур по старости’.

В китайском языке:

家家有老人, 人人有老时; 我今不敬老, 老了谁敬我 ‘В каждой семье есть пожилой человек, и все стареют; если я не уважаю пожилых людей сегодня, никто не будет уважать меня, когда я состарюсь’; 年轻走向成熟, 老年走向衰弱 ‘Молодой стареет — умнеет, старый стареет — глупеет. От молодого до зрелого, от старого до немощного’; 你不同情跌倒在地老人, 在你摔跤时也没有人来扶助 ‘Если ты не поможешь старику, который упал, то тебе не помогут, когда ты упадешь’.

Итак, этот небольшой эксперимент показывает, что неродственные языки, которые не соприкасаются ни ареально, ни исторически (Испания и Китай), ни генетически, имеют общие, одинаковые идеи. Мы придерживаемся мнения тех ученых, которые считают, что все пословичные идеи интернациональны, а значит, любая поговорка теоретически должна иметь смысловой эквивалент в любом языке: как пишет М. А. Бре-

дис, «полная картина пословичных эквивалентов отчасти напоминает таблицу химических элементов Д. И. Менделеева, где пустые ячейки теоретически можно заполнять по мере нахождения соответствующих элементов»¹⁰.

Примечания

- ¹ *Крючкова Н. В.* Концепты возраста (на материале русского и французского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2003. С. 12.
- ² (СТСРЯ 2001) — Современный толковый словарь русского языка. Под ред. Кузнецова С. А. М., 2001
- ³ Словарь русского языка: В 4 т. М.: Русский язык, 1999.
- ⁴ *Сеничкина Е. П.* Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Наука, 2008.
- ⁵ *Савенкова Л. Б.* Концепт «возраст» в русском провербиальном пространстве: типология образов и характер признаков // Фразеология в прошлом и настоящем. СПб.; Грайфсвальд, 2009. С. 142–148.
- ⁶ *Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К.* Большой словарь русских пословиц. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010.
- ⁷ Большой испанско-русский словарь = Gran diccionario español-ruso : более 150000 слов, словосочетаний и выражений / [Н. В. Загорская и др.]; под ред. Б. П. Нарумова. 8-е изд., стереотип. М.: Русский яз. медиа, 2007; Diccionario manual de la lengua Española. Editorial pueblo y educación, 1975.
- ⁸ 温端正. 中国谚语大词典. 上海: 上海辞书出版社, 2011. [*Вэнь Дуаньчжэн.* Большой словарь китайских пословиц. Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 2011 (на китайском языке)]
- ⁹ *Бочина Т. Г., Сян Цюнь.* Аксиология возраста в русской паремике // Филология и культура. № 3 (33), 2013. С. 44–48.
- ¹⁰ *Бредис М. А.* Национальное и интернациональное в паремиях: пословица Работа не волк, в лес не убежит и ее аналоги в разных языках // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Филологические науки. 2019. Т. 5, № 1. С. 151.

Tamara R. Pisarskaya, *St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, Russia*
Zhi Li, Sun Jiabao, Nadezhda Ye. Yakimenko, *Saint Petersburg State University, Russia*

PHRASEOLOGY ABOUT AGE IN RUSSIAN, SPANISH AND CHINESE

The article discusses ways to describe the concept of age by means of euphemisms and paremias. The article presents units that describe only two periods in a person's life: youth and old age. Only the age of old age undergoes euphemization. In proverbs, there are descriptions of all stages of human life, but youth and old age take precedence. The article raises the question of the similarities and differences in the proverbs of such distant and not at all closely related languages as Russian, Spanish and Chinese. Thoughts about the advantages and disadvantages of old age coincide in three cultures. The authors confirm the idea that all proverbial ideas are international, which means that any proverb should theoretically have a semantic equivalent in any language.

Keywords: euphemism; proverbs; old age; Russian; Spanish; Chinese.

Хэ Сяо

Шанхайский университет политологии и права, КНР

hexiao116600@163.com

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В КИТАЕ

В связи с пандемией коронавируса в Китае в 2019–2021 гг. обучение студентов проводилось в дистанционном формате. Одновременно с решением задач по переходу в онлайн преподаватели оказались перед необходимостью пересмотреть подходы к преподаванию. В статье анализируется опыт применения интеллект-карты в обучении чтению на занятиях по русскому языку в дистанционном формате.

Ключевые слова: интеллект-карты; метод обучения; чтение.

В Шанхайском университете политологии и права занятия по чтению проходят один раз в неделю. На занятиях используется учебное пособие «Чтение» под редакцией Ши Тецяна¹. Представленные далее интеллект-карты созданы автором статьи для работы с данным учебным пособием (вторая часть).

В традиционной модели образования учащиеся на занятиях по чтению могут сразу задавать вопросы преподавателю. Дистанционное обучение в основном осуществляется в онлайн-формате, и взаимодействие между преподавателями и учащимися намного хуже. Особенно сложно контролировать и оценивать работу учащихся и результаты обучения на занятиях по чтению.

Общая проблема в обучении чтению русских текстов в Китае заключается в том, что оно сводится к обучению грамматическим правилам и расширению словарного запаса. Цель чтения неясна, и процесс чтения отклоняется от цели чтения. Что касается значения и смысла текста, то этому уделяется мало внимания. Преподаватели и студенты, как правило, придают большое значение интенсивному чтению, улавливанию деталей, считают, что незнакомые слова сильно влияют на понимания текста. В. Грабе отмечает, что чтение на иностранном языке включает в себя шесть аспектов: навыки автоматической грамотности, знание лексики и структуры языка, знание структуры дискурса, социальные и культурные фоновые знания, навыки и стратегии анализа, синтеза и оценки,

а также мониторинг метакогнитивных знаний и навыков чтения². Для нормального чтения на русском языке эти шесть видов знаний, навыков и стратегий необходимы, поскольку они имеют четкое разделение и представляют собой не фрагментированное, а единое целое, которое взаимосвязано и дополняет друг друга. Когда один элемент слаб, другой элемент пытается компенсировать его недостатки. Например, многие люди могут столкнуться с тем, что, если они не знакомы с определенной лексикой в тексте, социальные, культурные знания и анализ предоставят подсказки, которые помогут угадывать значение слов на основе контекста.

В дополнение к обычному анализу языковых форм и значений (слова, предложения, абзацы и т. д.), текст подвергается дальнейшему углубленному анализу, чтобы выявить глубокие социальные значения, подразумеваемые в дискурсе, помочь учащимся эффективно получать информацию о тексте, улучшить его понимание и повысить способность учащихся к чтению и умение использовать знания о языке.

На основе исследования американского психолога и педагога Т. Бьюзен американский исследователь Дэвид Хайерл разработал языковой инструмент для помощи в обучении, который он назвал Thinking Maps, или, в русском варианте, «карты мышления», «интеллект-карты», «ментальные карты». Это инструмент визуализации, используемый для накопления знаний, дивергентного мышления и улучшения способности к обучению. Существует 8 типов графики, охватывающих основные типы логического мышления³.

Использование интеллект-карт для повышения эффективности обучения чтению китайских учащихся в дистанционной форме имеет большую перспективу. Решению этой задачи будет способствовать использование в учебном процессе интеллект-карт, задания которых сочетают различные способы словообразования (морфологическое, семантическое, морфолого-синтаксическое). Таким образом, обучение при помощи интеллект-карт, которые являются наиболее интуитивно понятным воплощением преобразования слов, будет способствовать пониманию студентами внутренних связей слов, преодолению словарных барьеров и расширению словарного запаса. При этом, обучая студентов пользоваться на практике полученными знаниями, преподаватели могут использовать интеллект-карты для построения логики дискурса, показа соединяющих элементов и ключевых слов и т. д., чтобы помочь студентам выразить относительно полный смысл текста на русском языке и достичь определенной коммуникативной цели.

Ментальные карты могут быть нарисованы вручную, а также могут созданы с помощью различных программ (MindMap, MindManager,

MindMaster и т. п.). У каждой из них есть свои преимущества. Электронная версия более удобная для хранения, обмена и распространения в дистанционном формате, поэтому мы используем такую версию интеллект-карт, например, созданную в MindMaster. Существует много типов интеллект-карт, основанных на исследованиях Т. Бьюзен, Д. Хайерла и других исследователей. Для использования в практике преподавания русского языка мы выбираем три типа интеллект-карт — пузырьковая диаграмма, древовидная диаграмма и скобочная диаграмма. Далее проиллюстрируем приемы обучения с использованием различных интеллект-карт на трех уровнях: слова, словосочетания и текста.

1. Использование интеллект-карт на уровне слова

В пузырьковой диаграмме отражен способ мышления «один ко многим». В центре находится ядро, от которого отходят несколько ветвей с различными способами контакта с ядром. Стоит обратить особое внимание учащихся на поиск связи с ядром: это может, во-первых, повысить их способность использовать аффиксы для образования слов, во-вторых, помочь догадываться о значении незнакомых слов при чтении (рис. 1 и 2).

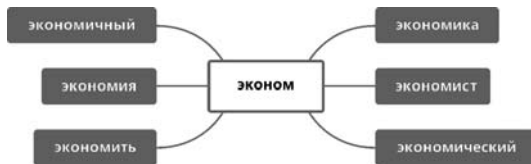


Рис. 1. Пузырьковая диаграмма для иллюстрации словообразовательных возможностей на основе корня слова



Рис. 2. Пузырьковая диаграмма для иллюстрации словообразовательных возможностей глагола

2. Использование интеллект-карт на уровне словосочетания

В ядре диаграммы находится существительное, а в связанных с ним ветвях могут быть добавлены прилагательные, другие существительные в косвенных падежах и различные глаголы, которые необходимы для формирования словосочетания (рис. 3 и 4). На занятиях могут добавляться ограничения (например, разрешено использовать только прилагательные, только глаголы, только существительное и т. д.). Работа с диаграммой может проходить в форме игр, групповых соревнований и т. п.



Рис. 3. Пузырьковая диаграмма как основа составления словосочетания с именем существительным



Рис. 4. Пузырьковая диаграмма как основа составления словосочетания с глаголом

3. *Использованием интеллект-карт на уровне текста*

Тип древовидной диаграммы в основном используется для группировки или классификации некоторых объектов. В преподавании русского языка древовидная диаграмма используется для анализа взаимосвязи и семантики различных слов, может использоваться для накопления синонимов, антонимов, а также для анализа текста и для отображения взаимосвязи между персонажами. При чтении мы строим модель интеллект-карты, а затем предлагаем студентам ее заполнить. Благодаря анализу и уточнению структуры учащиеся могут понять взаимосвязь между целым и различными частями текста. Представим на рисунках типичные шаблоны интеллект-карты (рис. 5–7).

Для сложного текста мы можем использовать интеллект-карты «скобки». Интеллект-карты этого типа представляют собой логическую иерархическую структуру дедукции и индукции, могут охватывать больше информации, выделять больше подтем, могут включать все жанры в одном сложном тексте (рис. 8).



Рис. 5. Шаблон интеллект-карты для типа текста «повествование»



Рис. 6. Шаблон интеллект-карты для типа текста «описание»



Рис. 7. Шаблон интеллект-карты для типа текста «рассуждение»

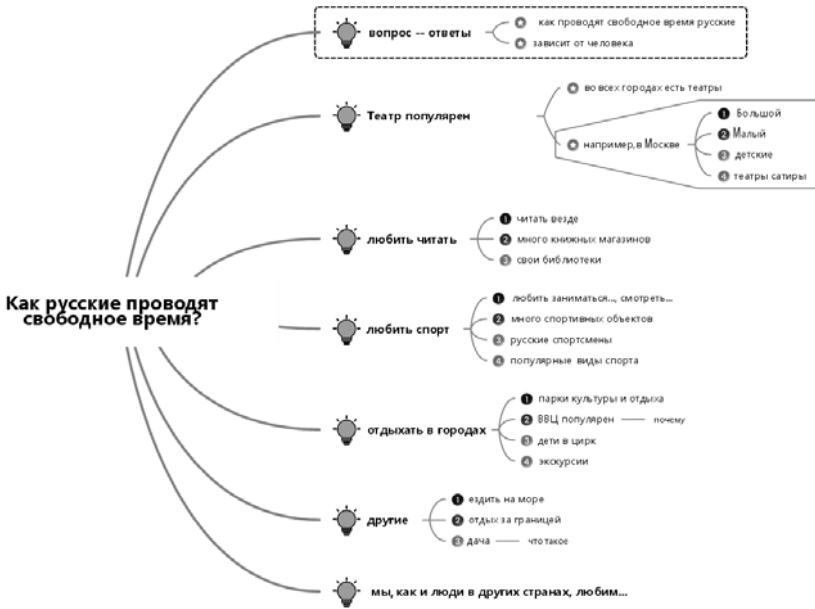


Рис. 8. Интеллект-карты «скобки» для смешанных типов и жанров текста

Таким образом, в дистанционном формате на занятиях по чтению мы предлагаем использовать интеллект-карты. Перед занятием учащиеся самостоятельно суммируют информацию и составляют ментальные карты для презентации на следующем онлайн-занятии. В этой модели развиваются способности учащихся к обобщению и логическому мышлению. Это может развить у них различные виды мышления (ассоциативное, индуктивное, дедуктивное, прогрессивное и др.). В то же время в процессе обучения даются знакомые базовые слова, чтобы учащиеся могли угадать значение и коннотации новых слов с разными префиксами. Преподаватель помогает в объяснении, дополняет и комментирует выводы учащихся.

Примечания

- ¹ 大学俄语（新版）泛读教程2/史铁强主编——背景：外语教学与研究出版社，2017。[Русский язык (новое издание). Чтение. Т. 2 / Гл. ред. Ши Тецянь. Пекин: Изд-во по преподаванию и изучению иностранных языков, 2017; на китайском языке]
- ² Grabe W. Current Developments in Second Language Reading Research // TESOL Quarterly. 1991. 25 (3), P. 375–406.
- ³ Heller D. Thinking Maps as a Transformational Language for Learning [Электронный ресурс]. — URL: http://www.paulchapman-publishing.co.uk/upm-data/6577_hyerle_ch_1.pdf.

He Xiao, *Shanghai University of Political Science and Law, People's Republic of China*

MIND MAPS IN RUSSIAN LANGUAGE READING LESSONS IN A DISTANCE FORMAT IN CHINA

In connection with the coronavirus pandemic in China in 2019–2021, students were taught in a distance format. Simultaneously with the solution of the problems of transition to online teachers were faced with the need to reconsider their approaches to teaching. The article analyzes the experience of using the Mind Map in teaching reading at Russian language lessons in a distance format.

Keywords: mind maps; teaching method; reading.

Чжу Тинтин¹, Федотова Нина Леонидовна²

¹ *Синьцзянский университет, КНР;*

² *Санкт-Петербургский государственный университет, Россия*

1505830031@qq.com; n.fedotova@spbu.ru

О КОГНИТИВНЫХ ПРЕДПОСЫЛКАХ РАЗГОВОРНОГО ДИАЛОГА

В статье представлен краткий обзор точек зрения на проблему когнитивных предпосылок разговорного диалога. Описываются такие когнитивные предпосылки, как рефлексия, пресуппозиция и замысел. Делается вывод о том, что учет когнитивных предпосылок разговорного диалога позволяет оптимизировать процесс обучения иностранцев русской диалогической речи.

Ключевые слова: когнитивные предпосылки; рефлексия; пресуппозиция; замысел; разговорный диалог; русский язык.

Разговорный диалог как образец «живой» речи представляет особый интерес для исследователей, хотя работ, посвященных изучению этого феномена, не так много¹.

Обучение разговорной речи на неродном языке сопряжено с целым рядом трудностей, но не всегда эти трудности связаны с лингвистическими различиями контактирующих языков или недостаточным уровнем владения иностранным языком. В разговорном диалоге важная роль принадлежит когнитивным механизмам, обеспечивающим такую форму речевого взаимодействия².

Рассмотрим когнитивные предпосылки разговорного диалога, к которым относятся рефлексия, пресуппозиция и замысел.

1. Рефлексия в разговорном диалоге

Рефлексию, понимаемую в психологии как способность осознавать себя и управлять своими внешними физическими и внутренними психологическими действиями, можно считать одним из условий успешного выполнения всех видов деятельности³.

И. А. Зимняя полагает, что язык выступает в качестве средства рефлексии, выражения себя (самовыражения) и саморегуляции (осознание собственных действий), средства внутреннего диалога в структуре самосознания личности. В связи с этим язык в широком смысле слова понима-

ется как форма существования рефлексии и самовыражения (осознанных и неосознаваемых)⁴.

Л. С. Выготский, исследуя сферу действия рефлексии, выделил три ступени осознанности речевых явлений: произвольность, намеренность и сознательность⁵. А. А. Леонтьев предлагает следующую трактовку этих понятий: *произвольность* — это «способность субъекта по его выбору — в результате ориентировки в ситуации — осуществить или не осуществить то или иное действие, но не более того»⁶; *намеренность* — это «способность субъекта осуществить выбор из ряда возможных действий, используя ориентировку в факторах, обуславливающих ситуацию выбора»⁷; *сознательность* означает осознаваемость цели действия и «способность принимать решение о действии по ходу его выполнения, не дожидаясь конечного результата, и его совпадения или несовпадения с поставленной целью»⁸.

По мнению Д. Н. Овсяннико-Куликовского, в речи на родном языке внимание говорящего сосредоточено на содержании речи, т. е. интеллектуальные усилия направлены на смысл и цель высказывания, а не на его языковую форму⁹. Это означает, что в диалогическом общении рефлексия носителя языка заключается в осмыслении и контроле речевых действий, которые должны соответствовать цели¹⁰. В иноязычном общении мы имеем дело скорее не с рефлексией, а с переходом к механизму обдумывания и восприятия.

М. Д. Купарашвили считает, что выбор слов для передачи мысли часто осуществляется говорящим на уровне неосознанного. «Когда мы находим определения точные, четкие, красивые, выражающие истинную суть явления или вещи, мы интуитивно чувствуем язык. В данном случае слово „чувствуем“ более точное, чем „понимаем“. Чувственность вытекает именно из первичности бессознательных процессов»¹¹.

В бытовых ситуациях речевые факты либо осознаются говорящим в незначительной степени, либо совсем не осознаются, что свидетельствует об автоматизированности речи¹². В таком общении обязательно существует рефлексия, и все происходит относительно бессознательно.

С точки зрения В. И. Карасика, рефлексия как рациональная сторона поведения представляет собой «некоторую дистанцированность или отстраненность субъекта действия заранее (планирование), впоследствии (вспоминание), и во время самого действия (самонаблюдение)»¹³.

Нельзя не согласиться с мнением И. Н. Борисовой, что рефлексивность речевого поведения — переменная величина. В различных видах коммуникации и в разных ее сферах рефлексивность будет проявляться в разной степени. Цель, ход и результат общения планируются в офи-

циальной сфере, поскольку цели и стратегии заданы жесткими нормами и правилами (социально-ролевые, субординативные и этикетные). «В неофициальном общении степень рефлексии убывает, что связано с его меньшей подготовленностью, спонтанностью и симметрией коммуникативного модуса»¹⁴.

Вслед за Н. Ю. Шведовой, мы понимаем под рефлексией в спонтанной разговорной речи автоматизм речевых действий, поскольку не производится обдуманый отбор языковых форм, которые используются непосредственно в речевом акте¹⁵.

2. Пресуппозиция в разговорном диалоге

Термин «пресуппозиция» обозначает «скрытый, невыраженный компонент смысла высказывания, пропозицию, которая не представлена в его поверхностной структуре в развернутом виде»¹⁶. Этот компонент должен быть истинным для того, чтобы предложение не воспринималось как семантически аномальное и неуместное в данном контексте¹⁷.

Пресуппозиция во многом предопределяет успешность коммуникации. Для того чтобы быть понятым, чтобы реализовать свой замысел, говорящему необходимо учитывать ситуацию общения, знания партнера по коммуникации, степень совпадения когнитивных пресуппозиций собеседников¹⁸.

Наиболее точным и развернутым представляется предложенное И. Н. Борисовой определение, в котором подчеркивается специфика пресуппозиции в коммуникативном аспекте: «коммуникативная пресуппозиция — когнитивная структура, содержанием которой являются знания, представления и установки на определенный тип коммуникативного поведения, являющиеся результатом отражения в сознании коммуниканта релевантных для данного акта коммуникации компонентов и параметров текущего (или предстоящего) коммуникативного события»¹⁹. В методическом плане важным является замечание о том, что коммуникативная пресуппозиция, будучи когнитивной структурой, формируется путем импликации.

Относительно конкретной единицы языка — высказывания, пресуппозиция и импликация составляют разные стороны отношения «если..., то...». Пресуппозиция — это основание, предпосылка, а импликация — вывод, вытекающий из нее²⁰.

По мнению И. Н. Борисовой, коммуникативная пресуппозиция выполняет следующие функции²¹:

- 1) является ориентировочной основой речевой деятельности, с помощью которой регулируется коммуникативное поведение собеседников в соответствии с параметрами ситуации;

- 2) служит экстралингвистическим ситуационным основанием когнитивной обработки дискурса, которое связано с общими для коммуникантов ценностями, установками в определенной ситуации;
- 3) соотносит ситуацию общения с представлениями коммуникантов о нормах и правилах коммуникативного взаимодействия в данном коммуникативном событии;
- 4) будучи неизменной на протяжении всего коммуникативного события, обеспечивает целостность коммуникативного взаимодействия и его речевого продукта.

На основании этого можно заключить, что условиями успешности разговорного диалога следует считать:

- 1) наличие общего фона знаний (включая пресуппозиции, тезаурус)²²; апперцепционной массы²³; языкового кода;
- 2) понимание мотивов и целей коммуникации, влияющих на интерпретацию смыслов речевых поступков;
- 3) ориентировка на адресата и отношение к нему;
- 4) учёт релевантных параметров коммуникативной ситуации, которые определяют коммуникативные нормы и правила речевого поведения²⁴.

При обучении иностранцев русской разговорной диалогической речи методически целесообразным является учет коммуникативной пресуппозиции, фоновых знаний и апперцепционной базы коммуникантов. Следует отметить, что в разговорном диалоге пресуппозиция является доминирующей характеристикой.

3. Замысел в диалогической спонтанной речи

С точки зрения М. М. Бахтина, «стремление сделать свою речь понятной — это только абстрактный момент конкретного и целостного речевого замысла говорящего»²⁵.

Как отмечает А. А. Леонтьев, диалог разворачивается «от определения темы и стратегии сообщения, причем определения чаще всего бессознательного и осуществляемого в универсальном психологическом коде, к последовательному расчленению и уточнению этого замысла»²⁶. Е. А. Земская и ее коллеги не исключают возможности определенной подготовки замысла содержания разговора²⁷.

И. Н. Борисова, рассматривая замысел как «текстовое коммуникативное намерение или макроинтенцию, которая реализуется на текстовом пространстве всего коммуникативного акта», выделяет следующие четыре блока замысла²⁸.

1. *Модально-фатический*. Опорным компонентом является цель-мотив вступления в коммуникацию. Для разговорного диалога это общение

- ради общения, т. е. или для поддержания контакта и отношений, или ради удовольствия от общения и т. п.
2. *Содержательно-тематический*. Здесь аккумулируются представления о возможных точках взаимного интереса, допустимых и желательных для обсуждения.
 3. *Прагматический (интенционально-коммуникативный)*. Он содержит представления говорящего о конкретных коммуникативных целях, которые должны быть достигнуты в общении и реализованы в виде речевых действий (*узнать, обсудить, рассказать, спросить, получить совет, оценить, поздравить, выразить сочувствие* и др.).
 4. *Акционально-практический*. В этот блок включаются представления говорящего о будущих предметно-практических целях и соответствующих им действиях, которые отражаются в структуре коммуникативного акта и его продукта — текста.

Замысел как осознанное действие в превербальных этапах соотносится с мотивом-целью, а с методической точки зрения как коммуникативное намерение или макроинтенция.

Таким образом, учет когнитивных предпосылок разговорного диалога необходим для осмысления когнитивных механизмов, участвующих реализации такого диалога и разработки упражнений для эффективного обучения устной диалогической речи в обиходно-бытовой сфере.

Примечания

- ¹ *Борисова И. Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: ЛИБРОКОМ, 2009; *Вознесенская И. М.* Учебный потенциал разговорного диалога в аспекте РКИ // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: Сб. научн. тр. Вып. 31 / Редкол.: Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. СПб.: «РОПРЯЛ», 2020. С. 12–17; *Калякина О. Н.* Диалогическая речь как объект лингвистического исследования // Молодой ученый. 2020. № 17. С. 444–446. — URL: <https://moluch.ru/archive/307/69040/>.
- ² *Шарандин А. Л.* Коммуникация как особый тип интегративной когнитивной деятельности человека // Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: Материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. 16–18 мая 2019 г. Вып. XXXVII / Отв. ред. вып. Т. В. Романова. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2019. С. 116–120.
- ³ *Бизяева А. А., Сорокун П. А.* Сознание и рефлексия. Псков: ПГПУ, 2009. С. 30.
- ⁴ *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психологосоциальный институт; Воронеж: НПО «Модэк», 2001. С. 28.
- ⁵ *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. С. 267.
- ⁶ *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. С. 158.
- ⁷ Там же.
- ⁸ Там же. С. 158–159.
- ⁹ Цит. по: *Борисова И. Н.* Указ. соч. С. 89.
- ¹⁰ *Сухих С. А.* Речевые интеракции и стратегии высказывания // Языковое общение и его единицы. Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1986. С. 73.

- ¹¹ *Купарашвили М. Д.* Бессознательные основы человеческого мышления. Омск: Изд-во ОмГУ, 1996. С. 64.
- ¹² *Якубинский Л. П.* О диалогической речи // Якубинский Л. П. Избранные работы. Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. С. 52.
- ¹³ *Карасик В. И.* Язык социального статуса. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. С. 81.
- ¹⁴ *Борисова И. Н.* Указ. соч. С. 87.
- ¹⁵ *Шведова Н. Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М.: Наука, 1960. С. 3.
- ¹⁶ *Семенова Н. Г.* Пресуппозиция как способ связи между высказываниями: (на материале англ. художественной лит. XX века): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. С. 5.
- ¹⁷ *Падучева Е. В.* Анафорическое отношение // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 396.
- ¹⁸ *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: URSS ЛКИ, 2008, С. 247.
- ¹⁹ *Борисова И. Н.* Указ. соч. С. 95–96.
- ²⁰ *Семенова Н. Г.* Указ. соч. С. 15.
- ²¹ *Борисова И. Н.* Указ. соч. С. 97.
- ²² *Колшанский Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка / [Отв. ред. Т. В. Булыгина]. М.: Наука, 1984; *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010.
- ²³ *Якубинский Л. П.* Указ. соч.
- ²⁴ *Борисова И. Н.* Указ. соч. С. 99–100.
- ²⁵ *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 247.
- ²⁶ *Леонтьев А. А.* Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 27.
- ²⁷ *Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н.* Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981. С. 13.
- ²⁸ *Борисова И. Н.* Указ. соч. С. 133–135.

Zhu Tingting, *Xinjiang University, People's Republic of China*

Nina L. Fedotova, *St. Petersburg State University, Russia*

ON THE COGNITIVE PREREQUISITES OF COLLOQUIAL DIALOGUE

The article presents a brief overview of points of view on the problem of cognitive prerequisites for colloquial dialogue. Such cognitive prerequisites as reflection, presupposition and plan are described. The authors concluded that taking into account the cognitive prerequisites of conversational dialogue makes it possible to optimize the process of teaching Russian dialogic speech to foreigners.

Keywords: cognitive prerequisites; reflection; presupposition; intention; colloquial dialogue; Russian language.

Шатилов Андрей Сергеевич
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
a.shatilov@spbu.ru

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ В СВЕТЕ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

В статье рассматривается проблема овладения письменной речью на иностранном языке в свете теории речевой деятельности Л. С. Выготского. По его мнению, письменная речь может возникнуть только тогда, когда она выполняет определенную жизненную задачу, т. е. становится осознанной потребностью. Это не просто овладение моторными навыками, это сложная система знаков и символов. Развитие письменной речи тесно связано с процессом культурного и социального развития. Актуальность положений Л. С. Выготского для методики обучения русскому языку заключается в том, что успешное обучение письменной речи возможно, когда учащиеся овладели способностью переводить смыслы в знаки.

Ключевые слова: письменная речь; обучение иностранных учащихся; методика обучения; теория речевой деятельности.

Владение письменной речью является наиболее важным показателем уровня владения языком в целом. Многим преподавателям русского языка как иностранного и других иностранных языков знакома такая картина, когда учащийся вполне уверенно владеет устной формой языка (быстрый темп речи, правильные интонации, хорошие реакции на реплики и т. п.), но совершенно не умеет (или плохо умеет) выражать свои мысли в письменной форме. Очевидно, в школе эта проблема стоит еще острее. Казалось бы, в свете положения о взаимосвязи видов речевой деятельности, устная речь должна положительно влиять на письменную речь, однако этого не происходит.

По мнению Л. С. Выготского, овладение письменной речью «означает овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков»¹. Особенность этой системы в том, что она представляет собой символизм второй степени, который постепенно становится прямым символизмом. Это значит, что письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Промежуточная связь (а именно устная речь) постепенно отмирает, и письменная речь превращается в систему символов первого порядка. Овла-

дение письменной речью есть продукт длительного развития высших психических функций. Оно не идет по прямой линии, а представляет собой скачки и спады, состоит из процессов свертывания, отмирания и эволюции. Развитие письменной речи принадлежит к процессам культурного развития, «потому что оно связано с овладением внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества»².

Письменная речь не возникает естественным путем, она появляется из рисунка и указательного жеста. Это приводит к тому, что изображение начинает самостоятельно обозначать какой-то предмет. Выготский считает, что рисование ребенка можно рассматривать как предварительную стадию письменной речи: рисунок есть графический рассказ, возникающий на основе словесной речи, которая уже стала привычной. В этом смысле рисунки напоминают словесные понятия, которые сообщают только существенные и постоянные признаки предметов. Ребенок изображает не слова, а предметы и представления. В какой-то момент он понимает, что проводимые им линии или штрихи могут что-то обозначать. Выготский ссылается на мнение других исследователей (в частности, Бюлера и Гетцер³), которые утверждают, что первичное символическое изображение должно быть отнесено именно к речи и что на ее основе создаются все остальные символические значения. Даже зная буквы и умея выделять звуки, ребенок далеко не сразу приходит к овладению механизмом письма, поскольку он остается на стадии символизма первого порядка, когда знаки непосредственно означают предметы или действия. Для перехода к символам второго порядка необходимо свершить еще одно открытие — рисовать можно не только вещи, но и речь. Подлинная письменная речь, пишет Выготский, развивается именно таким путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов. «Маленький ребенок обычно раньше рисует, потом говорит; на следующей стадии ребенок говорит, что он рисует, сначала по частям; наконец, формируется последняя стадия: ребенок раньше говорит, что нарисует, потом рисует»⁴.

В этой связи интересным представляется замечание Выготского о влиянии громкого и тихого чтения на письменную речь. Он полагает, что молчаливое чтение является социально наиболее важной формой письменной речи и обладает весомыми преимуществами над громкой речью. Вокализация зрительных символов затрудняет чтение, речевые реакции замедляют восприятие, ухудшают внимание. Понимание также выше при тихом чтении. Исследования показали, что при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания соответствует

скорости чтения. При чтении вслух образуется зрительный промежуток, когда глаз забегает вперед и синхронизируется с голосом, по мере совершенствования техники чтения этот промежуток увеличивается, и зрительный символ все больше освобождается от устного. В случае молчаливого чтения моторный компонент речи почти отсутствует, что позволяет значительно увеличить скорость восприятия и, следовательно, понимания. Вместе с тем, стоит отметить, что чтение вслух как учебное упражнение весьма эффективно для формирования и совершенствования фонетических навыков.

В связи с этим будет уместно привести краткое описание механизма письма, сделанное А. Р. Лурия: «Легко видеть, какая сложная картина выступает при нейропсихологическом анализе письма и насколько отчетливо начинает вырисовываться сложный характер этого действия, включающий анализ звукового потока, уточнение звуков речи с помощью артикуляции, перекодирование фонем в графемы, сохранение системы пространственных координат при написании букв, включение механизмов анализа последовательности элементов и торможения побочных движений и, наконец, длительного удержания направляющей роли исходной программы с корректирующим влиянием сличения с этой программой выполняемого действия»⁵.

Выготский, ссылаясь на опыт Монтессори, указывает, что письму нельзя обучать как моторному навыку, письмо должно быть осмысленно, вызвано естественной потребностью, включено в жизненную задачу. Педагоги старой школы были уверены, что умения читать и писать являются навыками психофизиологического порядка, в результате вместо письменной речи детей обучают письменным навыкам. Монтессори была права в том, что моторная сторона письма может быть вызвана в естественном процессе игры, что письмо надо не навязывать, а вырачивать. Таким путем ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем развитии. Необходимо, чтобы буква стала таким же элементом жизни, как и речь.

Слепых детей вполне успешно обучают чтению, хотя моторная сторона этой деятельности совершенна другая. «Слепой не может овладеть письменной речью как системой зрительных навыков, поэтому у него огромная задержка в развитии всей деятельности, связанной со знаками»⁶. Там, где есть расхождение между выработанной в процессе исторического развития системой знаков и его собственным развитием, возникает особая техника, особая система знаков, которая психологически выполняют ту же функцию, что и письмо у зрячих. По утверждению Выготского, ошибка в обучении речи глухонемых заключается в том,

что их сначала учат устной, а затем письменной речи, хотя последовательность должна быть обратной. Основным видом речи для глухонемых должна быть письменная речь, а устная речь должна строиться как чтение написанного.

Предварительный вывод, к которому можно прийти на основании вышеизложенного, таков: письменная речь является одной из высших стадий культурного развития, она не может появиться естественным путем, ее необходимо создавать на основании жизненных потребностей через рисование и игру. Переход от изображения вещей к изображению слов — важнейший этап в развитии ребенка.

Если предложить 12-летнему ребенку письменно описать картинку, то его описание будет похоже на рассказ 3-летнего. Если ребенок плохо пишет, спрашивает Выготский, означает ли это, что в мышлении он также отстает? Нет, эта ситуация отражает стадию, на которой стоит та или иная форма речи ребенка. Следовательно, развитие речи и развитие мышления идут с разной скоростью и разными путями, хотя находятся в теснейшей зависимости друг от друга. В ранние годы жизни развитие мышления проходит более или менее самостоятельно, но в целом совпадает с развитием речи, по мере взросления эти пути все больше расходятся и у взрослых людей функция мышления может остаться до некоторой степени независимой и не связанной с речью. Приведем один пример описания квартиры, сделанной японским учащимся первого месяца обучения.

Это столовая. Там есть...

— Почему там?

— А, здесь есть шкаф, стол, стул, магнитофон, часы, словари, телефон, люстра и окно, занавески, карандаш, ручки и салфетки.

— Ага, прекрасно, так, дальше. Другие комнаты.

— Другие комната кухня. Там есть холодильник, стул, овощи [аваще], мясо, сахар, как по-русски... (рисует)

— Ага, понятно. Это называется кастрюля (записывает)

— Кастрюля, все.

— Так, прекрасно, поехали дальше. Следующая комната.

— Ледующая комната гостиная. Там есть дива... (диван — я) диван, креслы (кресла-я) кресла, шкаф... шкаф... книжный шкаф, телевизор, магнитофон, магнитофон, телефон, картина, часы, стол и стул. Все. Рядом рядом спальня(спальня-я) спальня. Там есть кровать, шкаф, часы [чсы], картина и ковер. Все. Рядома кабинет. Там есть компьютер, стол, стул, книжный шкаф, часы и календарь. Рядома рядома maids room (комната для прислуги-я) комната для прислуги... прислуги. Там есть как по-русски (доска для глажения-я) доска (записывает) (гладильная-я) гладильная доска. Только доска.

Рассказ взрослого учащегося напоминает описание 5-летнего ребенка, т. е. он (учащийся) находится на стадии вторичного символизма, когда он называет предметы и их свойства, но не может установить отношения между ними. Это похоже на детский рисунок, в котором отражены признаки предметов. На основании такого описания можно сделать вывод о том, что и мышление учащегося находится на подобном уровне, что крайне неправдоподобно. Значит, при овладении иностранным языком необходимо различать уровень владения устной речью (т. е. первой символической системой) и уровень владения письменной (т. е. второй). Можно считать, что учащийся владеет письменной речью, если она выходит на уровень первой символической системы, т. е. когда знаки и символы непосредственно связаны с реальными предметами и процессами. При этом уровень развития мышления может разительно отличаться.

Успех или неуспех обучения письменной речи зависит не столько от психофизиологических механизмов, хотя они играют важную роль, сколько от готовности человека удовлетворить жизненно важную потребность зафиксировать что-то в виде символической записи. Владение техникой письма ничего не говорит о владении письменной речью. Она появляется только тогда, когда завершается процесс осмысления понятий и представлений о действительности, который может быть переведен в систему знаков.

Доказательством этого положения является широко распространенное явление среди так называемых *heritage speakers*, когда устная речь на порядок опережает письменную. Происходит это, в частности, из-за того, что владение устной речью происходит почти произвольно, в результате постоянного взаимодействия с окружающей средой и носителями языка. Имитируя речь окружающих, ребенок неосознанно присваивает знания и формирует навыки говорения. Он может использовать сложные модели и конструкции, не отдавая себе отчет об их значении, что производит впечатления осознанной речи. На самом деле синтаксис речи, как считает Выготский, опережает синтаксис мысли. Письменной речью невозможно овладеть произвольно, в силу ее символического характера. Для ее формирования необходимы волевые усилия, планомерная и сознательная тренировка. В семьях, в которых росли *heritage speakers*, вряд ли с ними занимались таким образом. В результате их устная речь отражает тот уровень мышления и поведения, который был принят в семьях. Чаще всего, это бытовая, устно-разговорная речь, которая сконцентрирована вокруг близких и понятных тем (покупки, поездки, отдых, развлечения, работа, взаимоотношения и т. п.). Отвлеченные понятия и категории, характерные для письмен-

ной речи, не входят в круг используемых языковых единиц, поскольку отсутствовала потребность в их употреблении. Как следствие, учащиеся не владеют лексикой и синтаксисом даже общенаучного стиля, заменяя его привычным устно-разговорным вариантом. Данное явление характерно и для малообразованных носителей языка.

Например, сочинение «Мой брат», которое написала студентка, родившаяся в Армении и живущая в Норвегии:

Он очень хороший, всегда улыбается. Он добрый, помогает меня если надо. Мой брат очень умный, всегда отличный оценкой его. Он любит, что всем было хорошо. Мой брат, он бисокый, с большими мускулами — очень защитный. Его красивей черные глаза с длинными ресницами. Он младше чем я, но все думают, то он в старше. Мой братик он веселый, все ему любит.

Иностранные учащиеся, которые овладевают письменной речью уже во взрослом состоянии и системно, демонстрируют довольно высокий уровень. Например:

После окончания школы, когда мне было восемнадцать лет, я должна была решить, что делать в будущем. Я знала, что я хочу учиться в университете, но в это время я еще не знала, что изучать и где учиться. Для меня направление обучения было самым важным. В школе, моим любимым предметом был французский язык. В общем я очень интересовалась языками, поэтому я решила заниматься языками тоже в университете. Проблема была в том, что я не хотела работать переводчиком или учительницей языков, поэтому я решила заниматься не только языками, но и другим интересным предметом — экономикой (Барбара К., Германия).

В данном фрагменте можно увидеть линию развития текста, следить за причинно-следственными связями, видеть, как соединяются предложения в связный текст. При этом устная речь может заметно отличаться.

В чем же нам видится актуальность теории Л. С. Выготского для методики обучения РКИ? Во-первых, в том, что обучение письменной речи должно возникать естественным путем, как развитие рисунка. Во-вторых, для успешного овладения письменной речью необходимо создать такие условия, когда она становится потребностью, а не навязанной извне деятельностью. В-третьих, основной целью обучения письменной речи является перевод смыслов в символы, а не описание предметов и действия. Приведенные примеры успешных письменных работ учащихся это подтверждают.

Примечания

¹ *Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений: С 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 178.*

² Там же. С. 179.

³ Бюлер Ш., Гетцер Г. Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста. Тесты развития 1–6 годов жизни. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935.

⁴ Там же. С. 269.

⁵ Лурия А. Р. Мозг и психика. Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1977. С. 142.

⁶ Выготский Л. С. Указ. соч. С. 199.

Andrei S. Shatilov, *St. Petersburg State University, Russia*

VYGOTSKY THEORY IN WRITING SKILLS ACQUISITION

The article presents the view of Vygotsky on the problem of writing skills acquisition in foreign language. He suggests that writing competence might be formed when there is serious need in it because the development of writing skills is closely connected to the cultural and social practicing. To master their writing abilities the learners should be able to code their ideas and thoughts into signs and symbols.

Keywords: writing skills; methodology of teaching foreign learners; psycholinguistics theory.

Шишков Максим Сергеевич
Шанхайский университет иностранных языков, КНР
max-shishkov@yandex.ru

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
КУРСА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
«РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И КИНО»**

В статье описываются принципы лингвистического сопровождения курса дистанционного обучения «Русская литература и кино». Рассматриваются задачи данной части курса, а также его лексико-тематическое наполнение, направленное на формирование начальных навыков овладения языком специальности студентами-иностранцами в области литературоведения.

Ключевые слова: курс дистанционного обучения; формирование лингвистической компетенции; студенты-иностранцы; язык специальности.

Курс дистанционного обучения «Русская литература и кино» разработан в 2022 году в Санкт-Петербургском государственном университете при поддержке фонда «Русский мир» и реализован в виде автономного мобильного приложения для мобильных устройств под управлением операционной системы Android¹. Основу курса составляют авторские лекции проф. СПбГУ А. Д. Степанова, посвященные знаковым авторам классической русской литературы (Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, А. П. Чехов, М. А. Булгаков) и представлению их произведений в советском и российском кинематографе.

Помимо собственно лекционного материала студентам предлагаются задания для закрепления историко-культурных и историко-литературных знаний (доц. СПбГУ И. Э. Васильева), а также языковые и речевые задания (доц. ШУИЯ М. С. Шишков). Описание принципов разработки последних является предметом рассмотрения в данной статье.

В связи с тем что курс «Русская литература и кино» изначально был адресован иностранным (преимущественно китайским) студентам, обучающимся в зарубежных вузах на отделениях русского языка и литературы, формирование у них языковых умений и навыков, обеспечивающих возможность восприятия лекционного историко-культурного

материала и коммуникации на заданные темы, стало для авторов одной из основных задач.

Включение блока заданий, направленных на усвоение основных понятий и терминологии литературоведения и, частично, языкознания, обусловлено низкой подготовленностью иностранных студентов к восприятию устного литературоведческого дискурса. Это объясняется, во-первых, отсутствием в большинстве учебных планов зарубежных вузов курсов по языку специальности и, во-вторых, чтением историко-литературных курсов преимущественно на родном языке студентов.

Для подготовки лингвистического блока курса был проанализирован текст лекций проф. А. Д. Степанова. Выделены основные тематические и лексико-семантические группы, необходимые для понимания лекционного материала иностранными обучающимися. Эти группы составляют ряд больших объединений, наиболее значимыми из которых являются:

- лексика, связанная с описанием жизненного пути авторов и героев;
- лексика, описывающая внутренний мир и характер авторов и героев и их эволюцию;
- лексика, описывающая исторические и общественно-политические реалии;
- лексика, связанная с философскими и иными направлениями;
- понятия литературоведения, в том числе литературоведческая терминология.

Лексическое наполнение курса даже в рамках указанных тематических областей достаточно обширно: из текстов лекций отобрано порядка 800 единиц, которые составляют лексическую основу, необходимую для понимания содержания лекций. 550 из этих единиц выходят за рамки лексического минимума 4-го уровня Китайской системы тестирования по русскому языку² (этот тест сдают студенты, обучающиеся по специальности «Русский язык» после второго курса; курс истории русской литературы обычно читается на 3-м и 4-м курсах, в связи с чем за основу и был взят указанный лексический минимум).

На основе проведенного анализа языкового содержания лекционного материала были подготовлены языковые упражнения и контрольные задания. Для каждого модуля представлено три блока заданий:

- 1) раздел «Языковая работа», открывающий каждый модуль и предназначенный для самостоятельной отработки обучающимися лексического (и, отчасти, лексико-грамматического материала), в том числе знакомство с необходимыми понятиями литературоведения, и готовящий студентов к прослушиванию лекционного материала;

- 2) раздел «Тест», в котором приводятся несколько вопросов по изученному языковому материалу в форме закрытого теста;
- 3) раздел «Обсудим!», завершающий каждый модуль и предназначенный для развития речевых навыков обучающихся.

Рассмотрим более подробно лексическое наполнение курса (представлено в заданиях блоков «Языковая работа» и «Тест»; предполагается «вывод в речь» этой лексики в последнем блоке «Обсудим!»).

Первая лексическая тема, открывающая языковую часть материала, связана с «рамочной» тематической группой «Жизнь», которая проходит через весь курс для представления как биографии писателя, так и жизнеописания героев. Эта группа расширяется до уровня поля за счет постепенного наращивания лексики таких тематических групп, как «Учёба», «Брак, семья», «Быт» и «Смерть».

На рамку, заданную тематической группой «Жизнь», накладывается также группа «Черты характера», которая раскрывается и расширяется в половине модулей курса. Лексика данной группы описывает становление характера авторов и их героев и оказывается тесно связанной с тематическими группами «Чувства», «Отношения» и «Мировоззрение». Последняя, заметим, в теоретической части курса будет связана с тематической группой «Обозначение философских направлений и понятий» (славянофильство, западничество и др.).

С другой стороны, эта же группа связана с важнейшим для русской литературы (и истории русской литературы) мотивом становления личности. В этом аспекте сквозные тематические группы, расширяющиеся на протяжении всего курса, следующие:

- связанные с мотивом внутренней работы («Нравственное совершенствование», «Внутренние изменения»);
- описывающие «переломные» моменты миропонимания («Нравственный перелом»);
- задающие морально-этические рамки («Нравственные ограничения», «Нравственные ориентиры»);
- определяющие нарушения морально-этических норм («Вина», «Грех»).

Одним из «ответвлений» этой темы становится тематическая группа «Старчество», заданная творчеством Ф. М. Достоевского.

На эти тематические группы необходимо было обратить особое внимание, поскольку они касаются не только рассматриваемых в курсе биографий писателей и героев, но и накладываются на весь историко-литературный процесс.

Большое внимание в классической русской литературе уделяется проблемам общественного развития. В связи с этим во многих лекци-

ях курса на первый план выходит тематическое поле «Общество» и соответствующие ему тематические группы: как общие («Социальное устройство», «Территориальное устройство»), так и частные, касающиеся темы социального неравенства («Социальное положение», «Состояние общества»), взглядов на функционирование социума («Общественно-политические взгляды»), сознательного воздействия на общество («Просвещение», «Общественная деятельность», «Благотворительность»), а также группа «Квартирный вопрос», берущая начало в творчестве М. А. Булгакова.

Группы, составляющие поле «Общество», представлены во всех модулях курса, что делает это поле одним из центральных: постоянное расширение состава поля в заданиях и лекциях помогает студентам увидеть важные закономерности историко-литературного процесса в России в XIX–XX вв., обращенного к социальным темам.

К общественным темам и теме нравственных норм примыкает и блок тематических групп, связанных с преступлениями: как общего плана («Вина», «Социальный мотив преступления»), так и отражающих этапы расследования, обвинения, судопроизводства и наказания («Донос», «Расследование преступлений», «Суд», «Каторга»). Тематические группы этого блока представлены в семи модулях курса.

Не менее важной оказывается и тема войны, находящая отражение в биографиях авторов и сюжетах произведений. В заданиях отрабатываются обширные тематические блоки поля «Война» (в том числе группы «Армия», «Наименования военных действий», «Наименования видов и родов войск» и др.).

В последних модулях курса, посвященных жизни и творчеству А. П. Чехова и М. А. Булгакова, выделяется тематическое поле «Медицина», которое репрезентируется тематическими группами «Медицина», «Болезни», «Лечение болезней» и др., а также ряд отдельных небольших тематических групп, связанных с конкретными рассматриваемыми в курсе произведениями (например, тематические группы «Курортный роман», «Революция», «Гражданская война» и др.).

Что касается специальной лексики, то в языковых блоках всех модулей курса имеются упражнения, знакомящие студентов с минимумом необходимых понятий литературоведения. Так, например, студенты знакомятся со следующими тематическими областями:

- виды произведений, их жанровая природа, жанровые особенности произведений;
- сюжет, композиция, структура и архитектура художественных произведений;

- поэтика, художественные приемы, особенности художественного описания;
- этапы работы над литературным произведением;
- персонаж и его характеристики, типы героев художественных произведений;
- отдельные категории и понятия («комическое», «интертекстуальность» и др.).

Каждый модуль завершается разделом «Обсудим!». Задания, представленные в нем, служат для развития навыков коммуникации на основе изученного в модуле языкового, историко-культурного и историко-литературного материала. Студентам предлагается продуцирование устного или письменного текста с последующей дискуссией в группе (в случае работы с курсом в качестве дополнительного материала при аудиторной работе). Приведем пример ряда заданий:

- составление монолога о биографии писателя и дискуссия о выборе тех или иных фактов, выбранных для рассказа;
- составление монолога на основе анализа архитектуры фрагмента текста и соответствующего кинофрагмента;
- дискуссия в группе на темы, связанные с нравственным посылом в содержании произведения;
- дискуссия о способах создания образа персонажа;
- написание письма рекомендательного характера о фильме, снятом на основе литературного произведения;
- поиск крылатых выражений, берущих начало в рассмотренных произведениях, а также обсуждение примеров их употребления в современном русском языке.

Таким образом, лингвистическая часть дистанционного курса является важной его составляющей, позволяющей студентам на аутентичном материале подготовиться к прослушиванию и чтению лекционного материала, а также выполнению заданий историко-культурного характера. Отработанные в заданиях тематические и лексико-семантические группы представляют необходимый лексический минимум для общения на темы, связанные как с биографией писателей, так и с особенностями истории создания и поэтики их произведений. Сформированные в результате освоения курса умения и навыки в области языка специальности могут послужить базой для дальнейшего написания бакалаврской выпускной работы и магистерской диссертации.

Примечания

¹ Установочный файл курса (разработка мобильного приложения — доц. ШУИЯ М. С. Шишков) доступен для бесплатного скачивания на странице кафедры исто-

рии русской литературы СПбГУ по адресу: <http://phil.spbu.ru/o-fakultete-1/struktura-fakulteta/kafedry/kafedra-istorii-russkoi-literatury-1>.

- ² 高等学校俄语专业四级考试:词汇篇 /孟昭黄; 张廷(主编). 北京:外语教学与研究出版社, 2011 [Экзамен 4-го уровня по русскому языку в высших учебных заведениях: Словарный запас / Мэн Чжаохуан; гл. ред. Чжан Тин. Пекин: Изд-во по преподаванию и изучению иностранных языков, 2011; на китайском языке].

Maxim S. Shishkov, *Shanghai International Studies University, People's Republic of China*

LINGUISTIC SUPPORT OF THE DISTANCE LEARNING COURSE FOR FOREIGN STUDENTS "RUSSIAN LITERATURE AND CINEMA"

The article is devoted to the principles of linguistic support of the distance learning course "Russian literature and cinema". The tasks of this part of the course, as well as its lexical and thematic content are considered. The linguistic support of the course is aimed at developing the initial skills of mastering the language of the specialty by foreign students in the field of literary studies.

Keywords: distance learning course; formation of linguistic competence; foreign students; specialty language.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Зиновьева Е. И., Любимова Н. А., Московкин Л. В., Попова Т. И., Рогова К. А., Шишков М. С.</i> Аспирантура при кафедре русского языка как иностранного: становление и актуальные направления исследования.....	3
<i>Бусурина Е. В., Горбенко В. Д., Краснощекова С. В.</i> Система заданий в учебном пособии по языку специальности для иностранных студентов-энергетиков	12
<i>Зиновьева Е. И., Бен Мхамед Н.</i> Антонимо-синонимический блок «худой — толстый» в современном русском языке	19
<i>Малинина Н. В.</i> Проза поэта: лингвистический аспект (на материале эссе И. Бродского «Набережная неисцелимых»)	26
<i>Милевская Т. Е.</i> Современные литературные жанры и их методические потенции при обучении русскому языку в высшей школе	36
<i>Миллер Л. В., Политова Л. В.</i> Дискурсивное значение лексемы <i>иностранец</i> и её актуализация в коллективном художественном сознании (методический аспект)	45
<i>Мокиенко В. М.</i> Мир восточных славян в зеркале их паремиологии (опыт словаря)	53
<i>Московкин Л. В.</i> Загадки первых учебников русского языка как иностранного	61
<i>Му Дань</i> Роль эмпатии в межкультурной коммуникации при обучении РКИ.....	67
<i>Нагиева Е. Б.</i> Из опыта создания интерактивных учебных материалов для электронной образовательной среды.....	75

<i>Налимова Т. А., Романова Н. Ю.</i>	
Подготовка магистрантов и аспирантов к написанию научной работы на русском языке	81
<i>Никольская З. А.</i>	
Адъективы в норвежской аудитории.....	88
<i>Пинежанинова Н. П.</i>	
Амплификации как специфический способ репрезентации поэтического метапространства.....	96
<i>Писарская Т. Р., Чжи Ли, Сунь Цзябао, Якименко Н. Е.</i>	
Фразеология о возрасте в русском, испанском и китайском языках.....	105
<i>Хэ Сяо</i>	
Интеллект-карты в обучении чтению на занятиях по русскому языку в дистанционном формате в Китае	111
<i>Чжу Тинтин, Федотова Н. Л.</i>	
О когнитивных предпосылках разговорного диалога.....	117
<i>Шатилов А. С.</i>	
Проблема овладения письменной речью в свете теории Л. С. Выготского.....	123
<i>Шишков М. С.</i>	
Лингвистическое обеспечение курса дистанционного обучения для иностранных студентов «Русская литература и кино».....	130

Научное издание

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

Выпуск 33

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. *Е. И. Зиновьева*,

д-р филол. наук, проф. *Н. А. Любимова* (отв. ред.),

д-р пед. наук, проф. *Л. В. Московкин*, д-р филол. наук, проф. *Т. И. Попова*,

д-р филол. наук, проф. *К. А. Рогова*, канд. филол. наук, доц. *М. С. Шишков* (отв. секр.)

ISBN 978-5-6045236-5-0



9 785604 523650

ISSN 2499-9903



9 772499 990001 >

Оригинал-макет

М. С. Шишков

Подписано в печать 30.12.2022.

Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60×90 1/16.

Усл. печ. л. 8,625. Тираж 100 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии

Издательско-полиграфической фирмы «Реноме»

192007, Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, д. 40

РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ИНОСТРАННЫЙ
И МЕТОДИКА
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Выпуск 33

ISBN 978-5-6045236-5-0



9 785604 523650