

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-2-121-135

Е.А. Еремина

Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена,
191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

«Грамматика» словесного образа в обучении иностранцев восприятию русского художественного текста

Словесные образы присущи художественным текстам; понимание многих особенностей словесных образов представляет трудность для изучающих русский язык как иностранный. В настоящей статье рассмотрены грамматические средства («грамматика») словесного образа как один из факторов сложности художественного текста. Описаны стратегии, которые могут использоваться учащимися для преодоления трудностей восприятия лексико-грамматической и образной структуры художественного текста на русском языке. Приведены результаты эксперимента, направленного на выявление уровня восприятия иностранцами грамматических средств создания словесных образов. Предложены упражнения, развивающие навыки и умения восприятия грамматического аспекта словесных образов, ориентированные на средний и продвинутый этапы изучения русского языка. В качестве примера рассматриваются словесные образы стихотворения С.А. Есенина «Береза».

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, языковое образование, межкультурная коммуникация, художественный текст, русская литература, словесные образы, грамматика, времена года

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Еремина Е.А. «Грамматика» словесного образа в обучении иностранцев восприятию русского художественного текста // Рема. Rhema. 2020. № 2. С. 121–135. DOI: 10.31862/2500-2953-2020-2-121-135

© Еремина Е.А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-2953-2020-2-121-135

E. Eremina

Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, 191186, Russian Federation

“Grammar” of verbal image in Russian literature in teaching foreigners

Verbal images are immanent for fiction texts. Many features of verbal images are difficult to understand for foreigners. The paper considers grammatical structure of verbal images as a source of a possible perceptive failure. Strategies for foreign students to overcome difficulties in understanding lexical, grammatical and imagery structure of the text are described. Experimental data on the perception of “grammar” of verbal images by foreign students is provided. Activities for developing skills in comprehension ‘grammar’ of verbal images for intermediate students are suggested. Verbal images of the poem “Birch” by S.A. Esenin are analyzed as an example.

Key words: language education, intercultural communication, teaching Russian as a foreign language, fiction and poetry, Russian literature, verbal images, grammar, the seasons

FORCITATION: Eremina E. “Grammar” of verbal image in Russian literature in teaching foreigners. *Rhema*. 2020. No. 2. Pp. 121–135. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-2953-2020-2-121-135

1. Введение

Применение художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному преследует множество целей, среди которых обучение языку и речи на аутентичном материале, знакомство с русской культурой и формирование вторичной языковой картины мира, развитие межкультурной компетенции. Художественная речь интенсифицирует изучение русского языка [Маркова, 2005]. Однако художественный текст на русском языке содержит в себе столько разноуровневых трудностей для иностранцев, что нередко учащиеся считают их непреодолимыми и предпочитают избегать «сложные» места.

Сложность и трудность текстового материала соотносятся между собой как объективно данное (сложное устройство структуры, наложение планов, пересечение смыслов) и субъективно воспринимаемое (вызывающее трудности, приводящее к недопониманию или к непониманию текста). Понятия легкости/трудности и простоты/сложности, соотношение их между собой, применение их к обучению русскому языку иностранцев подробно рассмотрены В.М. Вятютневым [Вятютнев, 1984, с. 102–123]. Сложность текста вызывает у реципиента трудности, но между этими явлениями нет прямой зависимости: иногда «простой» текст вызывает больше трудностей, а сложный – меньше; один и тот же материал у одних людей вызывает больше трудностей, у других – меньше; наконец, у разных читателей могут появляться разные трудности в связи с разными «сложными» явлениями текста.

Художественный текст как учебный материал необходимо предварительно, до предъявления аудитории, проанализировать с точки зрения его сложности и в результате спрогнозировать трудности, которые он может вызвать на определенном этапе обучения у конкретных учащихся. С учетом сложности материала и прогнозируемых трудностей составляются задания, способствующие развитию умений, необходимых иностранцу для дальнейшей самостоятельной деятельности – читательской, и, шире, коммуникативной, межкультурной.

Сложность художественного текста как учебного материала обусловлена, среди прочих факторов, сложностью словесных образов. Принимая подход Н.В. Павлович, под словесными образами подразумеваем семантически двуплановые единицы – фрагменты текста, – в которых сопоставляются как минимум два элемента, противоречащие друг другу в широком смысле [Павлович, 2004, с. 19]. Исследователь отмечает следующие факторы, влияющие на сложность словесных образов:

- 1) лексическое воплощение образа;
- 2) повторение отождествляемых понятий в лексемах образа;
- 3) способ отождествления элементов образа;
- 4) принадлежность образа к нескольким парадигмам;
- 5) абстрактность;
- 6) иерархичность [Там же, с. 244–285].

С точки зрения методики обучения русскому языку как иностранному следует выделить еще один немаловажный фактор – грамматические средства создания словесного образа, или «грамматика» словесного образа.

Цель исследования, представленного в настоящей статье, состоит в том, чтобы проанализировать грамматические средства создания словесного образа в художественном тексте с точки зрения их сложности,

выявить уровень трудности понимания этих грамматических средств иностранными студентами, на основе чего разработать задания, направленные на обучение иностранцев эффективному восприятию рассматриваемых средств.

2. Грамматические средства создания словесного образа: лингвистический анализ

Знание основ грамматики русского языка вообще играет ключевую роль в смысловом восприятии художественного текста, поскольку помогает иностранцу реализовывать стратегии понимания нового слова. Так, встретив незнакомую лексику, учащиеся, во-первых, по грамматическому облику слова устанавливают его частеречную принадлежность; во-вторых, опираясь на синтаксическую структуру, устанавливают функцию слова в предложении. Кроме того, учащимся помогает знание корней и аффиксов [Кулибина, 2015, с. 92–93]. Ниже рассмотрим, какие стратегии могут использовать иностранные учащиеся для преодоления трудностей восприятия грамматических средств словесных образов.

В качестве примера грамматически сложного комплекса словесных образов возьмем строки из стихотворения С.А. Есенина «Береза»:

*На пушистых ветках снежною каймой
Распустились кисти белой бахромой.*

С грамматической точки зрения в этом предложении использованы два именных словосочетания – *снежною каймой* и *белой бахромой*, – характеризующие действие *распустились кисти*. Два словосочетания схожи друг с другом: это конструкции «прилагательное + существительное» в форме творительного падежа. Однородные по своей роли, в предложении по месту своего положения они окружают характеризующее действие: располагаются до (*снежною каймой*) и после (*белой бахромой*) него. Эта синтаксическая особенность создает трудность иностранному читателю, которому для понимания этих строк необходимо отойти от ожидаемого порядка членов предложения и увидеть их «кольцевую» композицию.

Важно, что именные словосочетания использованы в форме творительного падежа. Значение этой падежной формы в данном контексте – творительный сравнения. Необходимо подчеркнуть, что «творительный сравнения представляет собой особую синтаксему, особое падежное значение грамматической формы», которое создает трудность для исследования, связанную с тем, что «здесь такие признаки синтаксемы, как значение и функция, не лежат на поверхности, а могут быть выявлены лишь в результате системного анализа» [Девятова, 2008, с. 47].

Отметим, что речь идет о творительном сравнении как грамматическом средстве выражения образа, а не о сравнении как о тропе. Что касается тропов, то согласимся с точкой зрения, согласно которой здесь имеет место двойная метаморфоза – переходное «преобразование» между метафорой и сравнением [Цупикова, 2009, с. 194].

Рассмотрим особенности творительного сравнения, реализованные в стихах С.А. Есенина. Во-первых, творительный сравнения характеризуется перцептивным модусом – модусом наблюдения (модусная рамка «я вижу»), по терминологии Н.М. Девятовой [Девятова, 2008, с. 49]. Во-вторых, основная функция творительного сравнения в тексте – изобразительная; это означает, что «фрагменты такого текста представляют собой наблюдаемый фрагмент действительности и характеризуются соприсутствием наблюдателя в изображаемом пространстве, совпадением времени действия и времени его наблюдения» [Там же]. В анализируемых строках, в самом деле, представлены зрительные образы: *снежную каймой; белой бахромой*. Зрительность образа березы в стихотворении подчеркивается многими исследователями [Зайцев, 2006, с. 168; Перельгин, 2008; Болотнова, 2016, с. 409–410]. При этом особо подчеркивается роль белого цвета, в т.ч. в сочетании с серебром [Смирнова, Ван, 2014; Чжу, 2015; Аврамова, 2015; Ма, 2016]). И.И. Степанченко отмечает, что в стихотворении зрительные образы («бахрома снега») сочетаются с тактильными («пушистый», «бахрома кистей»), а также акустическими («сонная тишина») [Степанченко, 1991, с. 125].

Сложность рассматриваемой образной конструкции в том, что глагол *распустились* совершенного вида в форме прошедшего времени обозначает действие, уже состоявшееся; но при этом он является частью образа-преображения, процесса из прошлого: снег «распускался», превращаясь в цветы, в кисти, бахрому, кайму. Так в художественном пространстве совмещается не только наблюдатель и наблюдаемое, но и процесс и результат.

Модус наблюдения (модусная рамка «я вижу») воспринимается иностранным учащимся без особого труда, в том числе благодаря «наглядной» поддержке слов, передающих зрительное впечатление, таких как *пушистый, ветки, кисти, белый*. Благодаря этому у иностранного читателя создается эффект соприсутствия в изображаемом пространстве. Однако трудности могут возникнуть на фоне рассогласования между создаваемым в стихотворении образом наблюдаемого процесса и знанием о грамматическом значении глаголов совершенного вида как результате изменения (поскольку именно с этим значением совершенного вида знакомятся иностранные учащиеся прежде всего, ср. [Ласкарева, 2016, с. 69–70]).

В-третьих, творительный сравнения из двух элементов – «то, что сопоставляется» и «то, с чем сопоставляется» – сосредотачивает внимание воспринимающего на втором, поскольку «этот фрагмент “накладывается” на исходную сравниваемую ситуацию» [Девятова, 2008, с. 50]. В рассматриваемом примере эта особенность творительного сравнения значительно осложнена. Исходным элементом (тем, что сопоставляется) здесь является снег, но лексически он эксплицирован в виде прилагательных *снежный* и *белый*: *снежную каймой, белой бахромой*, – а также *пушистый*, устойчивого компонента языковой метафоры *пушистый снег*. Так, логически первым звеном образной цепочки представляется сопоставление ‘*Снег → кисти’ («Распустились *кисти*»), которое, однако, прямо не вербализовано в тексте. Образная конструкция *На пушистых ветках снежную каймой / Распустились кисти белой бахромой* осложнена и действием, которое также выражено образно: *снег-кисти «распустились»*. Складывается следующая сложная структура образов:

‘*Снег → Кисти → Распустился(-лись) → Ткань: кайма и бахрома’.

Итак, с помощью творительного сравнения создается зрительный образ-метаморфоза: снег превращается в кисти, которые распускаются и становятся тканью (возможно, скатертью, платком или шалью) с каймой и бахромой. Сложная грамматическая конструкция выражает не менее сложный комплекс образов.

Для иностранного обучающегося восприятие такой сложной структуры образов, выраженной с помощью сложной грамматической конструкции, представляет значительные трудности. Стратегии для понимания этой структуры могут быть следующими. Сначала иностранец должен: а) понять грамматические значения, б) проанализировать синтаксические отношения, затем ему необходимо в) установить семантические связи между словами, г) выделить образные блоки, д) вычленив элементы образного сопоставления и, наконец, е) логически связать их между собой. В результате этих мыслительных операций читатель сможет приблизиться к пониманию смысла, заложенного автором художественного текста.

3. Восприятие грамматических средств словесного образа: экспериментальные данные

Восприятие грамматических средств, выражающих словесные образы сложной структуры, вызывает у иностранных обучающихся большие трудности. С целью доказать или опровергнуть этот тезис был проведен эксперимент. В исследовании приняли участие 67 студентов второго курса бакалавриата факультета русского языка как иностранного

Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Студентам было предложено определить значение грамматической конструкции в строках из стихотворения С.А. Есенина «Берёза»:

Какое грамматическое значение выражают словосочетания «снежною каймой» и «белой бахромой», употребленные в форме творительного падежа, в стихотворении С.А. Есенина «Берёза» (На пушистых ветках *снежною каймой* / Распустились кисти *белой бахромой*)?

Были предложены следующие варианты ответа с примерами употребления¹:

1. Обозначение инструмента и средства, предмета, с помощью которого осуществляется действие: *писать ручкой*.
2. Выражение действующего лица в страдательных конструкциях: *работа написана студентом*.
3. Выражение способа передвижения (транспорта): *лететь самолётом*.
4. Выражение времени: *вернуться поздним вечером*.
5. Выражение места передвижения: *идти незнакомыми улицами*.
6. Выражение способа и образа действия: *говорить громким голосом*.
7. Выражение объекта: *доволен своим сыном*.
8. Образное сравнение: *слёзы текут ручьём*.
9. Выражение предиката: быть чем? кем? являться/называться чем? кем? стать чем? кем? и др.

Подчеркнем, что испытуемыми были студенты-филологи; определение значения языковой единицы является частью их профессиональной компетенции, поэтому формулировка задания не должна была создавать дополнительные трудности.

Результаты опроса получились следующими (студенты могли выбрать несколько вариантов ответа, поэтому в сумме результаты ответов превышают 100%). Самым распространенным оказался ответ (1) «обозначение инструмента и средства, предмета, с помощью которого осуществляется действие»; его дали 37% опрошенных. Это одно из первых значений творительного падежа, с которым знакомятся иностранцы, начинающие изучать русский язык; по-видимому, это и послужило причиной распространенности ответа.

На втором по частоте месте варианты (2) «выражение действующего лица» и (9) «выражение предиката» – по 30%. На третьем месте варианты (3) «способ передвижения», (5) «место передвижения», а также (8) «образное сравнение» (корректный ответ) – по 24%. Еще меньше

¹ Все варианты, кроме п. 8, сформулированы на основе пособия по грамматике для иностранцев [Глазунова, 2007, с. 55].

обучающихся выбрали значения (6) «способ и образ действия» и (7) «объект» – 22 и 18% соответственно. При этом (6) можно считать близким к правильному. Интересно, что 9% иностранцев выбрали варианты (6) и (8) одновременно.

Как видно, лишь четверть (24%) иностранных студентов-филологов смогли определить, что в строках *На пушистых ветках снежною каймой / Распустились кисти белой бахромой* использован творительный сравнения, а следовательно, распознать словесный образ. Из них только 9% увидели, что образному переосмыслению подвергается способ действия. Логично предположить, что понимание подобных грамматических конструкций вызывает еще больше трудностей у иностранцев нефилологических специальностей.

Итак, тезис о том, что восприятие грамматических средств, выражающих словесные образы сложной структуры, вызывает у изучающих русский язык иностранных учащихся большие трудности, можно считать экспериментально доказанным. Грамматический аспект словесных образов как языковых единиц действительно представляет для обучающихся особую трудность; проблему вызывает, в частности, осознание *образности* значения, переданной лексико-грамматическими средствами. Семантические компоненты словесного образа также являются фактором трудности художественного текста для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

4. Обучение восприятию грамматических средств словесного образа

Результаты эксперимента дают все основания полагать, что при обучении иностранцев чтению художественных текстов целесообразно уделять особое внимание «грамматике» словесных образов. В то же время следует помнить, что в литературных произведениях «грамматика» является средством выражения образа, передачи настроения, чувства, идеи и – шире – художественного замысла.

С учетом выявленных особенностей словесных образов художественного текста, внутритекстовой структуры словесных образов и трудностей восприятия грамматических средств словесного образа иностранными студентами, разрабатываются задания для учащихся. Приведем некоторые задания на материале стихотворения С.А. Есенина «Береза».

Прочитайте предложения из стихотворения. Выделите в них грамматическую основу: субъект и предикат / подлежащее и сказуемое. Найдите сложное предложение, состоящее из двух простых, в нем будет две грамматические основы.

Необходимость задания на выявление грамматической основы обусловлена несколькими причинами. С одной стороны, приведенные выше экспериментальные данные показали, что большинство иностранцев испытывают трудности с определением субъекта и предиката в предложениях с образными конструкциями: не случайно одинаковы по частоте (по 30%) были ответы, ошибочно приписывающие словосочетаниям *снежную каймой* и *белой бахромой* значения «выражение действующего лица» и «выражение предиката». С другой стороны, несмотря на то, что большинство предложений в стихотворении простые (кроме одного), в каждом из них заключается своя трудность для иностранного учащегося: в первой и последней строфе субъект и предикат расположены на расстоянии друг от друга и разделены второстепенными членами предложения, субъекты *берёза*, *заря* находятся в первых стихах строф, а предикаты *принакрылась*, *обсыпает* – в третьих; во второй и третьей строфе субъект и предикат стоят рядом, но в инверсивном порядке (*распустились кисти*, *стоит береза*, *горят снежинки*). Наконец, без понимания грамматической основы предложения невозможен дальнейший анализ словесных образов и их структуры и, соответственно, невозможно понимание синтаксической связи между образными словосочетаниями.

В выделенных вами грамматических основах определите элемент ‘X’ (то, что сопоставляется) и элемент ‘Y’ (то, с чем сопоставляется). В каком предложении и субъект, и предикат имеют прямое значение, т.е. не составляют словесного образа? В каком предложении оба элемента – и субъект, и предикат – имеют образное значение?

В ходе выполнения этого задания учащиеся обращают внимание на образность грамматической основы предложений, их задача – установить направление образного переноса, определить, какой элемент пейзажа является «исходным» в нарисованной поэтом картине-метаморфозе, а какой нужен для сопоставления, создает второй смысловой план. Эта задача выполнима в отношении образов парадигм типа ‘Предмет → Действие’ (типологию образов см. [Павлович, 2004, с. 70–86]): ‘Берёза → Принакрылась’, ‘Снежинки → Горят’, ‘Заря → Обсыпает’. Однако напомним, что в словесном образе *распустились кисти* оба элемента несут двуплановую нагрузку и участвуют в сложной структуре ‘*Снег → Кисти → Распустился(-лась) → ...’

Кроме того, поскольку элемент *снег* выражен в стихотворении косвенно, следует задать учащимся дополнительные вопросы:

Как вы думаете, что на самом деле описывается во втором четверостишии? Что выступает «реальным» субъектом? Что лежит на ветках и «распускается»?

С опорой на контекст иностранцы восстанавливают первое звено образной цепочки – «снег».

Следующее задание направлено на то, чтобы сравнить средства, с помощью которых выражается сопоставление в тексте:

Сравните первую и последнюю строфы. С чем сопоставляется снег в первой строфе? Какое слово указывает на сопоставление? Какие другие слова используются в русском языке для выражения сравнения? С чем вы могли бы сравнить снег? Составьте собственные предложения, используя сравнительные конструкции со специальными союзами.

С чем сопоставляется снег в последней строфе? Как мы можем понять, что это сопоставление, без специального «сравнительного» слова?

В более продвинутых группах можно дать задание на более глубокий анализ образов и грамматических средств их создания в первом и последнем четверостишиях:

Сравните образы первой и последней строфы. Что в них общего? Чем они различаются? Чем похожи и чем различаются а) грамматические средства, б) синтаксические конструкции? Как изменяется точка зрения на пейзаж, широта охвата пейзажа? Сопоставьте действующее лицо / субъект в первой и последней строфе. Как связано изменение действующего лица с изменением места действия? Что остается неизменным в двух строфах?

Наиболее трудным для иностранцев в стихотворении С.А. Есенина «Береза» является комплекс образов второй строфы, выраженных грамматическими конструкциями с творительным сравнения. С целью помочь учащимся преодолеть трудности в понимании этого комплекса словесных образов предлагаем следующие задания и вопросы на наблюдение и анализ.

Какое действие характеризуют словосочетания «снежную каймой» и «белой бахромой»? С чем сопоставляется снег в этих словесных образах? Опишите, какими становятся ветви березы после того, как на них ложится снег.

Далее иностранным обучающимся предлагаются для сравнения словесные образы тех же парадигм 'Снег → бахрома', 'Снег → пух', 'Снег → серебро', но из других художественных текстов, например: *И под снежной бахромою... / Чудной жизнью он [лес] блестит; Весь опутан, весь окован / Снежной цепью пуховой* (Ф.И. Тютчев. Чародейкою Зимою...), *Серебро, огни и блёстки, – / Целый мир из серебра!* (В. Брюсов. Первый снег). Словесные образы разных текстов сопоставляются и с точки зрения принадлежности их к парадигмам, и с точки зрения их грамматического воплощения.

После того, как обучающиеся на материале нескольких художественных текстов научатся опознавать грамматические структуры, выражающие образное значение, целесообразно попросить их создать собственное монологическое высказывание с использованием словесных образов:

Рассмотрите картину К. Крыжицкого «Лес зимой». Придумайте словесные образы парадигм ‘Снег → бахрома’, ‘Снег → пух’, ‘Снег → серебро’, используя грамматические конструкции «прилагательное + существительное», словосочетания с прилагательными и существительными в форме творительного падежа (творительного сравнения); словосочетание (сравнение) со словами *как, точно, похож на*. Используя конструкцию «глагол + существительное», придумайте словесный образ ‘Зима → (живое) существо’. С получившимися образами составьте рассказ «Лес зимой».

Приведем фрагмент одного из сочинений иностранной студентки, в котором она использует словесные образы зимы, в авторской редакции: «Зимой на деревьях мы не видим зелёные листья, а белый снег. По-моему, снег на деревьях похож на пух шуб и деревья похожи на тонких девушек в коричневых шубах с белым пухом».

Достоинства заданий на создание собственного речевого произведения с использованием словесных образов в том, что они активизируют студентов (происходит переход от рецептивной к продуктивной речи), способствуют запоминанию учебного материала через активную деятельность, повышают мотивацию учащихся, в том числе к дальнейшему чтению художественных произведений. Однако у подобных заданий есть и недостатки; они обсуждаются в работе [Еремина, 2018].

5. Заключение

Грамматические средства создания словесного образа – один из факторов сложности художественного текста для иностранного читателя. Наряду с лексическими средствами, принадлежностью образа нескольким парадигмам, абстрактностью и иерархичностью, сложностью структуры словесных образов текста, «грамматика» словесного образа затрудняет понимание иностранцами текста как на уровне информации, так и на уровне смысла. Для того чтобы «расшифровать» словесный образ сложной структуры, нужно выявить следующее:

- 1) значения лексических и грамматических средств;
- 2) синтаксические отношения между элементами и семантические связи между словами;
- 3) образные блоки, элементы образного сопоставления и внутритекстовые связи между словесными образами.

Проведенное исследование показало, что значительное число иностранных учащихся испытывают затруднения с установлением смысла многозначного грамматического явления в конкретном контексте. Иностранцу, воспринимающему текст на русском языке, нелегко отличить образное, двуплановое выражение от небразного, однопланового, и тем более – установить эти планы, понять, что с чем сопоставляется в словесном образе.

На основе выявленных сложностей конкретных словесных образов и трудностей восприятия их «грамматики» разрабатываются упражнения и задания, направленные на формирование у иностранных учащихся специальных навыков и умений восприятия грамматического аспекта словесных образов. В настоящей статье в качестве учебного материала выбрано стихотворение С.А. Есенина «Береза», но предлагаемая методика работы применима и к другим художественным текстам. В дальнейшем планируется создание методической разработки на основе прозаических и поэтических произведений русских писателей.

Одно из преимуществ предложенных приемов работы над грамматическими средствами словесных образов в том, что они помогают избежать таких приемов, как перевод данной конструкции в другую, например, замена творительного сравнения так называемой *как*-конструкцией (*распустились кисти белой бахромой* – *снег как кисти белой бахромы). Как доказала Н.М. Девятова, подобные приемы влекут за собой неизбежные потери смысла, заложенного автором текста [Девятова, 2008, с. 49–51]. С другой же стороны, предложенные в настоящей статье приемы помогают иностранным учащимся осознать и запомнить грамматические средства, выражающие образные значения в художественной речи. Сопоставление парадигмы образа и грамматических средств создания словесного образа, составление собственных текстов по аналогии способствуют более глубокому пониманию грамматических средств и собственно словесного образа, что влияет на понимание художественного текста в целом.

Известно, что сложность художественных текстов, заключающаяся среди прочего в сложности словесных образов, нередко отталкивает учащихся от чтения русской литературы. Поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному целесообразно знакомить их с разнообразными стратегиями, необходимыми для успешного восприятия художественных текстов. Отметим, что описанная методика обучения ориентирована на учащихся широкого круга специальностей, поскольку русская литература представляет интерес для иностранцев вне зависимости от их профессиональной деятельности.

Библиографический список / References

Аврамова, 2015 – Аврамова В. Концептуализация времен года в русской и болгарской ментальности // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. 2015. Т. 9. № 9. С. 169–193. [Avramova V. Conceptualization of the seasons in the Russian and Bulgarian mentality. *Problemy kognitivnogo i funktsional'nogo opisaniya russkogo i bolgarskogo yazykov*. 2015. Vol. 9. No. 9. Pp. 169–193. (In Russ.)]

Болотнова, 2016 – Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М., 2016. [Bolotnova N.S. *Filologicheskii analiz teksta* [Philological analysis of the text]. Moscow, 2016.]

Вятютнев, 1984 – Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984. [Vyatyutnev M.N. *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo (metodicheskie osnovy)* [Theory of a textbook of Russian as a foreign language (methodological foundations)]. Moscow, 1984.]

Глазунова, 2007 – Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. СПб., 2007. [Glazunova O.I. *Grammatika russkogo yazyka v uprazhneniyakh i kommentariyakh. Morfologiya* [Grammar of the Russian language in exercises and comments. Morphology]. St. Petersburg, 2007.]

Девятова, 2008 – Девятова Н.М. Творительный сравнения: значение и функции в тексте // Русский язык в школе. 2008. № 10. С. 47–52. [Devyatova N.M. Comparison Instrumental case: Meaning and function in the text. *Russkii yazyk v shkole*. 2008. No. 10. Pp. 47–52. (In Russ.)]

Еремина, 2018 – Еремина Е.А. Почему дружба не блестит? Словесные образы в продуктивной речи иностранных студентов // Язык, культура, ментальность: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сб. научных статей XVII Международной научно-практической конференции. СПб., 2018. С. 201–206. [Eremina E.A. Why friendship does not glitter? Verbal images in the productive speech of foreign students. *Yazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoi auditorii*. St. Petersburg, 2018. Pp. 201–206. (In Russ.)]

Зайцев, 2006 – Зайцев В.А. Есенин и современные поэты: жанры, поэтика, традиции (к постановке вопроса) // Есенин на рубеже эпох: итоги и перспективы: Материалы Международной научной конференции, посвященной 110-летию со дня рождения С.А. Есенина / Отв. ред. О.Е. Воронова, Н.И. Шубникова-Гусева. Рязань, 2006. С. 167–180. [Zaitsev V.A. Esenin and modern poets: Genres, poetics, traditions (to pose the question). *Esenin na rubezhe epokh: itogi i perspektivy: Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 110-letiyu so dnya rozhdeniya S.A. Esenina*. O.E. Voronova, N.I. Shubnikova-Guseva (eds.). Ryazan, 2006. Pp. 167–180. (In Russ.)]

Кулибина, 2015 – Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Учебно-методич. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб., 2015. [Kulibina N.V. *Zachem, chto i kak chitat' na uroke* [Why, what and how we read on the lesson]. Text-book for the teachers of Russian as a foreign language. St. Petersburg, 2015.]

Ласкарева, 2016 – Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика: Учебное пособие. 7-е изд. СПб., 2016. [Laskareva E.R. *Chistaya grammatika* [Pure grammar]. Text-book. St. Petersburg, 2016.]

Ма, 2005 – Ма С. Использование концептуальной метафоры в поэзии С. Есенина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-4 (66). С. 120–123. [Ma S. The use of conceptual metaphor in S. Esenin's poetry. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016. No. 12-4 (66). Pp. 120–123. (In Russ.)]

Маркова, 2005 – Маркова И.Н. Специфика художественной речи как психологический фактор интенсификации обучения русскому языку студентов-иностранцев // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 4. С. 201–203. [Markova I.N. The specifics of fiction speech as a psychological factor in the intensification of teaching Russian for foreign students. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005. No. 4. Pp. 201–203. (In Russ.)]

Павлович, 2004 – Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М., 2004. [Pavlovich N.V. *Yazyk obrazov. Paradigmy obrazov v russkom poeticheskom yazyke* [The language of images. Image paradigms in Russian poetic language]. M., 2004.]

Перельгин, 2008 – Перельгин П.В. Цветопись как элемент индивидуального автора. На материале поэзии С. Есенина и Н. Рубцова // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 1. С. 161–166. [Perelygin P.V. Colour spectrum as an element of individual style of an author. Investigation of S. Esenin's and N. Rubtsov's literary heritage. *Tomsk State University Journal*. 2008. No. 1. Pp. 161–166. (In Russ.)]

Смирнова, Ван, 2014 – Смирнова Т.И., Ван С. Семантика цвета в пейзажных зарисовках Сергея Есенина и Ван Вэя // Евразийский вестник гуманитарных исследований. 2014. № 1 (1). С. 52–55. [Smirnova T.I., Van S. Semantics of color in landscape sketches by Sergey Esenin and Van Wei. *Evraziiskii vestnik gumanitarnykh issledovaniy*. 2014. No. 1 (1). Pp. 52–55. (In Russ.)]

Степанченко, 1991 – Степанченко И.И. Поэтический язык Сергея Есенина (анализ лексики). Харьков, 1991. [Stepanchenko I.I. *Poeticheskii yazyk Sergeya Esenina (analiz leksiki)* [Poetic language of Sergey Esenin (analysis of vocabulary)]. Kharkov, 1991.]

Цупкиова, 2009 – Цупкиова Е.В. Освоение специфических образных средств языка как пресуппозиционного момента интерпретации текста // Омский научный вестник. 2009. № 5 (81). С. 192–196. [Tsupikova E.V. Mastering the specific figurative means of language as a presuppositional moment of text interpretation. *Omskii nauchnyi vestnik*. 2009. No. 5 (81). Pp. 192–196. (In Russ.)]

Чжу, 2015 – Чжу П. Образность как категория лексикологии: берёза // Экология языка и речи: Материалы четвертой Международной научной конференции / Отв. ред. А.С. Щербак. Тамбов, 2015. С. 289–291. [Zhu P. Imagery as a category of lexicology: Birch. *Ekologiya yazyka i rechi*. A.S. Shcherbak (ed.). Tambov, 2015. Pp. 289–291. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 13.10.2019

The article was received on 13.10.2019

Об авторе / About the author

Еремина Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Elena A. Eremina – PhD in Education; Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0334-7731>

E-mail: ereminaea@herzen.spb.ru