

УЧРЕДИТЕЛИ**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ****МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ****ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ
РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА****ЗАО «ОТРАСЛЕВЫЕ
ВЕДОМОСТИ»****ПРИ ПОДДЕРЖКЕ****ФОНД РУССКИЙ МИР****Уважаемые читатели!**

В истории всего мира и каждого народа, живущего в этом мире, есть памятные даты, которые связаны с самыми глобальными событиями, затрагивающими всех и каждого. В 2015 г. это, безусловно, – 70-летие победы над фашизмом. Русисты мира как никто хорошо понимают: не будь этой победы, могло бы не быть их самих и их профессии. В мире отмечают победу сил антигитлеровской коалиции во Второй мировой войне. В России празднуют победу всего многонационального советского народа в Великой Отечественной войне.

70 лет – большой срок даже для истории. На таком отстоянии от самого Дня Победы история, как нам кажется, действительно может осмыслиться по-новому, потому что мы все еще узнаем о ней много нового. Новые осмысления, переосмысления возможны и даже необходимы. Однако вы все знаете, что в русском языке с корнем «мысль» есть и другое слово – недомыслие. И вот рассматривать историю с сиюминутным или конъюнктурным недомыслием – дело малоперспективное и не почетное... История – это история и уже ушедших, и нас с вами, и будущих поколений. Она – Наша История.

70 лет – огромный срок для человека. Ведь если мы сейчас в разных странах мира встречаем ветеранов, то это значит, что им уже далеко за 80 лет! И то, что для нас история, для них их молодость и судьба. И ведь именно после победы многие люди в разных странах начали изучать русский язык и русскую культуру.

Низкий поклон всем ветеранам во всем мире, которые принесли нам победу!

С уважением,

*Ю.Е. Прохоров,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»*

Международный редакционный совет	Р. Беленчикова (Германия), Е. Бразаускаене (Литва), Ду Гуйчжи (Китай), Р. Гусман Тирадо (Испания), К.С. Дхингра (Индия), М. Лекич (США), С. Почеканска (Болгария), Н. Райан (Австралия), М.Л. Ремнева (Россия), М. Рогаль (Словакия), Э. Эндерлейн (Франция)
Редакционная коллегия	Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Ю.Л. Воротников, А.В. Голубева, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, Н.А. Купина, И.П. Лысакова, В.В. Молчановский, В.В. Морковкин, С.А. Небольсин, А.П. Сквородников, М.Ю. Федосюк, Н.И. Формановская, С.А. Хавронина
Главный редактор	Ю.Е. Прохоров
Ответственный секретарь	Т.К. Будовская
Выпускающий редактор	А.Н. Матрусова
Редакторы	А.А. Соломонова, А.Н. Матрусова
Секретарь	Е.А. Орежев
Корректор	Г.Ф. Богачева
Верстальщик	А.Г. Гейн
Обложка	А.Г. Гейн
Адрес редакции	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, комн. 440, 442, 444 Тел. / факс: +7 (495) 336-66-47 E-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru
Адрес сайта	www.russianedu.ru
Подписка по каталогу	«Роспечать» – 18382
Подписка за рубежом и в СНГ	ООО «Информнаука», тел.: +7 (495) 787-38-73; www.informnauka.com «МК-Периодика», тел.: +7 (495) 672-70-42; e-mail: export+@periodicals.ru
Отпечатано в типографии	ООО «ТДДС-Столица-8»
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия (свидетельство ПИ № ФС 77-25333 от 3.08.2006)	

Формат 84×108 ¹/₁₆
Объем 8 п.л.

Тираж 1000 экз.
Подписано в печать 30.04.2015

1-я с. обложки: 70-летие великой Победы. miracle-world.ru
2-я с. обложки: Международная конференция «Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания» (Венгрия, Будапешт, 27–28 марта 2015 г.) (с. 127)
3-я с. обложки: II Московский международный салон образования (Россия, Москва, 15–18 апреля 2015 г.) © Фото Д. Николаева (с. 46)
4-я с. обложки: 70-летие великой Победы

Журнал входит в рекомендованный ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных исследований соискателей ученой степени доктора и кандидата наук. При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна. За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы. С 2014 г. рассылка авторских экземпляров не производится. В редакции можно получить 1 бесплатный авторский экземпляр журнала. Опубликованные статьи высылаем авторам по запросу в формате pdf.

XIII КОНГРЕСС МАПРЯЛ**УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ**

Язык для специальных целей

МЕТОДИКА

Методология методики

Русская каллиграфия на уроках РКИ

Межкультурная коммуникация

ЛИНГВИСТИКА

Словарная лексикология

Билингвизм

Фразеология

Паремиология

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Эволюция античных тем и сюжетов

Межкультурная коммуникация

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ**КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ****ЮБИЛЕЙ****ХРОНИКА****НОВОСТИ****Ю.Е. Прохоров (Россия)**

Гранада ждет русистов мира 4

Е.А. Дворкина (Россия)

Что такое фирма. Формирование профессиональных компетенций на занятиях по РКИ для экономистов 6

И.В. Одинцова (Россия)

Система обобщений как основа профессионализма преподавателя РКИ 30

Оксана Беженарь (Италия)

Обучение русской графике (какие упражнения могут сделать эту работу интересной) 36

Н.А. Ермакова (Германия)

Ошибки в письменной речи немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном 42

В.В. Морковкин, А.И. Ольховская (Россия)

Метонимические сдвиги в лингво- и антропоцентрическом рассмотрении 47

И.В. Яковлева (Россия)

Усвоение системы предлогов русского языка в условиях билингвизма 55

К.Б. Рахим-заде (Таджикистан)

Фразеологические единицы, репрезентирующие зооморфный код культуры в русском языке с точки зрения китайского 62

Мохаммад Реза Мохаммади, Маджид Резаи (Иран)

Сопоставительный анализ русских и персидских пословиц и поговорок с компонентом «труд» 66

Е.К. Петривняя (Россия)

Античная басня в мировой литературе и живописи 73

Л.Ю. Жильцова (Молдавия), А.А. Соломонова (Россия)

Античные традиции в творчестве Ивана Ефремова 79

И.В. Юзefович (Россия)

Речевой портрет «чужого» в русской литературе конца XIX – начала XX в.: лексико-синтаксические особенности создания литературного образа еврея 85

Е.В. Косарева, Э.С. Масленникова,**Е.М. Филатова (Россия)**

Разговорный клуб как форма внеаудиторной работы с иностранными студентами 92

И.В. Салосина (Россия), И.А. Ишутина (Китай)

Использование активных методов обучения при формировании фонетической компетенции будущих лингвистов в условиях вуза КНР 97

В.Р. Потемкина (Польша)

Педагогические инновации в обучении русскому языку в польских лицеях и гимназиях 102

..... 108

..... 123

..... 125



Гранада ждет русистов мира



Время между конгрессами МАПРЯЛ пролетает быстро. Чтобы все успеть, нужна большая и интенсивная работа и организаторов, и национальных ассоциаций, и секретариата МАПРЯЛ. Но кроме ожидания встреч с коллегами каждый из участников конгресса имеет и собственную задачу — он хочет поделиться своими научными достижениями, опытом практической работы, представить новые издания учебников и учебных материалов. Ради такого обмена опытом и соберутся осенью этого года в Гранаде русисты всего мира.

Но одна большая часть подготовительной работы уже проведена: получены тексты докладов и сообщений участников, они отредактированы и подготовлены к изданию. Поэтому можно сделать предварительный анализ научного потенциала конгресса.

Вот как распределились будущие выступления по секциям.

1. Современный русский язык. Социолингвистические аспекты исследования — 52 доклада.

2. Русская культура в эпоху глобализации — 53 доклада.

3. Системно-структурное описание современного русского языка — 57 докладов.

4. Динамика языковых изменений: диахронические и синхронические аспекты исследования — 62 доклада.

5. Язык. Сознание. Культура — 171 доклад.

6. Современная русская лексикография: теория и практика — 57 докладов.

7. Русский язык: коммуникативно-прагматические аспекты исследования — 82 доклада.

8. Русский язык в межкультурной коммуникации — 74 доклада.

9. Методика преподавания русского языка а) как иностранного, б) как родного, в) как неродного — 353 доклада.

10. Сопоставительное изучение русского и других языков: лингвистический и методический аспекты — 104 доклада.

11. Перевод как средство межкультурного взаимопонимания, предмет изучения и обучения — 100 докладов.

12. Русский язык в интернет-пространстве — 34 доклада.

13. Русская литература в мировом литературном процессе: история и современность — 206 докладов.

14. Методика преподавания русской литературы — 37 докладов.

Анализ этого распределения позволяет однозначно отметить, что та тенденция в проблематике мировой русистики, которая проявилась и на конгрессе в Шанхае в 2011 г., на предстоящем конгрессе будет представлена с еще большей полнотой — это проблематика взаимосвязи языка и культуры и ее отражение в межкультурной коммуникации в современном поликультурном мире. Около 350 докладов охватят все основные вопросы: социолингвистический анализ сегодняшнего состояния и распространения русского языка в мире, культурологические аспекты изучения и описания взаимосвязи русского языка и русской куль-

туры, роль и место русского языка и русской культуры в глобальной межкультурной коммуникации. При этом обращает на себя внимание незначительное количество выступлений, связанных непосредственно с интернет-ресурсами. Можно предположить, что собственно «теория» этого вопроса для преподавателей не столь существенна: для них эти ресурсы – безусловная составная часть всей современной модели обучения языку и общению.

Второй крупнейший блок вопросов, которые будут рассмотрены на конгрессе – собственно методика обучения русскому языку как иностранному и неродному различных контингентов учащихся. В современных условиях учет конкретных целей изучения языка – один из приоритетных вопросов всей методологии методики как науки.

Нам кажется, что впервые за многие годы так широко будет рассмотрена в научной программе конгресса русская литература как составная часть мирового литературного процесса. Очевидно, эта тенденция – осмысления состояния общества через литературу,

взаимопонимания культур через язык художественных произведений – потребность сегодняшнего глобального мира, в котором ценности гуманизма становятся все более значимыми и востребованными. Неслучайно 2015 г. объявлен в России Годом литературы.

Достойное место в научной программе конгресса занимает сопоставительное изучение языков и культур, а также роль и место переводческой деятельности в укреплении межкультурного взаимопонимания.

Редакция журнала планирует в следующих номерах опубликовать ряд небольших статей, которые более полно представили бы читателям основные тенденции развития мировой русистики. Мы обращаемся к членам Президиума МАПРЯЛ, всем специалистам с просьбой направить в редакцию материалы, которые позволили бы уже в преддверии конгресса увидеть всю широту современной мировой русистики.

Ю.Е. Прохоров

Вице-президент МАПРЯЛ





Е.А. Дворкина

bee227@mail.ru

старший преподаватель

РГУНГ им. И.М. Губкина

Москва, Россия

Что такое фирма

Формирование профессиональных компетенций на занятиях по РКИ для экономистов

Русский язык для специальных целей, РКИ, язык специальности, русский язык для экономистов, аутентичные тексты, учет родного языка, целевая аудитория, экспаты.

Преподавателям РКИ предлагается разработка уроков для занятий со студентами экономического профиля, основанная на неадаптированных текстах и с лексическими и грамматическими упражнениями на соответствующем материале. Предлагаемые уроки могут быть использованы на занятиях с представителями бизнес-сообщества и экспатами.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного выделяют несколько направлений, в рамках каждого из которых решаются специфические задачи целевой аудитории, или, как иногда говорят, «потребителей образовательных услуг». Все больше и больше внимания уделяется разработке такого направления, как язык для специальных целей. Сравнительно недавно была опубликована монография Л.Б. Трушиной «Русский язык как иностранный в специальных целях: прошлое, настоящее, будущее. Опыт исторического обзора» [3], в которой автор представляет зарождение и становление особого подхода к преподаванию русского языка. Основное в современной методике преподавания РКИ в целом, подчеркивает Л.Б. Трушина, — это необходимость «организовать обучение в соответствии с целями учащихся и с перспективой использования полученных знаний и навыков в реальных условиях актуального для них речевого общения, в том числе повседневного, учебно-профессионального, профессионального, ту-

ристического и др.» [3: 5]. Как видим, упор делается на цели учащихся, а эти цели у студентов, обучающихся по специальности «медицина» или по специальности «филология», значительно различаются как в плане освоения терминологического аппарата, так и в отношении отбора лексики, знакомства с культурой страны изучаемого языка.

Очевидно, что при обучении русскому языку нефилологов вопрос о приобретении навыков использования языка специальности актуален с самых первых дней обучения. Особенно это важно, когда речь идет о подготовительных факультетах и первых курсах российских вузов, в которых иностранцы обучаются по специальностям негуманитарного профиля (техническим, естественно-научным, экономическим).

Традиционно в Советский Союз студенты из-за рубежа приезжали, чтобы поступать на такие факультеты, как медицинский, инженерный и т.п. Однако последние 15–20 лет геополитическая картина мира стремительно меняется и востребованными

оказываются новые специальности, в частности экономика. Возникает вопрос – как преподавать русский язык и язык специальности будущим экономистам? Надо ли разделять преподавание языка специальности и языка повседневного общения? Но для экономистов язык специальности должен быть языком повседневного общения – их профессиональная деятельность обычно не ограничивается территорией офиса и графиком рабочего дня компании-нанимателя.

Поэтому нам представляется, что надо преподавать язык специальности со всей полнотой грамматической и лексической нагрузки, которую обычно оставляют «на откуп» языку повседневного общения. Предлагаемые ниже уроки основаны на трех принципах: использование неадаптированных (аутентичных) текстов, учет родного языка учащихся (во избежание формирования в сознании учащихся лексических пар с «ложными друзьями переводчиков» мы предлагаем проводить контроль усвоения лексики с помощью переводных упражнений, проверить которые можно на занятии, – тогда студенты могут сами заметить и исправить неверные переводы), разбор грамматического материала на лексике, актуальной для данной специальности.

Урок начинается с лексических и грамматических упражнений, которые готовят к чтению текстов, выбранных из пособий по экономической теории для российских уча-

щихся. После текста предложены задания на понимание текста. Теме предпосланы установки, а в завершение по двум урокам даны обобщающие упражнения, в том числе переводного типа. Материалы могут быть использованы на занятиях не только со студентами-экономистами, но также на занятиях (как индивидуальных, так и групповых) с представителями бизнес-сообщества. Можно использовать материал урока целиком, а можно использовать только отдельные упражнения для отработки грамматического или лексического материала, важного в данный момент для вашей аудитории. Таким образом выстраивается модель разработки урока по языку специальности: *неадаптированный текст из учебника или пособия для русских студентов сокращается по объему (но не упрощается), анализируется для выборки самых частотных грамматических конструкций и актуальных лексических единиц*. На основании этой выборки делаются предтекстовые упражнения, которые облегчают понимание текста. Тема закрепляется в обсуждении текста с опорой на вопросы, рисунки и графики. Данная модель может эффективно использоваться в работе с любыми специалистами: менеджерами высшего звена, банковскими работниками и т.д.

Выбранные темы могут быть эффективно использованы и на занятиях с экспатами – приглашенными иностранными специалистами, работающими в российских фирмах.

Литература

1. Дворкина Е.А. Язык для специальных целей: РКИ в модуле обучения по направлению 080 100 – экономика // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 8 (91).
2. Дворкина Е.А. Модуль «экономика» в преподавании РКИ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. М., 2014. № 2.
3. Трушина Л.Б. Русский язык как иностранный в специальных целях: прошлое, настоящее, будущее: Опыт исторического обзора. М., 2013.

E.A. Dvorkina

WHAT IS A FIRM? SHAPING PROFESSIONAL COMPETENCES ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ECONOMISTS

Russian for special purposes, Russian as a foreign language, professional language, Russian for economists, unabridged texts, consideration of mother tongue, target audience, expats.

The suggested material includes lessons for the students of economy, based on unabridged texts and with lexical and grammar exercises with specific vocabulary. The material can be used on the lessons with the representatives of business society and expats.

ЧТО ТАКОЕ ФИРМА

ТЕМА 1 ТЕОРИЯ ПРОИЗВОДСТВА ФИРМЫ

После изучения данной темы вы должны знать, что такое:

- 1) предприятие, фирма, конгломерат;
- 2) производственная функция;
- 3) короткий и длительный период;
- 4) изокванта;
- 5) совокупный, средний, предельный продукт переменного фактора.

УРОК 1

Объёмы производства

Задания и упражнения

1. а) Найдите синонимы и укажите пары в пустом столбце (например, 1–Ж). Проверьте себя по словарю.

1.	Совокупный	А.	Постоянный	
2.	Фиксированный	Б.	Соседний	
3.	Конгломерат	В.	Излишек	
4.	Избыток	Г.	Систематизировать(ся)	
5.	Классифицировать(ся)	Д.	Соединение	
6.	Смежный	Е.	Сущность	
7.	Суть	Ж.	Суммарный	

б) Замените подчёркнутые слова синонимами из первой части упражнения.

1. Суммарный продукт – общий выпуск продукции, полученной при использовании всего объёма применяемых факторов производства.
2. Производство осуществляется с использованием фиксированного и переменного факторов.
3. Соединения охватывают предприятия разных отраслей производства.
4. Предприятия систематизируются в зависимости от производимой продукции.
5. Капитал на первой стадии производства находится в излишке.
6. Предприятия соседних отраслей производства заключают договоры о поставке запасных частей.
7. Убывание предельного продукта переменного фактора при увеличении использования одного фактора выражает сущность закона убывающей отдачи.

2. Дополните ряд однокоренных слов существительным со значением лица.

Модель: *экспортировать* – экспорт – экспортёр – экспортный.

Контролировать – контроль – _____ – контрольный.

Кредитовать – кредит – кредитование – _____.
 Конкурировать – конкуренция – _____ – конкурентный.
 Инвестировать – инвестиция – инвестирование – _____.
 Монетаризм – монетаристский – _____.
 Монополия – монопольный – _____.

3. Образуйте по модели наречия от данных слов.

Модель: *реальный – реально, постоянный – постоянно.*

Совместный – _____, свободный – _____, субъективный – _____,
 объективный – _____, самостоятельный – _____.
 Искусственный – _____, определённый – _____, квалифициро-
 ванный – _____.

Модель: *экономический – экономически.*

Юридический – _____, математический – _____, практический – _____,
 фактический – _____, графический – _____,
 критический – _____.

Модель: *русский – по-русски.*

Английский – _____, китайский – _____, немецкий – _____,
 шведский – _____, японский – _____.

Модель: *первый – во-первых.*

Второй – _____, третий – _____, четвёртый – _____,
 пятый – _____.

Запомните!

Наречие – неизменяемая часть речи. Обычно наречие характеризует действие, названное глаголом. В предложении наречие выполняет функцию обстоятельства и показывает как, где, когда, каким образом производится действие.

Производитель **резко** (как?) поднял цену.
Вчера (когда?) упал курс национальной валюты.

4. Измените словосочетания по модели.

Модель: *резкое увеличение – резко увеличить.*

Активное участие – _____, быстрое падение – _____, постоянная работа – _____, медленное снижение – _____, постепенное повышение – _____, временное сокращение – _____, свободная продажа – _____, периодические изменения – _____.

5. Правильно употребите прилагательное или наречие в предложении.

1. (Неравномерный – неравномерно) Структурные изменения в отрасли происходят _____. – _____ развитие отраслей производства замедляет экономический рост.

2. (Эффективный – эффективно) Рынок _____ функционирует без вмешательства государства. – _____ производство в сельском хозяйстве невозможно без государственной поддержки.

3. (Самостоятельный – самостоятельно) Предприятие – это _____ хозяйствующий субъект. – В рыночной экономике предприятие _____ распоряжается финансовыми ресурсами.

4. (Фактический – фактически) _____ получить прибыль от данного производства невозможно. – Владение означает _____ обладание собственностью.

Запомните!

Иногда наречия выполняют в предложении функцию предиката (Р): *Кривую безразличия можно провести (Р) через любую точку.*

Слово **можно** – предикативное наречие. К этой же группе слов относятся слова **надо, нужно, необходимо, нельзя**. Эти слова в предложении всегда являются предикатами.

Для производства 100 единиц продукции **можно использовать (Р)** разную комбинацию затрат труда и капитала.

Чтобы оставаться в данном бизнесе, предпринимателю **необходимо получать (Р)** прибыль.

6. Измените предложения по модели. Определите, к каким частям речи относятся подчёркнутые слова.

Модель: Я должен (должна) написать курсовую работу. – Мне нужно / необходимо написать курсовую работу.

1. Ты должен (должна) написать реферат.
2. Он должен перевести текст.
3. Она должна решить задачу.
4. Мы должны составить план работы.
5. Вы должны сдать зачёт.
6. Они должны сделать упражнения.

7. Продолжите заполнять таблицу формами сравнительной степени прилагательных, наречиями и формами сравнительной степени наречий. Сформулируйте правило образования степени сравнения наречий.

Прилагательные		Наречия	
Простая степень	Сравнительная степень	Простая степень	Сравнительная степень
простой	проще	просто	проще
глубокий	глубже	глубоко	глубже
маленький	меньше	мало	меньше

Прилагательные		Наречия	
Простая степень	Сравнительная степень	Простая степень	Сравнительная степень
большой	больше	много	больше
высокий			
низкий			
широкий			
узкий			
дешёвый			
дорогой			
стабильный			

8. Прочитайте текст 1. Определите тему текста. Предложите свои варианты названия текста.

Текст 1

Предприятие – самостоятельная хозяйственная единица, наделённая экономической и юридической самостоятельностью, создающая экономические блага в целях получения прибыли. Фирма – организация, ведущая хозяйственную деятельность на предприятиях. Фирма управляет одним или несколькими предприятиями. Фирмы, включающие много предприятий, могут быть объединениями горизонтального типа, когда находятся на одной стадии производства. Если все предприятия фирмы находятся на разных стадиях производственного процесса, то это объединение вертикального типа. Объединения, охватывающие предприятия разных отраслей, являются конгломератами.

Предприятия классифицируются по производимой продукции, по размеру предприятий и по правовой форме или статусу. В зависимости от производимой продукции предприятия делятся на предприятия промышленного назначения, потребительского назначения и предприятия, производящие услуги. В зависимости от размера предприятия делятся на малый, средний и крупный бизнес. По правовой форме или статусу различают единоличное владение, партнёрство и корпорации.

Производство – это процесс использования рабочей силы и оборудования в сочетании с природными ресурсами для изготовления необходимых товаров и услуг. Производственные услуги труда, капитала, природных ресурсов образуют факторы производства. Товары и услуги – это продукты производства. При производстве товаров и услуг используются различные технологии. Для любой данной технологии можно построить производственную функцию. Производственная функция описывает взаимосвязь между любым набором факторов производства и максимально возможным объёмом продукции, производимым из этого набора факторов. Производственная функция обладает следующими свойствами.

Во-первых, существует предел для увеличения объёма производства, которое может быть достигнуто увеличением затрат одного ресурса при прочих равных условиях.

Во-вторых, существуют пределы замещения одного фактора другим, не приводящие к сокращению выпуска продукции.

В-третьих, изменения в применении факторов производства более эластичны на длительном отрезке времени, чем на коротком. Короткий период – период производства, в течение которого некоторые его факторы не могут быть изменены. Длительный период – период, в течение которого могут быть изменены все факторы производства, в том числе и производственные мощности.

(По: Е.Г. Ефимова. Экономика: Учеб. пособие)

9. Ответьте на вопросы. Составьте сложный план текста. Используйте данные вопросы. Какой из вопросов при составлении плана вы расширили?

1. Что такое фирма?
2. Как подразделяются предприятия?
3. Что представляет собой производство?
4. Что включают в себя факторы производства?
5. Что отражает производственная функция?
6. Каковы свойства производственной функции?
7. Чем отличается длительный период производства от короткого периода?

УРОК 2

Закон убывающей отдачи

Задания и упражнения

1. Составьте сочетания с существительными, имеющими суффикс *-ок-* или *-ек-*. Сформулируйте правило выпадения беглых гласных в падежных формах существительных мужского рода.

Модель: *избыток – нет избытка, благодаря избытку, с избытком, об избытке.*

- Кусок – _____
 Подарок – _____
 Десяток – _____
 Заголовок – _____
 Звонок – _____
 Недостаток – _____
 Отрывок – _____
 Рынок – _____
 Станок – _____
 Список – _____
 Участок – _____
 Слиток – _____
 Значок – _____
 Порядок – _____
 Потолок – _____
 Убыток – _____
 Излишек – _____



2. Вставьте подходящие по смыслу глаголы *управлять (чем?)*, *использовать (что?)*, *обладать (чем?)* в нужной форме.

1. Фирма _____ одним или несколькими предприятиями.
2. Совет директоров _____ акционерным обществом или корпорацией.
3. При производстве товаров и услуг _____ различные технологии.
4. Для производства товаров и услуг _____ определённые ресурсы.
5. Производственная функция _____ различными свойствами.
6. Потребительской стоимостью товар _____ благодаря его полезности.
7. Первая пара туфель _____ большей полезностью, чем третья пара.

Запомните!

Чтобы выразить наличие или отсутствие чего-либо, используют разные грамматические конструкции.

Наличие	Отсутствие
На рынке есть нужные товары.	На рынке нет нужных товаров. нет + Р.п.
На рынке имеются нужные товары.	На рынке не имеется нужных товаров. не имеется + Р.п.
На рынке встречаются (существуют, присутствуют) нужные товары.	На рынке отсутствуют нужные товары. отсутствовать, не существовать, не присутствовать + И.п.

3. Укажите на отсутствие чего-либо. Запишите предложения, антонимичные данным.

1. У акционера есть контрольный пакет акций.
2. Предприниматель имеет ценные бумаги.
3. На рынке сельхозпроизводителей присутствует банковский капитал.
4. У членов кооператива есть право на часть дохода.
5. У банка есть собственный капитал.
6. У товара есть близкие заменители.
7. В области встречаются полезные ископаемые.
8. В хозяйстве страны присутствуют разные формы совместной собственности.

4. Выразите наличие или отсутствие чего-либо разными способами. Составьте новые предложения, используя данные предложения.

Модель: Наличие полезных ископаемых в данном регионе. – В данном регионе есть (встречаются) полезные ископаемые.

1. Отсутствие в области хороших дорог.
2. Отсутствие ошибок в речи студента.
3. Наличие интересных фактов в докладе студента.
4. Наличие перерабатывающих предприятий вблизи от сельхозугодий.
5. Наличие двух теорий потребительского поведения.
6. Наличие обратной зависимости между рыночной ценой и объёмом спроса.
7. Наличие зависимых и не зависимых друг от друга товаров.

5. Сообщите о наличии чего-либо с помощью синонимичных конструкций. Используйте слова для справок.

Модель: В России есть много полезных ископаемых. – Много полезных ископаемых найдено (добывается, находится) в России.

1. У банка есть новая программа кредитования.
2. На заводе есть свой отдел сбыта.
3. В аудитории есть компьютер.
4. На конкурентном рынке есть значительное число продавцов и покупателей.

5. У данного товара есть множество близких заменителей.
6. В регионе есть одно крупное предприятие.
7. В России сегодня есть 882 тысячи малых предприятий.

Слова для справок: работать, функционировать, стоять, находиться, сосуществовать, иметься, действовать.

6. Передайте содержание данных сложных предложений, используя структуру простых предложений (замените конструкцию со словом *который* причастным оборотом).

Модель: *Фирма – организация, которая ведёт хозяйственную деятельность на предприятиях. – Фирма – организация, ведущая хозяйственную деятельность на предприятиях.*

1. Фирмы, которые включают много предприятий, могут быть объединениями горизонтального типа.
2. Объединения, которые охватывают предприятия разных отраслей, являются конгломератами.
3. Существуют пределы замещения одного фактора другим, которые не приводят к сокращению выпуска продукции.
4. Изокванта – это кривая, которая отражает различные комбинации ресурсов, которые используются для производства данного объёма продукции.
5. Производственная сетка – это таблица, которая описывает производственную функцию.

7. Прочитайте текст 2. Определите главную тему текста. Озаглавьте его.

Текст 2

Для двухфакторной модели производства (фактор труд L и фактор капитал K) можно построить изокванту (гр. *изо* – одинаковый, лат. *кванта* – количество).

Изокванта – это кривая, отражающая различные комбинации ресурсов, которые используются для производства данного объёма продукции. Изокванта строится на основе производственной сетки. Производственная сетка – это таблица, описывающая производственную функцию для определения максимального объёма выпуска, который может быть осуществлён при каждой данной комбинации факторов. Может быть построено бесчисленное множество изоквант, то есть может быть построена карта изоквант. Изокванты на карте не пересекаются. Изокванты, расположенные дальше от начала координат, отражают больший объём выпуска, и наоборот. Изокванта не может иметь положительного наклона, так как он означал бы неэффективное производство. Отрицательный наклон объясняется предельной нормой технологического замещения. Предельная норма технологического замещения капитала трудом ($MRTSLK$) определяется величиной капитала, которую может заменить каждая единица труда, не вызывая увеличения или сокращения производства (см. рис. 1).

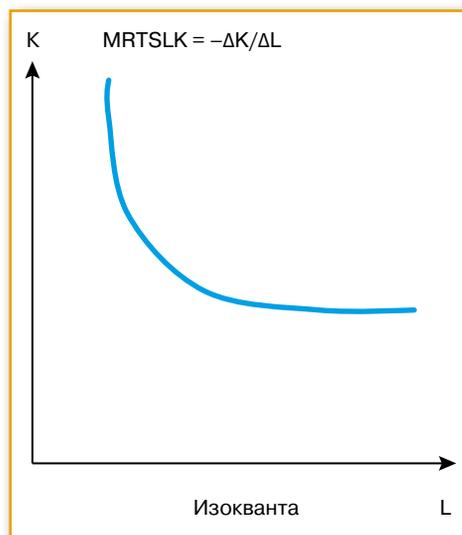


Рис. 1

В рамках короткого периода капитал обычно остаётся величиной постоянной, изменяется переменный фактор – труд. Различают совокупный, средний и предельный продукт переменного фактора. Совокупный продукт переменного фактора – это объём продукции, производимой при определённом количестве этого фактора и при прочих неизменных. Средний продукт переменного фактора – это отношение совокупного продукта переменного фактора к использованному количеству этого фактора. Предельный продукт переменного фактора определяется отношением изменения совокупного продукта к изменению переменного фактора. Между общим, средним и предельным продуктом существует определённая зависимость. Предельный продукт достигает максимума раньше, чем средний, а затем начинает уменьшаться. Общий продукт растёт до тех пор, пока предельный продукт положителен. Совокупный продукт достигает максимума при предельном продукте, равном нулю. Если предельный продукт становится отрицательным, общий продукт начинает понижаться.

Убывание предельного продукта переменного фактора при увеличении использования одного фактора, в то время как другие факторы остаются постоянными, выражает суть закона убывающей отдачи.

Выделяют три стадии производства. Первая стадия продолжается от начала производства и до того момента, когда средний продукт переменного фактора достигнет своего максимума. Капитал на этой стадии находится в относительном избытке. Вторая стадия продолжается до того момента, когда средний продукт переменного фактора достигнет максимума, и до тех пор, пока общий продукт не станет максимальным. На этой стадии производства капитал (постоянный фактор) и труд (переменный фактор) соответствуют друг другу. На третьей стадии общий продукт переменного фактора начинает понижаться, а труд находится в относительном избытке по отношению к капиталу.

(По: Е.Г. Ефимова. Экономика: Учеб. пособие)

8. Ответьте на вопросы.

1. Что такое изокванта?
2. Что представляет собой производственная сетка?
3. Чем вызван отрицательный наклон изокванты?
4. Что происходит с факторами труд и капитал в коротком периоде?
5. Когда растёт общий продукт?
6. В чём заключается суть закона убывающей отдачи?
7. Сколько существует стадий производства?

Запомните!

Взаимная замена глаголов **являться** и **представлять собой** не всегда возможна. Если речь идёт о точном определении (близком к термину), то употребляется только глагол **являться**. Если речь идёт о менее строгом определении, о внешнем виде или об образной характеристике предмета, явления или понятия, употребляется глагол **представлять собой**.

9. Используя слова для справок, подберите к данным понятиям соответствующие характеристики. Употребив глаголы *являться* и *представлять собой*, составьте предложения.

1. Величина капитала, которую может заменить каждая единица труда, не вызывая увеличения или сокращения производства.
2. Объём продукции, производимой при определённом количестве факторов производства.

3. Период производства, в течение которого некоторые факторы не могут быть изменены.
4. Убывание предельного продукта переменного фактора при увеличении использования одного фактора, в то время как другие остаются постоянными.
5. Взаимосвязь между любым набором факторов производства и максимально возможным объёмом продукции, производимым из этого набора факторов.

Слова для справок: закон убывающей отдачи; короткий период; производственная функция; совокупный продукт переменного фактора; предельная норма технологического замещения.

Итоговые задания

1. Прочитайте ещё раз тексты темы, которые вы озаглавили. Скажите, верны ли данные утверждения, если нет, дайте правильный ответ.

1. Предприятие производит только материальные блага.
2. Фирма меньше предприятия.
3. Сеть парикмахерских – это объединение вертикального типа.
4. Конгломерат – это отрасль экономики.
5. В длительном периоде количество фирм в отрасли не меняется.
6. Точки изокванты означают один и тот же объём выпуска.
7. Выделяют две стадии производства.
8. Существует определённая зависимость между общим, средним и предельным продуктом переменного фактора.
9. На первой стадии производства капитал имеется в избытке.
10. Изменения в применении факторов более эластичны в коротком периоде.

2. Выберите правильный ответ.

1. Фирма может объединять
 - а) одно предприятие;
 - б) несколько предприятий;
 - в) много предприятий;
 - г) все ответы верны.
2. Конгломерат объединяет предприятия
 - а) одной отрасли;
 - б) разных отраслей;
 - в) смежных отраслей.
3. Широкие возможности для финансирования характерны для
 - а) единоличного владения;
 - б) партнерства;
 - в) корпорации.
4. Расхождение функций собственности и управления характерно для
 - а) единоличного владения;
 - б) партнерства;
 - в) корпорации.

5. В коротком периоде
 - а) производственные мощности увеличиваются;
 - б) переменный фактор изменяется;
 - в) изменяются все факторы.

6. В длительном периоде
 - а) фирма может расширить производственные мощности;
 - б) в отрасли могут появиться новые фирмы;
 - в) верны А) и Б);
 - г) верного ответа нет.

7. Изокванты, расположенные дальше от начала координат отражают
 - а) больший объём выпуска;
 - б) меньший объём выпуска;
 - в) меньшие издержки.

8. Положительный наклон изокванты означал бы
 - а) больший объём выпуска при меньших затратах;
 - б) тот же объём выпуска при больших затратах;
 - в) меньший объём выпуска при тех же затратах.

9. Закон убывающей отдачи означает, что постоянно уменьшается
 - а) общий продукт;
 - б) средний продукт;
 - в) предельный продукт.

10. Общий продукт растёт до тех пор, пока предельный продукт положителен
 - а) да; б) нет.

11. Главная цель производства фирмы
 - а) удовлетворение потребностей населения;
 - б) получение минимальной прибыли;
 - в) получение максимальной прибыли.

Проверьте себя!

Знаете ли вы значения данных ниже слов и выражений? Напишите напротив каждого из них перевод на родной язык.

- Избыток – _____
- Излишек – _____
- Изокванта – _____
- Капитал – _____
- Комбинация – _____
- комбинация ресурсов – _____
- Конгломерат – _____
- Корпорация – _____
- Наклон – _____
- положительный наклон – _____
- отрицательный наклон – _____
- Наличие – _____



Отсутствие – _____
 Партнёрство – _____
 Сеть – _____
 Суть – _____
 Сущность – _____
 Технология – _____
 Труд – _____
 Фактор – _____
 переменные факторы (мн. ч.) – _____
 постоянные факторы (мн. ч.) – _____

Глаголы

Встречаться/встретиться где? – _____
 Действовать как? – _____
 Иметься где? – _____
 Использовать что? как? – _____
 Обладать чем? – _____
 Отсутствовать где? – _____
 Присутствовать где? – _____
 Сосуществовать где? – _____
 Существовать где? как? – _____
 Управлять кем? чем? – _____
 Функционировать как? где? – _____

ТЕМА 2 ИЗДЕРЖКИ И ДОХОДЫ ФИРМЫ



После изучения данной темы вы должны знать, что такое:

- 1) экономические и бухгалтерские издержки;
- 2) постоянные и переменные издержки;
- 3) эффект масштаба;
- 4) доход фирмы;
- 5) изокоста;
- 6) рентабельность производства; рентабельность продукции.

УРОК 1
Виды издержек фирмы

Задания и упражнения

1. а) Найдите синонимы и укажите пары в пустом столбце (например, 1–Е). Проверьте себя по словарю.

1.	Рентабельность	А.	Гарантировать	
2.	Абсолютный	Б.	Доля	
3.	Побочный	В.	Равноценный	
4.	Обеспечить	Г.	Дополнительный	
5.	Эквивалентный	Д.	Полный	
6.	Пай	Е.	Доходность	

б) Замените подчёркнутые слова синонимами из первой части упражнения.

1. Фирмы осуществляют амортизационную политику, что снижает их доходность.
2. Полный показатель прибыли выражается через массу прибыли.
3. Положительный эффект масштаба объясняется производством дополнительных продуктов на крупном производстве.
4. Кривая показывает наименьшие издержки, при которых гарантируется любой объём производства.
5. В ходе приватизации произошёл равноценный обмен приватизационных чеков на акции предприятий.
6. Кооперативная собственность возникает при распределении на доли выкупленной коллективом собственности.

2. Составьте сочетания со словами *много, мало, несколько*. Обратите внимание на появление беглых гласных *о* и *е*.

Модель: студентка – много студенток; стройка – несколько строек.

Аспирантка – _____, ошибка – _____, справка – _____,
 остановка – _____, оценка – _____, покупка – _____,
 отметка – _____, ручка – _____, точка – _____, кар-
 точка – _____, строчка – _____, издержки – _____,
 копейка – _____, линейка – _____, двойка – _____,
 тройка – _____.

3. Измените данные сочетания по модели.

Модель: использовать ресурс – использование ресурса.

Изменить объём производства – _____; проводить необходимые изме-
 нения – _____; учитывать эффект масштаба – _____; снижать
 издержки – _____; производить побочные продукты – _____;
 использовать капитал – _____; реализовать произведённую продукцию –
 _____; увеличить выпуск продукции – _____; уменьшить сумму

дохода – _____; комбинировать факторы производства – _____;
авансировать капитал – _____; затратить сырьё – _____; оплатить
услуги – _____.

4. Составьте словосочетания глагол + существительное в нужном падеже. С полученными словосочетаниями составьте предложения.

Глаголы: применять, осуществлять, использовать, употреблять.

Существительные: план, компьютер, слово, продукты, сила, идея, знания, техника, научное открытие, правило, обмен валюты, денежные расчёты.

Запомните!

Экономичный – выгодный в хозяйственном отношении, дающий возможность экономить.

Надо купить экономичный автомобиль, так как цены на бензин постоянно растут.

Экономический – хозяйственный, имеющий отношение к экономике.

Экономическое развитие страны определяет её политику.

Экономный – 1. Бережно расходующий что-либо, соблюдающий экономию.

2. Требующий умеренных трат, способствующий экономии.

При экономных расходах денег хватит надолго.

5. Закончите предложения.

Модель: *Экономичные бытовые приборы облегчают жизнь...*

Экономичные бытовые приборы облегчают жизнь, а содержать их недорого.

1. Необходимо создать экономичное топливо для автомобилей...
2. Изменения в экономической политике страны...
3. Студенты ведут экономный образ жизни...
4. Экономный студент никогда не...
5. В хозяйстве необходим экономичный холодильник...

6. Составьте предложения с данными словосочетаниями.

Экономичный уют, экономический кризис, экономическая география, экономный образ жизни, экономное использование электроэнергии.

Запомните!

Чтобы показать зависимость одного предмета, явления, процесса от другого, употребляется конструкция **что (И.п.) зависит от чего (Р.п.)**

Прибыль фирмы зависит от дохода.

Постоянные издержки не зависят от изменения объёма производства.

7. Из данных словосочетаний составьте предложения, используя глагол *зависеть*. Обратите внимание на падежи!

Модель: Доход фирмы – объём производства. – Доход фирмы зависит от объёма производства.

1. Величина предельных издержек – изменение переменных издержек.
2. Кривая предложения – цена и условия предложения.
3. Доход членов кооператива – размеры внесённого пая и результаты хозяйственной деятельности кооператива.
4. Общественное устройство – формы собственности.
5. Результат деятельности фирмы – цена продукции и объём производства.
6. Уровень издержек производства – технология и стоимость ресурсов.
7. Степень эластичности предложения – способность производства к быстрой перестройке.
8. Цены на продукты – экономическая обстановка на рынке.

8. Прочитайте текст 1. Укажите, какие виды издержек перечислены в тексте. Озаглавьте текст после прочтения и сравните варианты названий. Обоснуйте свой вариант.

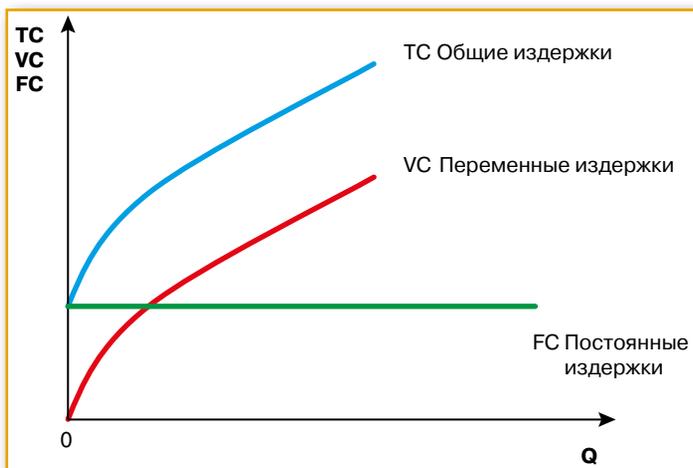
Текст 1

Затраты на производство продукции образуют издержки фирмы. Существуют разные виды издержек.

Экономические издержки равны стоимости (ценности) ресурса при наилучшем из всех возможных вариантов его использования. Экономические издержки равны сумме бухгалтерских и неявных издержек.

Бухгалтерские издержки включают в себя только явные затраты. Явные затраты представляют собой платежи за приобретённые ресурсы. Неявные издержки – это издержки на собственный и самостоятельно используемый ресурс (неоплаченные внутренние издержки).

Постоянные издержки (FC) – это издержки, величина которых не меняется в зависимости от изменения объёма производства. Они возникают уже тогда, когда производство ещё не начато. К постоянным издержкам относятся затраты на аренду, страховые взносы, некоторые виды налогов и др. Величина переменных издержек (VC) меняется в зависимости от изменения объёма выпуска продукции. К ним относятся затраты на зарплату работникам, электроэнергию, транспорт.

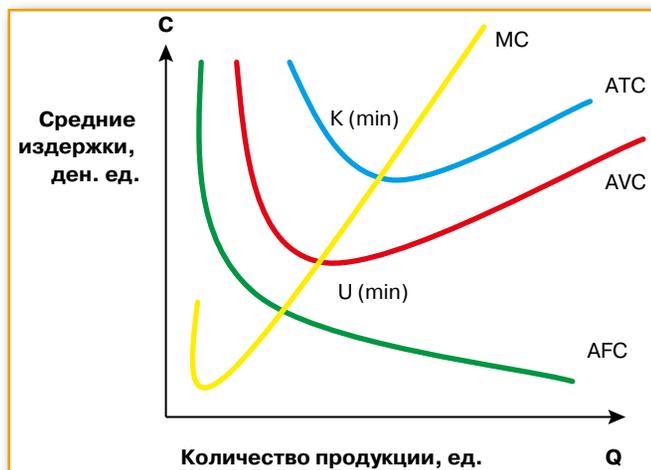


Общие издержки (TC) равны сумме общих постоянных издержек (TFC) и общих переменных издержек (TVC).

Средние издержки определяются как отношение общих (ATC), постоянных (AFC) и переменных (AVC) издержек к объёму выпуска Q. По мере увеличения объёма производства

постоянные издержки распределяются на большее количество продукции, так что средние постоянные издержки снижаются.

Предельные издержки (MC) – это дополнительные издержки, связанные с производством дополнительной единицы продукции. Они равны отношению изменения общих издержек ΔTC к изменению объема выпуска ΔQ .



В длительном периоде выделяют долгосрочные средние общие издержки LR ATC. Кривая долгосрочных средних общих издержек показывает наименьшие издержки производства единицы продукции, с которыми обеспечивается любой объем производства при условии, что фирма имела достаточно времени для изменения размеров предприятия.

Динамику долгосрочных средних общих издержек объясняют эффектом масштаба. Различают положительный, постоянный и отрицательный эффекты масштаба. Положительный эффект масштаба проявляется в снижении издержек. Он объясняется высоким уровнем специализации наёмных рабочих и управленцев,

более эффективным использованием капитала и производством побочных продуктов на крупном производстве. Отрицательный эффект масштаба выражается в росте издержек производства в связи с управленческими трудностями. Постоянный эффект масштаба характеризуется минимальными средними издержками и пропорциональным ростом объема производства и издержек.

(По: О.И. Уланова. Микроэкономика: Учеб. пособие)

9. Ответьте на вопросы.

1. Что такое издержки фирмы?
2. Из чего состоят экономические издержки?
3. Какие издержки являются постоянными?
4. От чего зависит величина переменных издержек?
5. Чем вызвано изменение долгосрочных средних общих издержек?
6. В чём выражаются положительный и отрицательный эффекты масштаба?

УРОК 2 Доходы фирмы

Задания и упражнения

1. Сравните понятия, явления. Произведите синонимичную замену данных предложений, используя конструкцию *что больше (меньше) чего*.

Модель: В условиях несовершенной конкуренции предельный доход меньше, чем цена. – В условиях несовершенной конкуренции предельный доход меньше цены.



1. Предельный доход выше, чем предельные издержки.
2. Полезность каждой последующей единицы данного товара меньше, чем полезность предыдущей единицы товара.
3. При возрастающей отдаче от масштаба объём производства растёт быстрее, чем издержки.
4. При убывающей отдаче от масштаба издержки растут быстрее, чем объём производства.
5. Экономическая прибыль меньше, чем бухгалтерская прибыль.
6. Цена долгосрочного равновесия ниже, чем цена мгновенного и краткосрочного равновесия.
7. Фирма получает прибыль, производя в объёмах, при которых совокупный доход больше, чем совокупные издержки.

2. Преобразуйте словосочетания в предложения. Дополните полученные предложения наречиями места, времени, образа действия. Используйте слова для справок.

Модель: *использованный ресурс – ресурс использован полностью.*

Полученная прибыль – _____; произведённые продукты – _____; затраченный труд – _____; созданная стоимость – _____; указанная цена – _____; накопленные средства – _____; уплаченный налог – _____; заработанные деньги – _____; приобретённый товар – _____; авансированный капитал – _____; реализованная продукция – _____.

Слова для справок: авансом, автоматически, впустую, досрочно, вовремя, неразборчиво, быстро, честно.

Запомните!

В простых предложениях со значением причины речь идёт о связи двух действий или событий, одно из которых служит основанием для реализации другого. Для выражения причины, приводящей к благоприятным последствиям, используют предлог **благодаря**. Для выражения причины, приводящей к нежелательным последствиям, используют предлог **из-за**.

Значение	Пример	Грамматическое оформление
Причина, приводящая к нежелательному результату	<i>Фирма не смогла расплатиться с долгами из-за нехватки средств.</i>	Из-за + Р. п. существительного, местоимения
Причина, приводящая к положительному результату	<i>Благодаря разумной налоговой политике курс рубля стабилизировался.</i>	Благодаря + Д. п. существительного, прилагательного, местоимения
Причина, обоснование каких либо действий	<i>Не поняв вопроса, он не смог ответить на него. Опаздывая на работу, он очень волновался.</i>	Деепричастия СВ и НСВ

3. Составьте предложения, которые выражают причину действия. Используйте данные во втором столбце словосочетания в правильном падеже и соответствующие предлоги (*благодаря, из-за*).

1. Доходы европейских компаний резко сократились...	... «тарифные войны» и общий спад экономики.
2. Многие фирмы, производящие компьютерные программы, стали известными...	...растущая популярность начатого ими бизнеса.
3. Эта важная отрасль экономики близка к гибели...	...жёсткие ценовые войны.
4. Фирма выиграла конкурс на строительство молокозавода...	...передовая технология и высокое качество продукции.
5. Инфляция в стране растёт...	...резкий рост цен на нефть.
6. Значительный рост валового внутреннего продукта (ВВП) произошел...	...объединение двух государств.
7. Потребительной стоимостью товар обладает...	...своя полезность.

Запомните!

Временные отношения можно выразить как в простом предложении, так и в сложном предложении.

В сложных предложениях с союзом *когда* соотношение времени в частях предложения передаётся видом глагола. Как правило, при полном совпадении во времени длительных действий употребляются глаголы НСВ. При частичном совпадении – глаголы НСВ и СВ. При передаче последовательных действий употребляются глаголы СВ.

Значение	Пример	Грамматическое оформление
Полная одновременность действий, о которых говорится в главной и придаточной части.	<i>Потребительское равновесие возникает, когда потребитель не создаёт новые комбинации в потреблении.</i>	Союз когда . В главной и зависимой части глагол НСВ.
Частичная одновременность действий	<i>Когда в России была инфляция, спрос на конфеты упал.</i>	Союз когда . В главной части глагол СВ, в зависимой – НСВ.
Последовательность действий, о которых говорится в главной и придаточной части.	<i>Когда цена на товар вырастет, у производителя появится стимул к его производству.</i>	Союз когда . В главной и зависимой части глагол СВ.

4. Закончите предложения. Аргументируйте ваш выбор.

1. Мгновенное равновесие возникает тогда...	а) когда спрос превышает предложение.
2. Рынок продавцов возникает...	б) когда возрастает спрос, а предложение совершенно неэластично.
3. Рынок покупателей возникает...	в) когда большинство акций акционерного общества передаётся частным инвесторам.
4. Предприятие приватизируется тогда...	г) когда предложение превышает спрос.
5. США увеличили производство и военной, и гражданской продукции...	д) когда производство осуществляется в небольших объёмах.

6. Переменные издержки растут очень быстро...	е) когда объём производства сократился вдвое.
7. В 1929–1933 годах уровень безработицы достиг 25 %...	ж) когда экономистов заинтересовал вопрос, в чём заключается богатство.
8. Экономика как наука сформировалась в XV–XVI веках...	з) когда началась Вторая мировая война.
9. Производитель производит больше товара...	и) когда имущество перешло из государственной собственности в частную.
10. Негосударственные формы собственности возникли в России...	к) когда цена на товар растёт.



5. Прочитайте текст 2. Определите, есть ли разница между доходом фирмы и прибылью. Озаглавьте текст. Сравните варианты названий. Обоснуйте свой вариант.

Текст 2

Доход фирмы – денежный эквивалент произведённой и реализованной продукции. Различают общий, средний и предельный доход фирмы.

Общий доход TR представляет собой сумму денежной выручки, которую получают фирмы за реализацию произведённой продукции. В зависимости от характера рынка (совершенной или несовершенной конкуренции) цена представляет собой или постоянную величину, на которую фирма не может воздействовать, или величину переменную, на которую фирма может повлиять.

Доход фирмы на рынке совершенной конкуренции зависит только от объёма производства и изменяется пропорционально изменению выпуска продукции. Доход фирмы на рынке несовершенной конкуренции зависит от объёма производства и от цены. Фирма-монополист, чтобы продать больше продукции, снижает цену, поэтому совокупный доход фирмы по мере увеличения объёма продаж сначала растёт, затем снижается.

Средний доход AR – сумма денежной выручки, приходящейся на единицу продукции. Предельный доход ΔMR – прирост (уменьшение) суммы дохода в результате увеличения выпуска продукции на одну дополнительную единицу. Предельный доход определяется как отношение изменения общего дохода ΔTR к изменению объёма выпуска ΔQ. В изменении общего дохода существует зона роста и зона снижения. Общий доход увеличивается до тех пор, пока предельный имеет положительное значение. Общий доход достигает максимума, когда предельный равен нулю. Общий доход начинает понижаться, когда предельный становится отрицательным. Средний и предельный доходы постоянно понижаются.

Состояние равновесия производителя наступает тогда, когда предельная норма технологического замещения факторов равна соотношению цен на эти факторы. Графически рав-



новесие производителя выглядит как точка касания изокванты и изокосты. Изокоста – это линия, все точки которой означают различные комбинации факторов, дающие одинаковый объём выпуска продукции.

Излишек производителя – это разница между рыночной ценой и минимальной ценой, по которой производитель готов произвести данное количество продукции.

Прибыль фирмы в значительной степени зависит от дохода. Фирма получает прибыль, производя в объёмах, при которых совокупный доход больше совокупных издержек. Различают, во-первых, экономическую прибыль, которая определяется как разница между общим доходом и экономическими издержками. Во-вторых, бухгалтерская прибыль – разница между общей выручкой и бухгалтерскими издержками. В-третьих, нормальная прибыль, которая определяется альтернативными вложениями капитала. Абсолютный показатель прибыли выражается через массу прибыли, а относительный – через норму прибыли (рентабельность). Рентабельность производства показывает степень отдачи всего авансированного капитала. Рентабельность продукции – степень отдачи текущих затрат на производство данного вида продукции.

(По материалам сайта studopedia.net)

6. Ответьте на вопросы.

1. Что такое доход фирмы?
2. Что представляет собой общий доход?
3. От чего зависит общий доход фирмы на рынке совершенной и несовершенной конкуренции?
4. Как изменяется общий доход фирмы?
5. Когда наступает равновесие производителя?
6. Что такое излишек производителя?
7. Что влияет на прибыль фирмы?
8. Что показывает рентабельность производства?

Итоговые задания

1. Прочитайте ещё раз тексты темы, которые вы озаглавили. Скажите, верны ли данные утверждения, если нет, дайте правильный ответ.

1. Экономические издержки меньше бухгалтерских издержек.
2. Бухгалтерские издержки включают неявные издержки.
3. Неявные издержки – плата поставщикам ресурсов.
4. Переменные издержки существуют при нулевом объёме выпуска.
5. Общие издержки равны сумме переменных и постоянных издержек.
6. Средние постоянные издержки постоянно увеличиваются.
7. Отрицательный эффект масштаба в основном объясняется трудностями управления крупным производством.
8. Все точки на изокосте означают одинаковые наборы факторов производства.
9. Излишек производителя образуется как разница между доходом и издержками.
10. Прибыль фирмы зависит от рыночной цены продукта.

2. Выберите правильный ответ.

1. Предельные издержки характеризуют дополнительные издержки, связанные с производством
а) дополнительной единицы продукции;

- б) максимального объёма продукции;
 - в) минимального объёма производства.
2. Кривая средних постоянных издержек будет
 - а) постоянно повышаться;
 - б) постоянно понижаться;
 - в) в начале понижаться, а затем повышаться.
 3. Форма долгосрочной кривой средних общих издержек объясняется
 - а) законом убывающей отдачи;
 - б) эффектом масштаба;
 - в) специализацией работников.
 4. Если количество используемых фирмой ресурсов увеличилось на 12%, а объём производства на 14%, то проявляется
 - а) положительный эффект масштаба;
 - б) отрицательный эффект масштаба;
 - в) постоянный эффект масштаба.
 5. Общий доход
 - а) постоянно повышается;
 - б) повышается, а затем понижается;
 - в) постоянно понижается.
 6. Общий доход растёт до тех пор, пока
 - а) предельный доход положителен;
 - б) средний доход растёт;
 - в) предельные издержки понижаются.
 7. Общий доход достигает максимума, когда
 - а) предельный доход максимален;
 - б) средний доход максимален;
 - в) предельный доход равен нулю.
 8. Равновесие производителя наблюдается в точке
 - а) пересечения кривых спроса и предложения;
 - б) касания изокосты и изокванты;
 - в) касания бюджетной линии и кривой безразличия.
 9. Точки на изокосте означают
 - а) различные расходы фирм;
 - б) различные наборы факторов производства;
 - в) один и тот же объём выпуска.
 10. Прибыль фирмы зависит
 - а) от дохода;
 - б) от рыночных цен;
 - в) от издержек;
 - г) все ответы верны.



3. Расскажите об экономических издержках фирмы, опираясь на схему. Для характеристики явления по составляющим его частям используйте конструкции *что состоит из чего* и *что входит в состав чего*. Для сравнения явлений употребите конструкции сравнения *что больше (меньше) чего* или *что больше (меньше) чем что*.



Проверьте себя!

Знаете ли вы значения данных ниже слов и выражений? Напишите напротив каждого из них перевод на родной язык.

- Аванс – _____
- Авансирование – _____
- Бухгалтер – _____
- Бухгалтерия – _____
- Бушевать – _____
- Взнос – _____
- страховые взносы (мн. ч.) – _____
- Вознаграждение – _____
- Гарантия – _____
- Динамика – _____
- Доходность – _____
- Издержки (мн. ч.) – _____
- бухгалтерские издержки – _____
- явные издержки – _____
- Изоко́ста – _____
- Комбинация – _____
- Масштаб – _____
- положительный эффект масштаба – _____
- отрицательный эффект масштаба – _____



Отдача – _____
 отдача от масштаба – _____
 Пай – _____
 Рентабельность – _____
 Чек – _____
 приватизационный чек – _____
 Эквивалент – _____

Глаголы

Авансировать *что?* – _____
 Гарантировать *что? кому?* – _____
 Затрачивать/затратить *что?* – _____
 Комбинировать *что? как?* – _____
 Обеспечивать/обеспечить *что? чем?* – _____
 Осуществлять/осуществить *что?* – _____
 Употреблять/употребить *что?* – _____



НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

9–10 марта 2015 г. в Эстонии прошла ежегодная олимпиада по русскому языку как иностранному «**Произведения русской литературы на экране**». Материалы, подготовленные в Таллинском университете, а также домашние работы учащихся были выполнены в рамках подтем «Экранизации российских режиссеров», «Экранизации зарубежных режиссеров», «Известные актеры – исполнители главных ролей в экранизациях произведений русской литературы», «Известные режиссеры экранизаций произведений русской литературы», «Фильмы-экранизации произведений русской литературы – лауреаты международных премий».

Ученики 10–12-х классов соревновались в 2 группах: в работе первой группы принимали участие ребята, не говорящие дома на русском языке, в работе второй – ученики, использующие в домашнем общении русский язык.

В первый день гимназисты смотрели и обсуждали художественный фильм «Поездка в Висбаден» по повести И.С. Тургенева «Вешние воды» (реж. Е. Герасимов). Затем школьники читали фрагменты рассказов А.П. Чехова и выполняли письменные задания. Большой предварительной подготовки потребовало от ребят выполнение культурологического теста. Во второй день ученики выступали с домашними заданиями – оригинальными презентациями.

Призовые места распределились в первой группе следующим образом: 1-е место – Рауль Гросс (Таллинская 21 средняя школа, учитель А. Кириллова), 2-е место – Милеен Арбма (Кохтла-Ярвская гимназия, учитель Е. Мануйлович), 3-е место – Мийна Адерманн (Таллинский французский лицей, учитель Т. Троянова).

Во 2-й группе победителями стали: Элизабет-София Адерма, 1-е место (Таллинская общая гимназия, учитель Е. Забейда), Анастасия Минич, 2-е место (Таллинская немецкая гимназия, учитель Н. Быстрова), Эвелина Шегай, 3-е место (Ньюская реальная гимназия, учитель Н. Шорикова).

Проведение олимпиады стало возможным благодаря финансированию Министерства образования и науки Эстонии, а также поддержке Таллинского университета и посольства РФ в Эстонии, где прошло закрытие олимпиады и награждение участников.

*Члены оргкомитета олимпиады
 И. Адамсон, Н. Мальцева-Замковая,
 И. Моусеенко, Н. Синдецкая, Н. Чуйкина*



И.В. Одинцова

odintsova@mtu-net.ru

канд. филол. наук, доцент

МГУ им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Система обобщений как основа профессионализма преподавателя РКИ

Обобщения, фреймы, фреймовая сеть, учебная деятельность, педагогический профессионализм.

В статье рассматривается профессиональная деятельность преподавателя РКИ в аспекте когнитивной лингводидактики; анализируются проблемы, связанные с формированием фреймовой сети как основы этой деятельности.

Умение преподавателя ориентироваться в конкретной ситуации урока обусловлено системой стереотипов, созданных в ходе его профессиональной деятельности. Любое познание связано с абстрагированием. Когда биолог описывает определенный вид растения, он отстраняется от конкретных его представителей и описывает свойства всех растений этого вида. Всякого рода деятельность как биолога, так и преподавателя, как математика, так и рабочего на заводе, представляет собой синтез ситуативности и обобщения. Это обусловлено тем, что при разрешении каждой конкретной ситуации порождается продукт, предназначенный для его использования не только в данной ситуации, но и в других, подобных ей. Такова природа и диалектика познания. Прибегая к обобщениям, интеллект стремится ассимилировать всю совокупность действительности, «чтобы аккомодировать к ней действие, которое он освобождает от рабского подчинения изначальным «здесь» и «теперь» [9: 83]. Будучи абстрактной, схематически отраженной, ситуация предстает в виде комплекса признаков и отношений, а также их интел-

лектуальных проекций – системе профессиональных фреймов.

Фреймы, в другой терминологии – когнитивные контексты (Н.Н. Болдырев), форматирующие наши знания; системы координат (Л.А. Микешина), в которых объект рассматривается; когнитивные модели (Дж. Лакофф); «cognitive domains», или блоки знаний (Р. Лэнекер), содержат основную, типическую и потенциально возможную информацию. Фреймы, с одной стороны, являются «структурой данных для представления стереотипной ситуации» [6: 7], с другой – инструментами «нашего мышления, с помощью которых происходит обработка (аранжировка) информации» [3: 359].

Обращение к фреймам при характеристике профессиональной деятельности преподавателя РКИ связано с тем, что эта теория позволяет связать педагогическую деятельность с ее когнитивной организацией, с особенностями человеческого мышления; в мире же ничего не может быть услышано, понято или сказано, не пройдя ментальную обработку. Теория фреймов отражает концептуальное устройство памяти

человека, ее наглядность и гибкость; позволяет структурировать знания и организовывать их иерархию; связывать процедурные и декларативные знания об объекте; учитывать предположения и ожидания. И, наконец, фреймы, будучи сквозной универсальной структурой для междисциплинарных исследований, способны отразить профессионализм преподавателя, который складывается из знаний в различных областях.

Профессиональные педагогические фреймы имеют категориально-оперативный характер. «Категориально» – так как фонд релевантных знаний преподавателя организован в виде схематических абстрактных структур, опосредованно отражающих его профессиональную реальность и хранящихся в памяти в категориальной форме. «Оперативно» – потому что, во-первых, знания преподавателя носят действенный характер, они вплетены в его трудовую повседневную практику. Во-вторых, решать конкретные задачи преподавателю приходится в условиях дефицита времени. В ограниченных временных интервалах ему необходимо диагностировать, оценивать и прогнозировать ситуацию; планировать, реализовывать, регулировать, контролировать и т.д. свои действия. Дефицит времени обусловлен и самой спецификой профессиональной реальности преподавателя. Ему необходимо обладать знаниями в разных областях (одновременно быть лингвистом, методистом, педагогом, психологом, социологом, культурологом и т.д.), и переключение с одной деятельности на другую должно быть максимально оперативным и гибким.

Категориально-оперативные педагогические фреймы и их совокупность организованы в метаконтекст, фреймовую сеть. Профессиональная фреймовая сеть образует интеллектуальную систему, в которой дискретные и автономные фреймы связаны между собой. Фреймовая сеть является иерархичной, многомерной, полисистемной и ассимилятивной структурой. Фреймы, составляющие фреймовую сеть, приобретенные в вузе, сформированные на основе прочитанных книг, извлеченные из опыта,

связаны внутри сети на основе релевантности, синонимии и антонимии, меронимии и холонимии, гипонимии и гиперонимии, каузации и т.д. Фреймовая сеть, лежащая в основе преподавательской деятельности, обладая комплексностью и многоаспектностью, по сути является многокомпонентной концептосферой, состоящей из взаимосвязанных концептов, организованных в фреймы.

Многомерная полисистемная деятельность преподавателя в конкретной ситуации урока подобна голографической картинке, которая при небольшом смещении угла зрения способна повернуться одной из своих сторон, не нарушая своей целостности. Скорость обзримости и обновления этой картинке, глубина и объем ее зависят прежде всего от уровня сформированности у преподавателя системы обобщений – профессиональных фреймов. В ситуации урока обобщения, стоящие за каждым аспектом учебной деятельности педагога, считываются одновременно, однако высвечиваются лишь те из них, которые актуальны для данного конкретного момента.

Поясним это на примере лингвистического аспекта профессиональной деятельности преподавателя РКИ, поскольку эта составляющая является его ведущей профессиональной компетенцией. «Только последовательно лингвистический подход к решению любой задачи, связанной с языком, – писал В.А. Виноградов, – гарантирует успех, остальные подходы (психологический, педагогический и какой угодно иной) приемлемы в той мере, в какой они исходят из лингвистически установленных законов языковой структуры» [2: 14].

Так, например, в предложении «Мы с ним редко перезваниваемся» каждая словоформа в лингвистическом аспекте вписана в сложную парадигматическую и синтагматическую фреймовую сеть. Для глагола «перезваниваемся» с точки зрения парадигматических отношений (то есть допустимых структурой языка вариантов – единиц и категорий, – из числа которых выбирается лишь один) значимыми прежде всего оказываются следующие знания: на фоне-

тическом уровне – фонематическое противопоставление по твердости-мягкости, редукция гласных [а], [о] после твердых согласных, редукция гласных [’э], [’а] после мягких согласных, ассимиляция согласных по твердости / мягкости; на словообразовательном уровне – образование глаголов с помощью сложных формантов; на морфологическом уровне – категории вида, залога, времени, лица, числа, переходности / непереходности, возвратности; спряжение; на лексическом уровне – лексико-грамматические разряды глаголов; на синтаксическом уровне – тип связи глагола с другими членами предложения: предикативная связь; подчинительная связь (согласование, управление, примыкание) и т.д. Если остановиться на конструкции «мы с ним», то преподавателю придется, прежде всего, вспомнить особенности выражения субъекта при обозначении взаимности («мы», «я и он», «я с ним», «он со мной», и наконец, «мы с ним») и обратить внимание на особенности эгоцентрической модели мира, отраженной в русском языке. Мы остановились только на некоторых парадигматических аспектах, которые должны находиться в поле зрения преподавателя РКИ и составлять пресуппозицию его учебной деятельности в конкретный момент урока. За кадром осталось намного больше. Это и синтагматические отношения – линейные связи и зависимости языковых элементов слов и словосочетаний, существующие в данном конкретном предложении, и «ментальные пространства», которые, стоя за любым языковым выражением, соответствуют различным пониманиям слова, предложения и текста в контексте психологических, культурных, социальных условий функционирования элементов языка. За простой с виду и небольшой поверхностью языкового выражения скрывается бездонная глубина лингвистической, лингвопсихологической, лингво-социологической информации. И степень владения этой информацией определяет уровень профессиональной компетенции преподавателя.

Особенностью теоретических лингвистических знаний, которыми должен обладать

преподаватель-практик, является то, что они специфичны и отличаются от знаний, которыми владеет и оперирует лингвист, имеющий дело с описаниями языка в традиционном понимании. Это обусловлено тем, что в основе теоретических лингвистических исследований (прежде всего грамматки) и практического их воплощения обычно лежит один подход – функционально-ономасиологический¹. Этот подход предполагает движение от содержания к форме: есть определенный смысл (точнее, есть определенное желание выразить смысл), надо найти адекватные ему средства выражения. Если лингвистические теории, нашедшие свое отражение в академических грамматиках для русских, опосредованно связаны с практикой, то лингвистические теории РКИ с практикой связаны непосредственно. Если первые описывают языковые явления, чтобы познать их, то вторые – чтобы познать и успешно действовать в конкретной учебной ситуации.

Лингвистические теории РКИ тесно связаны с современными теориями функцио-

¹ В отступление от правил в основу описания языковых явлений в лингвистических работах по РКИ иногда кладется функционально-семасиологический принцип: есть форма – следует описать ее функции. Например, в «Книге о грамматике» [4] наряду с разделами «Выражение наличия», «Выражение отрицания», «Выражение времени», «Выражение причины» и т.д., построенными на функционально-ономасиологическом принципе, мы находим разделы «Возвратные глаголы», «Пассивные структуры» и др. Само название раздела «Возвратные глаголы» свидетельствует о семасиологическом подходе. Такая рубрикация материала продиктована, во-первых, сложностью и многогранностью темы (отсюда необходимость собрать все возвратные глаголы вместе, чтобы описать их функции), во-вторых, целью экономии: если описывать все смысловые отношения, которые способны формировать возвратные глаголы наряду с другими средствами, одной книги будет недостаточно. То же можно сказать, например, об интонационных конструкциях (ИК). Целесообразным представляется сначала описание ИК (строение ИК и основные сферы употребления каждой ИК), что отражает функционально-семасиологический подход, и только затем, идя от функции, говорить о форме, чтобы актуализировать в учебном процессе возможность выразить различные смыслы (например, выражение вопроса в русском языке – общего вопроса, специального вопроса, вопроса-переспроса, вопроса-припоминания, вопроса-удивления, вопроса-недоумения и т.д. [8]).

нально-семантических полей². По своей сути функционально-семантические поля являются фреймовыми сетями – матрицами, т.е. относительно стабильными, хранящимися в долговременной памяти обобщенно-смысловыми системами представления знаний, способов их получения и использования [11: 138]. Устройство этих полей отражает динамику усложнения смысла: от элементарного способа выражения недифференцированного (контекстуально незамутненного) смысла до сложного, контекстуально обусловленного значения. Например, функционально-семантическое поле причины в ядре содержит сложное предложение с союзом «потому что». Причина относится к классу событий. Обозначение события предполагает широкое использование таких грамматических категорий, как время, вид, лицо и модальность. А эти категории могут быть выражены только структурой предложения. Наиболее же адекватным способом обозначения причинной обусловленности двух событий является сложное предложение. Выражение причинной семантики с помощью, например, конструкций с производными союзами «из», «от» и т.д. удалены от ядра (в языке часто чем проще форма, тем сложнее ее содержание). И совсем на периферии функционально-семантического поля находятся контекстуально обусловленные способы выражения, когда причинная семантика накладывается на другие, не причинные отношения, выраженные не причинными средствами (например, выражение причины в сложном предложении: «Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом» или в простом

² В сущности все лингводидактическое описание РКИ строилось и строится на основе функционально-семантических полей, а теория функционально-семантических полей, активно разрабатываемая в лингвистике (В.Г. Адмони, Е.В. Гульга, Е.И. Шендельс, А.В. Бондарко), лишь дала этому подходу теоретическое обоснование. Более того, появление и активизация того или иного грамматического материала в учебниках для иностранцев, основанные на принципе «от простого к сложному» (прежде всего имеется в виду движение от простого смысла к сложному смыслу), обусловлены сетевым многоярусным устройством когнитивной системы поля, поступательным движением из ядерной зоны в периферийную.

предложении: «В этой шляпе ее не узнать» и т.д.).

Итак, каждое функционально-семантическое поле вписано во фреймовую сеть. Совокупность фреймовых сетей управляет когнитивной лингвистической активностью преподавателя. Однако сложность практической деятельности заключается в том, что в своей повседневной практике преподаватель должен искать ответы не только на вопросы «что?» (о содержании), но и «с какой целью?» (о мотивации), «как, каким образом?» (о методике), «при каких условиях?» (о ситуативных предпочтениях).

Перефразируя афоризм А. Коржибского «Карта – это еще не территория» [5: 6], т.е. описание реальности не является самой реальностью, можно сказать, что лингвистические знания – это еще не все, чем должен обладать эффективный преподаватель. Профессионализм преподавателя определяется умением применять знания на практике. Научить же умению в полной мере нельзя. Из чужого опыта можно узнать «что делать» и даже «как делать», но уметь «что-то делать» каждый учится сам. Можно объяснить новичку, что такое плавание, и даже показать на берегу, что надо делать, чтобы плавать, но научиться плавать, не войдя в воду, невозможно.

Опыт, который организуется вокруг лингвистической темы, категоризируется и остается в памяти, трансформируя имеющиеся обобщения, делая их способными адаптироваться к конкретной ситуации. Знание плюс отложенный в сознании опыт формирует «знание в действии», которое С.Л. Рубинштейн характеризовал как «знание, ушедшее в навыки». «Соединение знаний с опытом, – писал Б.Г. Ананьев, – относится к важнейшим условиям *формирования* человека как субъекта деятельности, *постоянного совершенствования* его мастерства в определенной сфере деятельности» [1: 233].

Любая лингвистически ориентированная фреймовая сеть, организованная с поправкой на сложившийся опыт, в каждый конкретный момент подвергается корректировке условиями практики. Эта коррек-

тировка может быть обусловлена самыми разнообразными вещами: уровнем владения языком учащегося, целями обучения, средой обучения, количеством часов, отведенных на обучение, особенностями родного языка учащегося и даже собственным настроением преподавателя и его предпочтениями в конкретный момент урока.

Если вернуться к нашему предложению «Мы с ним редко перезваниваемся» и теме «выражение взаимности», которая в нем актуализируется, то с учащимися базового уровня наша профессиональная память не наметит даже на возможность привести в качестве примера мультипликативный глагол. На продвинутом же этапе, напротив, при обращении к этой теме в памяти одноmomentно просканируются все регулярные и частотные средства выражения взаимности и, если диагностические задания выявят, что учащиеся владеют этими средствами, мы обратим внимание на мультипликативные глаголы. Однако мы остановимся на этих глаголах (активизируя их или приведя в качестве примера) лишь при условии, что перед нами будут учащиеся, целью которых является обучение языку как специальности, или стажеры, для которых цель – общее владение русским языком. Эти глаголы останутся за скобками нашего внимания с сильными студентами, например, инженерами или биологами, для которых русский язык – средство овладения специальностью: такие тонкости, как мультипликативные глаголы, вряд ли им пригодятся.

Преподаватель в своей практике может знать, но не уметь. Обратное невозможно, т.е. нельзя уметь, не зная, что принципиально отличает преподавательскую – в основном практическую – деятельность от других видов практической деятельности. Если вспомнить рассуждения М. Хайдеггера о молотке (способность пользоваться молотком зависит от умения им действовать, а не от знания молотка [10: 69–70]), то в преподавательской практике «знание молотка» обязательно. Теоретические знания составляют то ядро, вокруг которого формируются знания методики и опыт. Убежденность же некоторых носителей языка, что все могут

преподавать русский язык иностранцам – полный абсурд. Просто эти люди не знают, что они не знают.

Безусловно, преподаватель-практик пользуется в своей профессиональной предметной области «заготовками», устоявшимися когнитивными моделями. Преподаватель никогда не возьмет или не заметит (потому что мы видим только то, для чего у нас есть готовые фреймы), или сделает вид, что не заметил, тему, которая не отложилась в его сознании как некое обобщение, или тему, которая в лингвистической теории не обрела еще форму отлаженной модели – а таких тем много. Например, я никогда не возьмусь объяснять разницу между употреблением союзов «пока» и «пока не» при выражении временных отношений в сильных группах (для слабых эта тема в силу своей сложности вообще не существует), потому что она в достаточной степени не отработана в теории (не создана оперативная модель, отражающая особенности видо-временных, модальных и др. отношений, которые могут быть выражены сложным предложением, прежде всего с союзом «пока не»); я буду обходить, к примеру, тему «выражение наличия» в сильных группах, потому что эта тема, смоделированная в нашей профессиональной деятельности для слабых учащихся, недостаточно проработана для сильных. Преподаватель всегда старается, вольно или невольно, избегать лингвистического материала, для которого в его сознании не сформировано когнитивной модели – фрейма (фрейм-сцены или фрейма-сценария, статичного, горизонтального, или динамичного, вертикального алгоритма).

Таким образом, когнитивные модели помогают преподавателю увидеть каждую лингвистическую тему в виде системы, которая, обладая целостностью, может быть представлена как иерархия; высвечивать необходимые в данный конкретный момент урока грани темы, игнорируя ее диапазон; видеть в частном проявление целого (частное должно быть по функции тождественно целому), а в целом – следы частного; в идеале использовать знание всего объема темы;

видеть не только явления — элементы системы, но и связи между ними.

Итак, профессиональная преподавательская деятельность отличается от любой другой практической деятельности тем, что преподаватель должен обладать теоретическими лингвистическими знаниями, отредактированными знанием методики, откорректированными опытом и отложенными в систему обобщений. Род профессиональной деятельности позволяет преподавателю-практику и преподавателю-исследователю РКИ увидеть тему, которую лингвист, работающий в русле традиционной грамматики, не видит или видит не в том ракурсе, и тем самым обогатить не только лингвистический аспект предмета РКИ, но и лингвистику в целом.

Помочь преподавателю в его профессиональной деятельности, конечно, может и должен учебник, но лишь собственные знания, организованные определенным образом в систему обобщений, помогут ему подняться над конкретной ситуацией урока, помогут не провалиться в ситуацию, «как в яму» (что бывает с преподавателями-нович-

ками, которые идут на поводу введливового ученика).

Углубление теоретических знаний и опыта преподавателя способствует увеличению количества схем и улучшению их качества, развитию и качественному изменению операций, организующих эти схемы. По мере углубления профессионализации происходит усложнение траекторий взаимодействия разных систем обобщений.

Профессионально-педагогическая фреймовая сеть, таким образом, структурирует педагогический опыт, моделирует процессы апперцепции, задает возможные направления осмысления повседневной педагогической практики и ориентиры в будущей профессиональной деятельности. Чем больше профессиональных фреймов сформировано у преподавателя, чем насыщеннее фреймовая сеть, тем выше автоматизм реализации отдельных фреймов, тем гибче система переключений с одного фрейма на другой в конкретной ситуации урока; другими словами, профессионализм преподавателя определяется степенью объема, насыщенности и глубины фреймовой сети, гибкостью ее организации.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М., 2000.
2. Виноградов В.А. Лингвистическое обучение языку. М., 1972.
3. Жаботинская С.А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии // Проблемы загалного, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В.В. Левицького / Під ред. Г. Альтмана, І. Задорожної, Ю. Мацкуляк. Чернівці, 2008.
4. Книга о грамматике // Русский язык как иностранный: Учебное пособие. М., 2009.
5. Коржибский А. Наука и психическое здоровье // Книга II / Пер. О. Матвеев. http://vk.com/doc-58876535_226947739?dl=3b7bd28779bae0bf0b.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний / Пер. с англ. М., 1979.
7. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления. Ярославль, 2000.
8. Одинцова И.В. Звуки, ритмика, интонация: Учебное пособие. М., 2004.
9. Пиаже Ж. Природа интеллекта // Психология мышления: Хрестоматия / Под ред. Ю.П. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. 2-е изд. перераб. и доп. М., 2008.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. Б.Б. Бибихина. М., 1997.
11. Цурикова Л.В. Проблемы когнитивного анализа дискурса в современной лингвистике // Вестник ВГУ. Серия 1. Гуманитарные науки. 2001. № 2.

I.V. Odintsova

SYSTEM OF GENERALIZATIONS AS BASIS OF PROFESSIONALISM OF THE TEACHER OF RFL

Generalizations, frames, frame network, educational activity, pedagogical professionalism.

In article professional activity of the teacher of RFL in aspect of a cognitive lingvodidaktika is considered: the problems connected with formation of a frame network as to a basis of this activity are analyzed.



Оксана Беженарь

boxana@hotmail.it

преподаватель РКИ

Миланского государственного университета

Милан, Италия

Обучение русской графике

(какие упражнения могут сделать эту работу интересной)

Обучение русской графике, современные методы работы, подготовка учебного материала.

В статье рассматриваются проблемы обучения русской каллиграфии с точки зрения современной методики РКИ, в ней даются рекомендации, как за минимум учебного времени и при минимальных усилиях учащегося и учителя достичь максимального результата, как предупредить графические ошибки, как с помощью современных технических средств повысить качество обучения русской графике.

Преподаватели-практики нередко сталкиваются с тем, что теоретические положения методики (в частности тезис о необходимости обучения графике иностранного языка) разбиваются о непреодолимые, на первый взгляд, препятствия. Так, преподаватели жалуются, что многие студенты не хотят учиться писать письменными буквами. Они аргументируют свое нежелание тем, что сейчас все пользуются клавиатурой, поэтому незачем тратить энергию на освоение русской графики (на итальянском они пишут печатными, а на занятиях по русскому языку их хотят обучить русской графике, им кажется это бессмысленным).

В настоящее время в учебных пособиях этому вопросу уделяется мало внимания. Многие авторы учебников видят задачу обучения иностранным языкам лишь в практическом овладении устной иноязычной речью. Следовательно, на занятиях учащиеся не выполняют почти никаких письменных упражнений. Это обусловлено тем, что современный человек все реже прибегает к письму

от руки, потому что все можно напечатать. Исключением являются жалобы, благодарности, некоторые анкеты и др. Но даже в анкетах просят писать печатными буквами.

Конечно, когда речь идет о краткосрочных интенсивных курсах, мы не можем тратить драгоценное время на обучение русской графике. Но в пролонгированном обучении, когда цель студентов – освоение русского языка в полном объеме, полноценное обучение русской каллиграфии является настоящей необходимостью. К тому же, по мнению многих методистов, «включение различных **письменных** (выделено нами. – О.Б.) упражнений в обучение говорению, слушанию и чтению помогает лучшему усвоению и закреплению введенного устным путем языкового материала, так как в этом случае работают все виды анализаторов: слуховой, зрительный, кинестетический, моторный. Благодаря опоре на многочисленные и разносторонние временные связи усвоение материала становится более быстрым, а сам процесс усвоения – более легким» [4: 142–143].

Знакомство с алфавитом предполагается во вводно-фонетическом курсе, когда учащиеся знакомятся со звуками изучаемого языка и буквами, которыми эти звуки обозначаются (печатными и рукописными, прописными и строчными). На этом этапе перед преподавателем стоит несколько задач:

- 1) познакомить с алфавитом;
- 2) помочь овладеть звуко-буквенными отношениями;
- 3) установить связи между разными вариантами произношения каждой буквы [6: 306].

При обучении русскому носителей итальянского языка надо помнить, что графика русского отличается от графики латинского языка, хотя имеется значительное число внешне сходных букв. Однако они чаще всего обозначают различные звуки. Поэтому слова, написанные по-русски, могут быть прочитаны носителями европейских языков по-иному: русские слова *пена, сироп, роса* могут быть прочитаны по-латыни как *пена, купон, пока* [1: 79].

Для италоязычных учащихся трудности представляют следующие особенности русской графики:

- наличие печатных и написанных от руки букв;
- наличие прописных и строчных букв, которые не всегда совпадают в графическом оформлении;
- способы соединения букв на письме.

Проанализировав русский и латинский алфавиты с точки зрения написания букв, мы отметили случаи, вызывающие трудности у итальянских учащихся вследствие межъязыковой интерференции (см. рис. 1).

В ходе обучения русской графике многие начинающие преподаватели делают некоторые типичные ошибки. Приведем конкретные примеры.

	Русский алфавит	Итальянский алфавит
Не вызывают трудностей	<i>Аа</i> <i>Ее</i> <i>Оо</i> <i>Кк</i> <i>Д</i> прописная	<i>a</i> <i>Ee</i> <i>Oo</i> <i>Kk</i> <i>D</i> прописная
Пишутся одинаково, но произносятся по-разному	<i>Вв</i> <i>вада</i> <i>Сс</i> <i>Россия</i> <i>Ии</i> <i>Россия</i> <i>Рр</i> <i>Рим</i> <i>Хх</i> <i>хлеб</i>	<i>Vv</i> [v] <i>vanca</i> <i>Cc</i> [k] [tʃ] ** <i>casa, cinema*</i> <i>Uu</i> [u] <i>auto</i> <i>Pp</i> [p] <i>pape</i> <i>Xx</i> [ks] <i>xenofono</i>
Только строчные, которые пишутся одинаково, но произносятся по-разному	<i>д</i> <i>даи</i> <i>т</i> <i>торт</i> <i>у</i> <i>урок</i> <i>ч</i> <i>час</i>	<i>d</i> [d] <i>garage</i> <i>t</i> [t] <i>mamma</i> <i>u</i> [u] <i>yoza</i> <i>z</i> [z] <i>opera</i>
Новые графические символы	<i>Б б Г г Ж ж З з Л л</i> <i>Ф ф Ц ц Ш ш Щ щ</i> <i>Ъ ъ Ъ ъ Ю ю</i> <i>П</i> прописная	

Рис. 1

При знакомстве с новой буквой преподаватель не всегда показывает все варианты изображения этой буквы, например, *д* может изображаться графически разными способами: прописная, строчная, печатная, письменная. Поэтому студент, встречая эти буквы в тексте, не узнает их, что ведет к потере доверия к преподавателю, появлению представления о том, что русская графика непознаваема.

Некоторые начинающие преподаватели забывают отметить, что русские буквы отличаются от латинских начертанием. Многие буквы латинского алфавита пишутся выше строки (*k, t, h, l*), поэтому итальянские студенты пытаются писать некоторые русские буквы также выше строки, например, пишут *к, л* с высоким верхом.

Нередко обходится стороной такой важный вопрос, как межбуквенная связь.

Варианты ошибок в работах итальянских учащихся многообразны, но мы приведем наиболее распространенные (см. рис. 2 на с. 38):

- замена одной буквы другой, часто под влиянием родного языка (примеры а, б, в);
- использование вместо прописной строчной буквы, увеличенной в размерах (примеры г, д);
- написание букв, не соответствующее общепринятому (примеры е, ж);

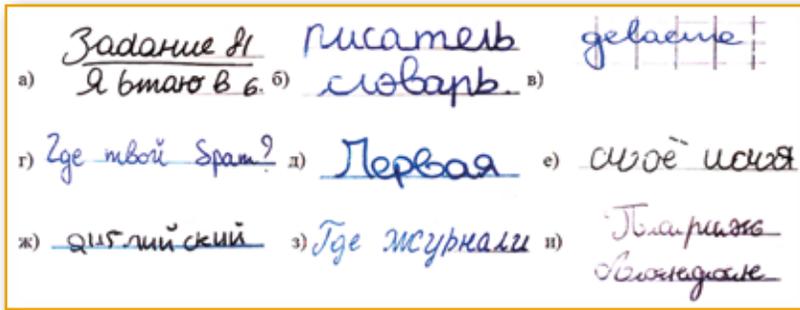


Рис. 2

- отсутствие межбуквенной связи (пример з);
- добавление лишних элементов (пример и).

Какие же требования было бы разумно предъявлять к технике письма на современном этапе? Учащийся, на наш взгляд, должен владеть техникой русского письма в такой степени, чтобы написанный им текст был **понятен** не только ему самому, но и любому носителю русского языка. В свете этого важно выделить элементы, которые не мешают пониманию: «разрешаемые отклонения: прямое письмо (в русском письме написание с наклоном вправо), использование в некоторых случаях строчных букв в качестве прописных с увеличением их размера, появление внутри букв новых элементов, чаще всего соединительных линий. Следует также уделять внимание рациональному соединению букв между собой, так как именно это обеспечивает скорость письма» [2: 121–122].

Как же приступить к обучению этому, казалось бы, легкому виду деятельности? Наиболее распространенными приемами обучения каллиграфии являются:

- запись букв на доске с показом поэлементного написания буквы;
- сравнение букв по высоте;
- способы соединения букв;
- сравнение написания сходных букв в родном языке.

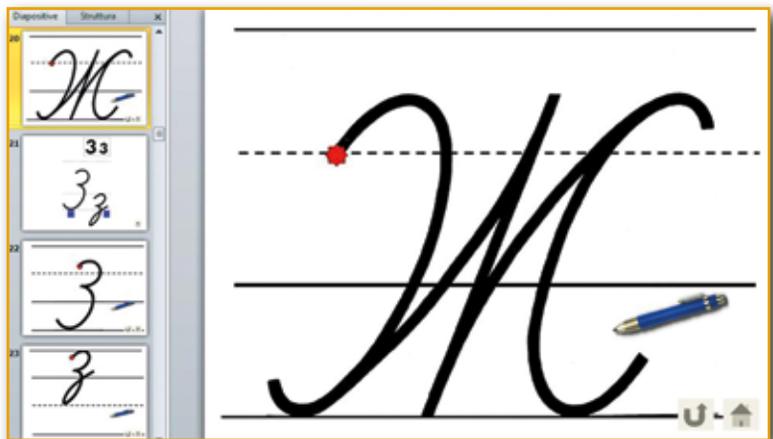


Рис. 3

Обучение графике полезно проводить в указанной последовательности:

- 1) демонстрация и чтение прописной буквы в изолированном положении;
- 2) написание буквы на классной доске с объяснением написания буквы (для этого желательно, чтобы доска имела специальную разлиновку в виде двух линий с косой чертой под углом 65°);

3) объяснение различий между отдельными элементами буквы и похожими на них элементами букв родного языка (итальянского);

4) чтение буквы в изолированном виде и в контексте слова;

5) запись букв учащимися в тетради и их чтение;

6) тренировка в воспроизведении буквы в контексте слова с целью формирования навыка [6: 307];

7) рекомендуется также наклонный почерк, так как он удобен при движении пишущей руки.

Существует много способов для стимулирования интереса студентов к графике. Один из них – сделать эти упражнения максимально комфортными, используя современные технологии. На первом же занятии при обучении письму и чтению мы предлагаем использовать анимированные плакаты, под-

готовленные с помощью программы Microsoft PowerPoint.

При обучении графике может помочь анимированный плакат Е.А. Чулихиной [7]. Его использование особенно эффективно в больших группах, так как на огромном экране появляется ручка, показывающая, как правильно написать букву, и это видят даже те учащиеся, которые сидят на последних рядах (см. рис. 3 на с. 38).

Помимо этого программа Vocabulary Worksheet Factory 4 позволяет создать многие виды упражнений, не подключаясь к Интернету, например, кроссворды, сканворды, магические квадраты, спирали, задания со словами, в которых пропущены гласная или согласная. Кроме того, она представляет богатый спектр услуг по работе с текстом – достаточное количество текста, подготовленный в программе Microsoft Word, и можно подобрать к нему много типов упражнений (пропущенное пятое слово в тексте; текст без пунктуации; текст, к которому нужно дописать конец и т.д.).

При обучении русской графике и орфографии рекомендуется использовать следующие упражнения в начертании букв: написание букв со слуха; чтение текстов, написанных не печатными буквами, а от руки; копирование образца; диктанты; занимательные игры; кроссворды.

Мы предлагаем задания с использованием различных компьютерных программ (см. рис. 4):

- 1) прочитайте диалог по ролям (пример а);
- 2) напишите названия городов, затем проверьте свою запись по ключу (пример б);
- 3) впишите пропущенную букву – это упражнение учит также различению звонкого звука «з» и глухого звука «с» (пример в);
- 4) решите кроссворд, проверьте себя по ключу (пример г);
- 5) напишите элементы букв по образцу;
- 6) спишите отдельные буквы с печатного текста;

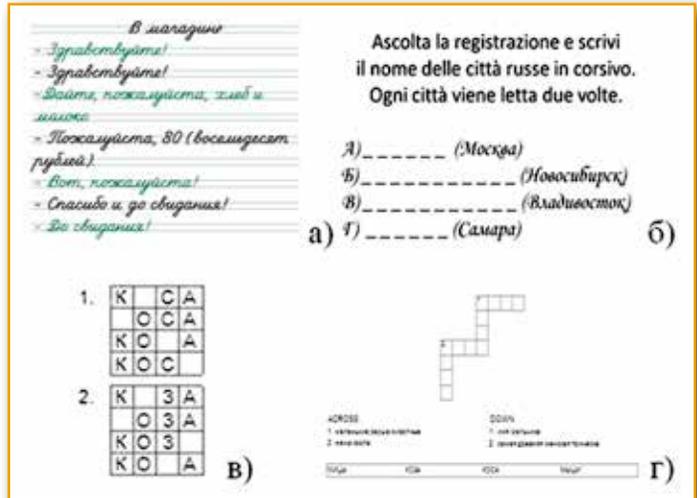


Рис. 4

7) запишите строчные и прописные буквы;

8) запишите буквы по алфавиту;

9) выпишите из текста буквы, соответствующие предъявляемым звукам и др.

Для подготовки учебного материала, решающего конкретные учебные задачи в конкретной группе, существует несколько способов. Например, можно написать от руки текст и отсканировать его для копирования учащимися, но можно также создать текст с помощью графического редактора или установить на собственном компьютере шрифты «Mistral», «SegolScript» или «Primo». Работа со шрифтом «Primo» в редакторе Microsoft Word позволяет за считанные минуты подготовить учебные тексты и учебные упражнения, написанные образцовым каллиграфическим почерком. Вариантов заданий, подготовленных с помощью шрифта, множество. Ниже приведем один из примеров того, как можно самому разработать несколько заданий на основе одного учебного текста:

а) спишите текст (рис. 5 на с. 40);

б) напишите прописные буквы (рис. 6 на с. 40).

Хотелось бы рассказать еще об одном важном моменте. Чтобы поддержать интерес учащихся к выработке красивого и понятного почерка, можно провести в группе конкурс каллиграфии. Обычно студенты с

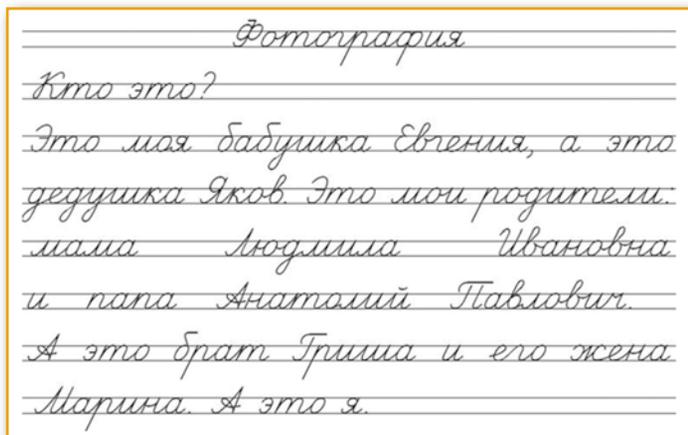


Рис. 5

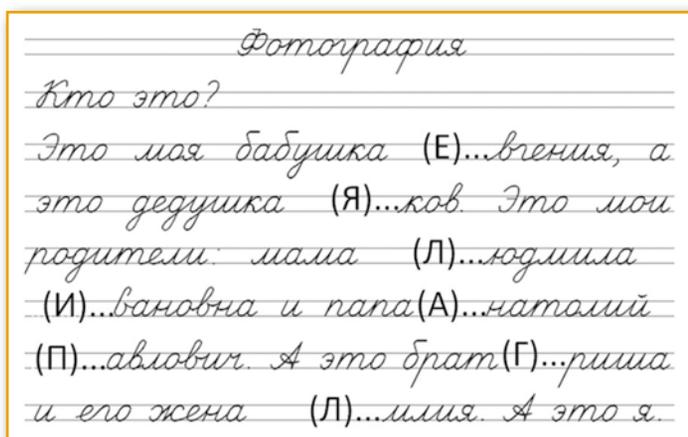


Рис. 6

большим энтузиазмом откликаются на такие формы работы. Следует помнить, что «обучение хорошему разборчивому почерку требует овладения правильным написанием букв и словосочетаний с **самого начала обучения** (выделено нами. – О.Б.), так как первоначально сформированные навыки письма быстро закрепляются» [6: 309]. Другими словами, для достижения высоких результатов хорошее начало очень важно.

На книжном рынке много литературы, содержащей советы, как учить графике. Назовем лишь некоторые из таких пособий. Например, для работы с начинающими можем порекомендовать рабочую тетрадь к учебному комплексу «Приглашение в Россию» [3], в которой есть упражнения и задания, направленные на формирова-

ние навыков и умений письменной речи, начиная с русской графики и орфографии и заканчивая умением написать поздравление, записку, элементарное дружеское письмо. В тетрадь также включены тексты для дополнительного чтения (страноведческие или юмористические), которые служат для обучения письменной речи и улучшения навыков работы со словарем. Значительное количество заданий посвящено выработке слухопроизносительных и грамматических навыков. Задания, предъявляемые в последней части тетради, помогут повторить изученный материал по страноведению, а также суммировать его в самостоятельном связном письменном тексте. Простые и доступные формулировки, образцы выполнения заданий и ключи к некоторым из них позволяют учащимся использовать рабочую тетрадь для самостоятельной работы. Примером одного из самых, на наш взгляд, интересных заданий может послужить следующее.

1. Написать русский алфавит и под каждой буквой поставить номер.
2. Во втором пункте к этому заданию поясняется: «Дети любят тайны. Они пишут записки шифром. Вы знаете русский алфавит и номер буквы. Вы можете расшифровать одну такую записку».

3. Зашифрованная записка.

И таких тайных записок можно написать несколько.

Небезынтересные задания можно найти также в учебном пособии «Молодец» [9], адаптированном для итальянских студентов. Из наиболее удачных можно отметить такие, как: прочитав список пассажиров (написанный письменными буквами), написать из него имена и фамилии итальянцев. Или другое задание: под диктовку написать письменными буквами названия русских городов. Диктор читает четко сначала название города полностью, а потом по буквам.

В заключение отметим, что графические ошибки, конечно, относятся к числу неязыковых, так как не искажают структуру языка. Поэтому обычно, оценивая письменные работы учащихся, преподаватели относятся к графическим ошибкам очень снисходительно. Однако, с другой

стороны, вряд ли кто-то станет возражать, что русская каллиграфия является неотъемлемой частью русской культуры. Поэтому с первых уроков мы внушаем учащимся мысль: «Если вы научитесь писать по-русски, вы научитесь думать на этом языке».

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. М., 2002.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006.
3. Корчагина Е.Л., Литвинова Н.Д. Приглашение в Россию. Базовый практический курс русского языка: Рабочая тетрадь. М., 2006.
4. Сосенко Э.Ю. Обучение письменной речи // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1988.
5. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. СПб., 2014.
6. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М., 2011.
7. Чулихина Е.А. Анимированный плакат // myshared.ru.
8. Cevese C., Dobrovolskaja J., Magnanini E. Quaderno di scrittura. Milano, 2000.
9. Langran J., Vešnieva N., Magnati D. Молодец! Parliamo russo. Milano, 2011.

Oxana Bejenari

LEARNING RUSSIAN GRAPHICS: WHICH EXERCISES CAN MAKE THIS WORK INTERESTING

Teaching Russian graphics, modern methods of work, preparation of teaching material.

The article deals with the problems of learning Russian calligraphy from the point of view of the contemporary RFL methods. It gives advice on how to reach the best results with the minimum of learning time and the minimal efforts of the student and teacher; how to prevent graphical errors and to improve the quality of learning Russian graphics with the help of modern technical resources.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

Выставка «**Православная книга в Эстонии**», на которой представлены печатные издания начиная с XVII в. и до наших дней, открылась в таллинском Центре русской культуры (ЦРК).

В экспозиции можно увидеть издания, являющиеся библиографической редкостью, – раритеты из фондов библиотеки управления Эстонской Православной Церкви Московского Патриархата (ЭПЦ-МП), в частности, редкое факсимильное издание «Апостола», Остромирово Евангелие 1056–1057 гг., Миняе месячная первой трети XVIII в., «Требник» на эстонском языке, изданный в 1854 г. в Санкт-Петербурге, книги, церковные календари, брошюры, газеты, журналы.

На выставке есть и современные издания издательского отдела ЭПЦМП и Пюхтицкого Ставропигиального Свято-Успенского женского монастыря, информационно-издательского отдела Нарвской и Причудской епархии, Эстонского отделения Союза писателей России, Православного издательского общества св. Исидора, благотворительного фонда во имя Георгия Победоносца и другие. Выставка открыта до 15 мая 2015 г.

По материалам сайта ria.ru



Н.А. Ермакова

nataliaermakova@list.ru

преподаватель РКИ

Центра языков и ключевых компетенций

Потсдамского университета

Потсдам, Германия

Ошибки в письменной речи немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном

Методика РКИ, методика русского как родного, ошибка, русский / русскоязычный фон, письменная речь.

В статье предпринята попытка описания и классификации ошибок, допускаемых в письменной речи немецкоговорящими студентами с русским / русскоязычным фоном. Представленная классификация призвана послужить первым шагом на пути к предотвращению или коррекции этих ошибок.

Ошибки, допускаемые учащимися в процессе изучения русского языка, представляют огромный интерес для методистов и преподавателей-практиков. В частности, особое внимание уделяется изучению механизмов порождения ошибок и способов их устранения.

По мнению психологов, появление ошибок в письменной и устной речи учащихся прямо связано с этапами становления навыка (см. подробнее [5, 6]). Для устранения ошибок или возможного предотвращения их появления необходима системная работа, первоосновой которой является осознание преподавателем-практиком их природы. Этим вопросом теоретическая методика занимается уже давно. Попытки классификации ошибок, возникающих при освоении русского языка как родного и как иностранного, предпринимались методистами многократно.

Однако в современной Германии сформировалась особая группа учащихся – студенты с русским / русскоязычным фоном. Специфика данного феномена не позволяет отнести этих учащихся ни к тем, кто изуча-

ет РКИ, ни к тем, для кого русский является родным. Русскому языку такие студенты раньше никогда не обучались, он лишь «фоном» сопровождал их на протяжении многих лет (и даже всей жизни), благодаря чему они обладают некоторыми, весьма разрозненными знаниями о языке и культуре, часто могут общаться на бытовые темы, имеют хорошее произношение, но весьма ограниченный запас лексики, допускают множество грамматических ошибок и почти (а чаще – совсем) не умеют читать и писать (см. подробнее [3, 8]).

Таким образом, наибольшие трудности у немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном вызывают чтение и письмо. Но если с освоением первого они справляются довольно быстро и успешно (в силу уже имеющихся знаний), то овладение вторым дается им весьма сложно. При этом традиционные учебники РКИ и русского как родного не являются достаточно эффективными в работе с такими студентами.

Важным шагом на пути изучения особенностей преподавания русского указанному контингенту учащихся представляется ана-

лиз и классификация ошибок, допускаемых ими в освоении данного языка (в первую очередь – в его письменной форме). Как писала С.Н. Цейтлин, «правильная квалификация ошибки – залог успешной работы по ее предупреждению и устранению» [7: 108].

Материалом для приведенного ниже анализа и составленной на его основе классификации послужили многочисленные (более 150) письменные работы немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном, посещающих курсы русского языка в Центре языков и ключевых компетенций Потсдамского университета (Германия). Количество и характер ошибок в этих работах подтвердили предположение о том, что обычный курс письменной речи по РКИ не является достаточно эффективным для такого типа студентов, необходима разработка специального курса, отвечающего их потребностям и учитывающего их особенности.

Для анализа выделенных нами ошибок мы посчитали целесообразным обобщить классификации, существующие в методиках преподавания РКИ и русского как родного. Обе методики во многих аспектах данного вопроса обнаруживают немало сходств (например, классификация ошибок по уровням языка), однако в ряде аспектов наблюдаются значительные различия. Так, механизмы, порождающие ошибки при изучении РКИ и русского как родного, в корне отличаются друг от друга: в первом случае здесь сказывается влияние интерференции и незнание грамматики, а во втором – влияние языковой системы, просторечия, сложность механизмов порождения речи, проблемы понимания [7: 7–14] (см. об этом также [1, 2, 4]). Однако, как показывает опыт, для немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном актуальными являются все перечисленные выше механизмы (что будет проиллюстрировано ниже).

Итак, обобщив собранные сведения и личный опыт, предлагаем следующую классификацию ошибок в письменной речи немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном.

1. Ошибки письма.

1.1. Графические ошибки:

- неразличение букв кириллического и латинского алфавитов: *н / п, и / у, б / в, м / т, г / д, е / э* (*рисская конституция, чтовы, втесте, тридно, длавный конфликт, етих, аеропорт* и др.);
- неправильное написание русских букв (каллиграфия) (строчная *л* часто выше остальных букв, *ш* похожа на латинскую *w*, неправильное соединение букв и др.).

1.2. Орфографические ошибки: собственно орфографические и графико-орфографические (правописание звуков в слабых позициях, а также «фонетическое письмо»): *он был задумон и ровозглащён, воуружонный, тость* (то есть), *мужцин, озтанися* (останется), *ниская, преобразалывалась* (преобразовывалась), *я щитаю* (считаю), *евляцца* (является) и др.

Особенную трудность представляют правописание безударных гласных (в разных морфемах), гласных после шипящих, слитное / раздельное / дефисное написание слов, употребление и различие твердого и мягкого знаков, сложные сочетания групп согласных. Специфические ошибки, обнаруживаемые в письменных работах данной группы студентов, заключаются в частом написании нарицательных имен с прописной буквы, что объясняется влиянием правил немецкой орфографии, а также в смешении слов, близких по звучанию в немецком и русском языках (например, *каос* вместо *хаос*).

1.3. Пунктуационные ошибки.

Правила пунктуации в русском и немецком языках резко отличаются. В немецком языке пунктуация более «бедная», чем в русском, поэтому роль знаков препинания в предложении студентами сильно недооценивается, а отношение к ним можно описать как крайне пренебрежительное. Заметим при этом, что в обычных курсах письменной речи по РКИ пунктуации также отводится малая роль: специально она не преподается, вероятно, по причине схожести многих пунктуационных правил в большинстве европейских языков (знаки препинания при однородных членах и между частями слож-

ного предложения). Однако, что касается осложненных простых и сложных предложений, здесь знаки препинания в подавляющем большинстве проанализированных работ полностью отсутствовали, либо были расставлены вопреки всем существующим правилам.

2. Ошибки письменной речи.

2.1. Грамматические ошибки (морфология и синтаксис).

2.1.1. Имя существительное:

- незнание рода (*это политический про- блем, новая этапа, своя суверенитет, важ- ный цитат, настоящая время* и др.);
- неправильное употребление падежных форм (*статья была опубликована в «Не- известная газета», автор аргументирует свою точку зрения, автор сообщает о ко- роткой продолжительностью жизни, речь идет об отношении к конфликтом* и др.);
- неправильное образование форм мн. ч., а также образование мн. ч. от слов, его не имеющих (*разные языка, эти инфор- мации, по поводу всех прогрессов, жители требуют отмен татарского языка* и др.).

Стоит отметить, что подавляющее большинство ошибок, связанных с именем существительным, возникают под влиянием интерференции с немецким языком. Так, например, слова *время* и *суверенитет* в немецком языке относятся к ж. р. (*die Zeit, die Souveränität*), а слово *информация* не просто имеет форму мн. ч., но и употребляется чаще всего именно в этой форме.

2.1.2. Имя прилагательное:

- незнание падежных форм, нарушение согласования прилагательного с существительным (*самым большим народом, ста- бильность российского государственности, дальневосточные регионами* и др.);
- неверное образование и употребление кратких и полных форм (*он долженный волно- вать, инфраструктура является недоста- точно развита* и др.).

2.1.3. Глагол:

- спряжение глагола (неправильное образование глагольных форм: *он будит, не хочит*; спряжение глаголов с суффиксами -ова-, -ева-: *он аргументирует, газета продается* и др.);

- употребление видовременных форм глагола (*желание восстанавливать стра- ну, она никогда не может победить, если не изменит курс политики, они будут по- терять все, это будет случится в России* и др.);

- образование вида глагола (*ущемлить* (от *ущемить* и *ущемлять*) и др.);

- употребление возвратных форм глаго- ла (*группа авторов критикует ряд этапов, которые начинали от 1990 года и называли «парадом суверенитета»* и др.);

- управление глаголов (*статья крити- кует об отношении, затрудняет управле- ние страны* (страной), *они требуют ста- тус сверхдержавы* и др.);

- согласование с существительным (*ав- томобильные и железные дороги создает проблемы, они требует, одной из причин является противоречия между* и др.)

2.1.4. Причастия и деепричастия:

- образование и употребление прича- стий (*отрицательно влияющий на страну, важный и решаемый* (решающий) *фактор, дестабилизирующие факты* и др.);
- образование и употребление деепри- частий (*сравнивая* (сравнивая), *не предусмо- тривая факты* и др.).

Частотными также являются ошибки в согласовании причастия с существительным и деепричастия с субъектом предложения.

- **2.1.5. Местоимения:** соотношение место- имения и существительного (*это статья содержит, свое мнение по этот теме, это проблема сегодня не актуальна, оно* (сто- лица) *отделена от, Россия и его населения, большая группа... их мнение* и др.).

- **2.1.6. Предлоги:** неправильный выбор предлога (почти всегда под влиянием интер- ференции): *получать помощь у своего госу- дарства, текст был опубликован в 17 ок- тября, плохая инфраструктура возникает с большой территорией, жаль за потерю* и др.

- **2.1.7. Порядок слов в предложении:** *жаль за потерю такой природными иско- паемыми богатой земли; под заголовком... написала группа авторов, на интернет странице, статью, в которой они инфор- мируют читателя про проблемах в России,*

обсуждаемая тема в данном тексте всегда актуальна и др.

2.2. Лексика:

- ненормативные значения слов (семантические ошибки, а также ошибки из-за незнания синонимов, антонимов, омонимов и паронимов): *должны быть под эгом* (вместо игом) *власти, они проповедуют* (вместо исповедуют) *православную веру, полезно ископаемые и землеископаемые, единство на территории России всегда являлось большим трудом* (вместо большой трудностью), *нации лишаются своей идентичности* (вместо индивидуальности) и др.;

- нарушение лексической сочетаемости (авторам любое развитие России является (представляется) возможным, они постоянно подвергались гонениям и конфликтам, в статье интернета... авторы пишут и затрагивают проблему политической ситуации, статья обсуждает проблему, занял долги и др.);

- тавтологические ошибки и повторы (*их экономический рост превышает рост России, языковая речь, заключительный итог, малонаселенное население* и др.);

- фразеологические ошибки – в большинстве своем возникают по двум причинам: 1) неточное воспроизведение русского фразеологизма или смешение двух в одном; 2) дословный перевод немецкого фразеологизма на русский язык (например, *автор играет с мыслью*).

2.3. Словообразование:

- образование отглагольных существительных (*автор осуждает проблему нехватания, о возможном распадении России, приобретение имущества* и др.);

- «словотворчество» (*коэффициентность рождаемости, государственный устрой* (устройство или строй), *катастрофально* (катастрофично) и др.).

В данном разделе особо выделены ошибки в образовании отглагольных существительных. Именно они, по нашему опыту, являются наиболее частотными в сравнении с ошибками, допускаемыми в образовании других частей речи, которые мы называли «словотворчеством», понимая под этим попытку образования слова в соответствии с

системой, с набором известных морфем и учетом их значения. Часто такое «словотворчество» также является неудачным под влиянием интерференции: учащийся калькирует по морфемам слово из немецкого языка, если чувствует, что оно близко к интернационализму.

2.4. Ошибки на уровне текста.

В первую очередь следует отметить, что ряд описанных выше ошибок может быть также отнесен к этому разделу: неоправданная инверсия, нарушение согласования частей простого или сложного предложения, лексические повторы, семантические ошибки – все это неизбежно влечет за собой ошибки на уровне текста (нарушение его цельности, связности, логичности). Однако отдельно следует сказать о стилистических ошибках. Как ни странно, главным механизмом, порождающим их, становится влияние просторечия. С одной стороны, это легко объясняется средой, в которой выросли учащиеся, с другой же стороны, существенная проблема заключается в том, что они расценивают просторечие как норму. Это касается и грамматических форм (*ихний, чё, пылесосу* и т.п.), и особенностей произношения (а отсюда возникает уникальное фонетическое письмо), и выбора лексики, и построения предложений. Приведем несколько примеров (орфографические ошибки были исправлены).

Хоть статья и с 2007 года, эта проблема больше не актуальна и нету причины говорить об этом.

На мой взгляд, он мог бы и положительные слова об этом написать.

Ну у нее в 8 раз больше (о протяженности дорог в США).

Не будет хватать народу на такую большую страну.

...не только политический, ну тоже общественный...

В школах обучают в принципе не нужному и м русскому языку, а и м не повредит поучить язык своей республики.

Конечно, в отрыве от более широкого контекста, в котором приведенные примеры окружены цитатами из анализируемого текста и всевозможными клише для аргумен-

тации и рассуждения, они выглядят не так ярко, но тем не менее в достаточной мере иллюстрируют обозначенную проблему. Интересным представляется также тот факт, что при просьбе перевести подобные предложения на немецкий язык сами авторы использовали литературные эквиваленты немецкого языка, т.е. просторечные русские выражения действительно воспринимаются ими как литературные и нормативные. Исправление такой ситуации требует длительной и последовательной работы.

Приведенная классификация является попыткой представления типичных трудностей, возникающих у немецкоговорящих

студентов в процессе освоения русского языка (письменной речи), и типичных проблем, с которыми сталкиваются работающие с данной аудиторией преподаватели. Как было отмечено выше, это лишь первый шаг на пути решения рассматриваемых вопросов. Разработка курсов по коррекции и предотвращению подобных ошибок – актуальная методическая задача, стоящая как перед преподавателями Центра языков и ключевых компетенций Потсдамского университета, так и, разумеется, перед всеми преподавателями-практиками, работающими с немецкоговорящими учащимися с русским / русскоязычным фоном.

Литература

1. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учебное пособие. М., 2006.
2. Бутакова Л.О. Опыт классификации ошибок, свойственных письменной речи // Вестник Омского университета. 1998. Вып. 2.
3. Ермакова Н.А. К проблеме преподавания РКИ немецкоговорящим студентам с русским / русскоязычным фоном // Русский язык за рубежом. 2014. № 5.
4. Капинос В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1986.
5. Розанова С.П. Психология ошибки // Теоретические и методические основы технологии предвузовского обучения российских и иностранных студентов: Материалы всероссийской конференции. М., 2005.
6. Руднева Л.А. К вопросу о психологических особенностях усвоения русского языка учащимися-иностранцами // Русский язык для студентов-иностранцев. № 16. М., 1976.
7. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.
8. Mehlhorn G., Heyer Ch. Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa. Stauffenburg, 2011.

N.A. Ermakova

MISTAKES IN WRITING MADE BY GERMAN-SPEAKING STUDENTS WITH RUSSIAN / RUSSIAN-SPEAKING BACKGROUND

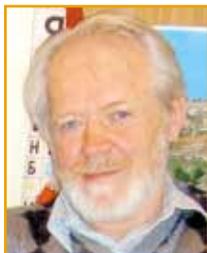
Methods of RFL, methods of Russian as a native language, a mistake, Russian / Russian-speaking background, writing.

The article attempts to describe and classify mistakes made in writing by German-speaking students with Russian / Russian-speaking background. Presented classification is to become the first step towards the prevention or correction of these mistakes.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

II Московский международный салон образования состоялся 15–18 апреля 2015 г. Организаторы поставили перед собой задачу инициировать в общественной и профессиональной среде дискуссию о развитии отечественного образования в ближайшей перспективе. Особый интерес гостей салона вызвала площадка Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина «Адрес, где живет русский язык».

По материалам сайта pushkin.institute



В.В. Морковкин

vavemor@yandex.ru

д-р филол. наук, профессор,
зав. лабораторией учебной РКИ-лексикографии
Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



А.И. Ольховская

aleksandra_olhovskaya@mail.ru

канд. филол. наук, ст. научный сотрудник
лаборатории учебной РКИ-лексикографии
Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Метонимические сдвиги в лингво- и антропоцентрическом рассмотрении

Разновидности метонимических сдвигов, механизм перегруппировки сем при метонимической трансформации, антропоцентрический ракурс рассмотрения метонимических сдвигов.

Данная статья посвящена рассмотрению метонимических сдвигов с позиции двух ныне устоявшихся подходов к рассмотрению языка – лингвоцентрического и антропоцентрического. На основании запечатлевшихся в метонимических сдвигах механизмов перегруппировки сем авторы производят попытку выделения их некоторых разновидностей, а также обращаются к проверке адекватности полученной картины языковому сознанию носителей языка.

Сущность метонимического сдвига, как известно, заключается в использовании имени одного объекта для обозначения другого, находящегося с первым в отношениях непосредственной физической или пропозициональной (ситуативной) смежности. Являясь, наряду с метафорой, одним из деривационных способов формирования лексической многозначности, метонимия принципиально отличается от нее. В семасиологическом ключе данное отличие касается в первую очередь двух параметров – степени регулярности трансформации и семантического расстояния между ее компонентами: метонимические сдвиги в отличие от метафорических переносов характеризуются существенно большей

регулярностью и более тесной связанностью исходного и производного значений.

Эта специфика метонимических сдвигов оказывается весьма актуальной и значимой в рамках словарной лексикологии – особого раздела теоретической лексикографии, основная задача которого, согласно В.В. Морковкину, состоит «в таком теоретическом осмыслении лингвистических понятий и категорий, которое бы создавало оптимальные условия для практического лексикографирования языковых единиц, соответствующих этим понятиям и категориям» [2: 33]. Регулярность метонимических трансформаций и внутренняя сопряженность их компонентов являются ба-

зой для выработки специфических процедур лексикографирования метонимических единиц, которые позволяют, с одной стороны, по-новому использовать широко известный принцип групповой семантизации лексики, а с другой, развивать технологию семантического стеснения многозначных слов.

Однако такого рода процедуры во всем их объеме не могут быть применены к любому и каждому сдвигу, поскольку метонимическому полю, как и любому полю вообще, свойственна неоднородность. Эта неоднородность может быть конкретизирована посредством выявления совершенно определенных разновидностей метонимии на основании различных критериев. Так, на основании частотности модели сдвига в языке выделяются регулярные и нерегулярные метонимические сдвиги, на основании полноты охвата единиц, принадлежащих к классу, – продуктивные и непродуктивные, на основании сферы осуществления трансформации – тематические и категориально-актантные сдвиги¹.

По наблюдению И.Г. Ольшанского, «в семантических структурах многозначных слов реализуются универсальные модели когнитивного аппарата, свойственного всем людям: 1) пропозициональные (они вычлениают элементы из ситуации, определяют связи между ними); 2) схематические модели образов (самолет – труба с крыльями); 3) метафорические модели (переход значений из одной области в другую); 4) метонимические

¹ Под тематическими мы разумеем сдвиги, которые осуществляются в тематической плоскости и описываются посредством моделей, компоненты которых представляют собой наименования тематических рядов, например, «комната → мебель для комнаты»: *готовить на кухне – дорогая кухня*, «растение → плод этого растения»: *посадить апельсин – спелый апельсин*, «сосуд → количество вещества, входящего в сосуд»: *железное ведро – набрать ведро грибов*. В свою очередь категориально-актантные метонимические трансформации представляют собой сдвиги, которые осуществляются в логико-семантической / актантной плоскости участников и обстоятельств ситуации и описываются с помощью таких обозначений, как действие, объект, субъект, адресат, инструмент и т.п., например, «действие → результат действия»: *обстоятельства ранения – осколочные ранения*, «действие → объект действия»: *вознаграждение лиц – выдать вознаграждение*, «действие → средство действия»: *драпировка комнаты – толстая драпировка*.

модели (часть – целое)» [4: 86]. Метонимические преобразования могут базироваться на двух из отмеченных когнитивных моделях – пропозициональной, соответствующей чаще всего категориально-актантным сдвигам, и модели «часть – целое», соотносящейся с тематическими сдвигами; при этом реализации первой в языке носят нерегулярный, второй – обычно регулярный характер.

Особого внимания при установлении разнообразия интересующего нас языкового явления требует критерий семантического расстояния между исходным и производным значениями. Являясь наиболее важным и трудноопределимым, он может быть рассмотрен с позиции двух ныне устоявшихся подходов к рассмотрению и описанию языка – лингвоцентрического и антропоцентрического. Напомним, что лингвоцентрическим является такой подход, при котором «язык выступает как подлежащая данность, зафиксированная в уже имеющихся речевых произведениях (текстах), то есть в отвлечении от говорящего на нем субъекта» [3: 10], и изучается в русле последовательного описания ядерных явлений и установления их типологического разнообразия. Антропоцентрический подход, напротив, рассматривает язык как постепенно приобретаемую и бесконечно становящуюся принадлежность сознания человека, поэтому стремится описать язык как объект усвоения и установить характер его взаимодействия с языковой личностью.

В рамках лингвоцентрического подхода наиболее эффективным инструментом измерения семантической дистанции между исходным и производным значениями можно считать механизм перегруппировки сем при свершившейся метонимической трансформации. К рассмотрению данного вопроса обращался В.Г. Гак, который высказывался о характере изменения семного состава значения при развитии многозначности следующим образом: «Метафора представляет собой более глубокую семантическую трансформацию... Одна архисема заменяется при метафорическом переносе другой и общность двух значений определяется только дифференциальной либо даже потенциальной семой. Сравним два значения слова *cuir*: 1) ‘матери-

ал' (архисема) + 'определенное качество его'; 2) 'одежда' (архисема) + 'материал' (кожа). При метонимическом переносе архисема прямого значения слова не исчезает, но преобразуется в дифференциальную сему нового значения. Связь между двумя значениями сохраняется в большей степени» [1: 112]. Таким образом, по мнению исследователя, механизм перегруппировки сем при метонимии имеет вид «архисема исходного → дифференциальная сема производного значения». Данное утверждение является справедливым для большинства ядерных метонимических сдвигов (как тематического, так и актантного характера), однако простое лингвистическое наблюдение демонстрирует неабсолютную истинность этого суждения. Так, например, лексемы, входящие в тематический разряд «сосуды» (*банка, бокал, ведро, кружка, кувшин* и мн. др.), развивают вторичное значение 'сосуд вместе с тем, что в нем находится' (*поставить банку в холодильник, поднять бокал, достать ведро из колодца, ср. стеклянная банка, купить бокал, железное ведро*) не по обозначенной В.Г. Гаком модели, а в соответствии с механизмом «архисема прямого → архисема производного» + «потенциальная сема прямого → дифференциальная сема производного значения».

Такие наблюдения побудили нас обратиться к более детальному рассмотрению метонимических сдвигов с точки зрения проистекающих в них механизмов перегруппировки сем. Поскольку ни один из ныне существующих объяснительных словарей русского языка не фиксирует метонимических сдвигов последовательно и во всем их объеме, перед нами возник вопрос об источниках формирования лексико-семантического массива для работы с ними. Логично предположить, что таким источником могли стать либо корпусы текстов, отражающих живую речь, либо лексикографический продукт, преследующий цель максимально глубокого отражения семантической структуры заголовочных единиц. Лексикографическим продуктом указанной характеристики, на наш взгляд, является «Русский универсальный словарь» (РУС) [5]. Работа над ним под руководством В.В. Морковкина велась в Государственном институте русского

языка им. А.С. Пушкина около 20 лет и в настоящий момент завершена. Анализ рукописей данного словаря позволил нам сделать ряд важных умозаключений, касающихся разновидностей метонимического сдвига.

На основании характера семной перегруппировки и зависящей от нее семантической дистанции между исходным и производным значениями метонимические сдвиги могут быть разделены на нормальные, или типические, сложные и тривиальные. Точкой отсчета для такой дифференциации являются так называемые нормальные метонимические сдвиги. Вполне осознавая условность данного наименования, мы использовали его, желая подчеркнуть тот факт, что абсолютное большинство языковых метонимий образовано в соответствии с перегруппировкой сем, характерной для данного типа сдвига, и именно они составляют ядро метонимического поля. Нормальные сдвиги осуществляются по модели семной перегруппировки, отмеченной В.Г. Гаком: в ходе их реализации архисема прямого значения становится дифференциальной семой производного, а потенциальная сема прямого – архисемой производного, ср. 'крепкий, обычно бесцветный алкогольный напиток' (*анисовая водка*) → 'сосуд с таким напитком' (*поставить водку в холодильник*); 'большой продолговатый сосуд для мытья, купания' (*чистая ванна*) → 'процесс мытья, купания в таком сосуде' (*почувствовать себя лучше после ванны*) и мн. др.

Частной разновидностью нормального метонимического сдвига можно считать такой сдвиг, при котором архисемой производного значения становится не потенциальная, а эксплицированная дифференциальная сема исходного (при безусловном сохранении условия «архисема исходного → дифференциальная сема производного»). В таком случае семный набор часто остается неизменным при мене статусных ролей его компонентов: архисема исходного значения приобретает в производном статус дифференциальной семы, а дифференциальная – статус архисемы. Подобная мена прослеживается, например, в следующих сдвигах: 'человек, который создал или создает какое-либо про-

изведение' (*талантливый автор*) → 'произведение или произведения, созданные соответствующим человеком' (*я не читал этого автора*); 'дикорастущий кустарник с красными кисловатыми ягодами' (*кусты брусники*) → 'красные кисловатые ягоды этого кустарника' (*собрать бруснику*) и др.

Остальные метонимические сдвиги по отношению к нормальным, или типическим, являют собой отклонение от них либо в сторону усложнения, либо в сторону упрощения протекающих процессов семной перегруппировки. Сложным, на наш взгляд, можно считать такой сдвиг, который реализуется на основе механизма «дифференциальная (потенциальная) сема исходного → дифференциальная (потенциальная) сема производного». Компоненты сдвига, таким образом, сохраняют единство многозначного слова на основании общности одной или нескольких дифференциальных (реже потенциальных) сем. К таким сдвигам можно отнести следующие: 'промежуток времени в десять лет' (*современное, текущее десятилетие*) → 'годовщина чего-либо, происшедшего, начатого, основанного и т.п. десять лет тому назад' (*десятилетие института*); 'собрание или хранилище аудио- и видеодисков' (*дискотека с записями Шаляпина*) → 'развлекательное учреждение, которое организует танцевальные мероприятия под музыку, записанную на диски, с обязательным ведущим' (*работать в дискотеке*); 'такой, который не проявляет своей индивидуальности, лишен своеобразия, характерных отличительных черт (о человеке)' (*безличное существо*) → 'такой, который не затрагивает какого-то конкретного человека, каких-то конкретных людей' (*безличная критика*); 'выделение слога в слове силой голоса или повышением тона как свойство слова' (*силовой акцент*) → 'своеобразное произношение, свойственное говорящему не на своем родном языке и заключающееся в произвольном искажении звуков чужого языка' (*говорить с акцентом*).

Тривиальным в отношении механизма перегруппировки сем, как кажется, следует считать такой сдвиг, при котором архисема производящего заимствуется производным без изменения ее статуса. В таком случае денотат-

ная соотнесенность обоих лексико-семантических вариантов оказывается тождественной и мы имеем дело с явлением актуализации различных сторон одного и того же предмета, которое на уровне лексического значения отражается в различном наборе дифференциальных компонентов. С точки зрения В.Г. Гака, «тот факт, что у одного объекта актуализируются различные свойства, с одной стороны, позволяет обозначать его разными словами, но, с другой, в одном и том же слове, его обозначающем, актуализируются разные семы, отражающие те свойства объекта, которые в данном случае выступают на передний план. Это, в свою очередь, создает условия для изменения значения слова» [1: 30]. В толкованиях РУС такого рода актуализации и связанные с ними тривиальные метонимические сдвиги запечатлеваются с помощью ограниченного набора элементов, как то:

а) как / в качестве: 'плод растения' (*красный арбуз*) → 'этот плод как блюдо' (*арбуз на десерт*); 'комплексная наука о живой природе, о закономерностях органической жизни' (*основы биологии*) → 'эта наука как учебная дисциплина' (*учебник по биологии*); 'существо в образе женщины, которое обладает способностью творить чудеса и использует эту способность во зло людям' (*бояться ведьм*) → 'такое существо как отрицательный персонаж волшебных сказок о «нечистой силе»' (*сказка про ведьму*);

б) с / вместе с: 'многоместный автомобиль со специальными сиденьями и поручнями для перевозки пассажиров' (*новый автобус*) → 'такой автомобиль вместе с находящимися в нем людьми' (*автобус едет*); 'сосуд, обычно цилиндрической формы, с широким входным отверстием, который используется для хранения чего-либо' (*стеклянная банка*) → 'такой сосуд с тем, что в нем находится' (*банка со специями*);

в) при (редко): 'русский народный трехструнный музыкальный инструмент' (*купить балалайку*) → 'такой инструмент при игре на нем' (*балалайка звучит*).

Картина метонимических разновидностей, полученная в результате рассмотрения соответствующих сдвигов с лингвоцентрических позиций, вызывает некоторые сомне-

ния по поводу ее адекватности языковому сознанию носителей языка. Исследовательская интроспекция настоятельно указывает на то, что некоторые сдвиги, квалифицируемые как нормальные в лингвоцентрическом аспекте, на самом деле являются тривиальными, т.е. максимально регулярными и осуществляемыми без труда и сознательного отчета. К таким сдвигам можно отнести метонимические цепи типа «учебная дисциплина → учебник по этой дисциплине → занятие по этой дисциплине» (*два по математике – вырвать страницу из математики – прогулять математику*) или «музыкальный инструмент → игра на таком инструменте как учебный предмет → занятие по обучению игре на этом инструменте» (*купить гитару – класс гитары – ходить на гитару*). Данное обстоятельство понуждает нас обратиться к обследованию метонимических сдвигов с антропоцентрических позиций посредством экспериментального опроса, выявляющего особенности бытования метонимии в языковом сознании носителей языка.

В ходе данного опроса респондентам было предложено оценить 25 метонимических сдвигов, помещенных в контекстное окружение, а также снабженных расшифровкой сдвига и отсылкой к исходному значению лексической единицы. В целях включения читателя в процесс осмысления и анализа полученных результатов приведем исходные данные опроса (таблица 1).

Оценка метонимических единиц производилась по шкале от 0 до 3 при условии, что 0 – это не отдельное значение слова, 1 – отдельное значение, хотя и очень близкое к первичному, 2 – самостоятельное значение слова, 3 – самостоятельное и притом чрезвычайно рельефное значение слова. Если устанавливать соответствия между данной шкалой и предложенной ранее лингвоцентрической классификацией метонимических сдвигов, то следует провести параллели между 0 и отсутствием какого бы то ни было сдвига, 1 и тривиальным сдвигом, 2 и нормальным, или типическим, сдвигом, 3 и сложным сдвигом.

Выборочная экспериментальная совокупность составила 101 человека, при этом

большинство респондентов имело филологическое либо лингвистическое образование. Представим результаты опроса в виде таблицы, первый столбец которой содержит метонимические единицы, подвергнутые оценке, второй – лингвоцентрические разновидности сдвига, соответствующие представленным метонимическим единицам, третий, четвертый, пятый и шестой – количество оценок, соотносимых с 0, 1, 2 и 3 соответственно, и, наконец, последний – антропоцентрические разновидности сдвига (с учетом установленных соответствий между оценками от 0 до 3 и лингвоцентрическими разновидностями метонимических сдвигов) (таблица 2).

Следует отметить, что выводы относительно наличия или отсутствия сдвига в каждом конкретном случае были сделаны на основании количества оценок «0», в то же время нельзя не признать, что ориентация лишь на этот параметр несколько искажает истинное положение вещей. Дело в том, что значимой при констатации отсутствия сдвига является оппозиция «сдвиг – не-сдвиг», которая в отношении предложенной шкалы оценок соответствует оппозиции «0 – 1, 2, 3». Следовательно, для осуществления более адекватных выводов в данном случае необходимо учитывать соотношение количества оценок «0», с одной стороны, и совокупности оценок «1», «2», «3», с другой. С учетом указанного соотношения лексические единицы, которые на основании преобладания в ответах респондентов оценки «0» были квалифицированы нами как не-сдвиги, делятся на три группы: единицы, в оценках которых «0» преобладает над всеми другими оценками; единицы, в оценках которых «1», «2», «3» преобладают над «0» несущественно (разница до 20); единицы, в оценках которых «1», «2», «3» преобладают над «0» существенно (разница более 20). Единицы первой группы (*век, василек, пианино*) следует соотносить с отсутствием сдвига однозначно, единицы второй группы (*синтаксис, православный, береза*) – с некоторыми оговорками, единицы третьей группы (*школа, воспитание, футбол, безработица, борщ*) – с указанием на их стремление к области тривиальных сдвигов.

Таблица 1

Исходные данные эксперимента по выявлению оценок различных метонимических сдвигов носителями языка

В столь поздний час весь дом не спал (= жители дома, ср. построить дом).
К первому сентября школу покрасили (= здание школы, ср. окончить школу).
В июне я сдаю экзамен по синтаксису (= синтаксис как учебная дисциплина, ср. основы синтаксиса).
В углу стоял шкаф из дуба (= древесина дуба, ср. посадить дуб).
На становление государства потребовалось несколько веков (= единица измерения времени, равная веку, ср. век состоит из ста лет).
Я вскипятил чайник и налил себе чашку чая (= вода в чайнике, ср. электрический чайник).
На ее щеках пылал болезненный румянец (= такой, который часто бывает у больного человека, ср. болезненный ребенок).
Воспитание не позволило ему ответить грубостью (= хорошее воспитание, ср. деревенское воспитание).
Я вырвал из математики несколько страниц (= учебник по математике, ср. изучать математику).
На праздничный ужин был гусь с яблоками (= кушанье из мяса гуся, ср. гусь шипит, гусь лежит в холодильнике).
Вчера вечером я смотрел футбол по телевизору (= телепередача, содержанием которой является репортаж о состязании по футболу, ср. играть в футбол).
Россия – крупнейшая православная держава (= состоящая из православных людей, ср. православный человек).
Бумажная промышленность работает отлично (= производящая бумажные вещи, ср. бумажный пакет).
В наших краях только береза растет (= березы как совокупность, ср. молодая береза).
В четверг нас опять отпустили с географии (= урок географии, ср. изучать географию).
В поле я нарвал красивый букет васильков (= цветков василька, ср. посадить васильки).
На сегодняшний день безработицы в стране почти нет (= наличие людей, являющихся жертвой безработицы, ср. пособие по безработице).
Гости всю ночь танцевали под гитару (= звуки гитары, ср. корпус гитары).
В школе я уже читал этого автора (= произведения автора, ср. талантливый автор).
В такой ветер из дома лучше не выходить (= погода, характеризующаяся сильным ветром, ср. порыв ветра).
Мы набрали два ведра грибов (= количество, вмещающееся в ведро, ср. железное ведро).
Эта пьеса предназначена для пианино (= пианино как инструмент со свойственными ему музыкальными особенностями в отличие от других инструментов, ср. старое пианино).
На его лице блуждала лживая улыбка (= выражающий лживость человека, ср. лживый человек).
Поставь, пожалуйста, борщ в холодильник (= кастрюлю с борщом, ср. вкусный борщ).
Я разбираюсь в архитектуре (= наука об искусстве строительства, ср. современная архитектура).

Обобщение полученных результатов позволяет выявить ряд значимых закономерностей. Во-первых, согласно статистическим подсчетам, ни один из предложенных респондентам метонимических сдвигов не является сложным, лишь три из них расцениваются как нормальные, большинство же соотносится с тривиальными сдвигами или не-сдвигами. Во-вторых, прослеживается общая тенденция к упрощению респондентами реального (лингвистического) статуса сдвига: совпадение антропоцентрической оценки

с оценкой лингвоцентрической обнаруживается только в трех случаях (единицы *дом*, *чайник*, *математика*), снижение статуса сдвига на одну позицию – в десяти, на две позиции – в двенадцати случаях, что свидетельствует о существенном расхождении между лингвистическими рассуждениями о метонимических проявлениях и реальным бытованием метонимий в сознании носителей языка. В-третьих, возможно установление некоторых, хотя и не вполне внятных и однозначных, соответствий между оцен-

Таблица 2

**Результаты эксперимента по выявлению оценок
различных метонимических сдвигов носителями языка**

Исходная единица	Тип сдвига с лингвоцентрических позиций	0	1	2	3	Тип сдвига с антропоцентрических позиций
дом	нормальный	14	37	40	10	нормальный
школа	нормальный	31	28	28	14	отсутствие сдвига
синтаксис	тривиальный	45	33	16	7	отсутствие сдвига
дуб	нормальный	32	47	18	4	тривиальный
век	тривиальный	73	8	10	10	отсутствие сдвига
чайник	нормальный	28	31	33	9	нормальный
болезненный	сложный	31	37	19	14	тривиальный
воспитание	нормальный	36	31	20	14	отсутствие сдвига
математика	нормальный	20	31	34	16	нормальный
гусь	нормальный	36	38	16	11	тривиальный
футбол	нормальный	40	38	12	11	отсутствие сдвига
православный	сложный	46	32	15	8	отсутствие сдвига
бумажный	сложный	26	33	29	13	тривиальный
береза	тривиальный	42	39	15	5	отсутствие сдвига
география	сложный	15	50	29	7	тривиальный
василек	нормальный	74	17	4	6	отсутствие сдвига
безработица	сложный	34	27	16	24	отсутствие сдвига
гитара	нормальный	20	36	34	11	тривиальный
автор	нормальный	16	47	30	8	тривиальный
ветер	нормальный	22	51	18	10	тривиальный
ведро	нормальный	22	41	27	11	тривиальный
пианино	тривиальный	52	32	14	3	отсутствие сдвига
лживый	сложный	37	39	12	13	тривиальный
борщ	нормальный	39	36	14	12	отсутствие сдвига
архитектура	сложный	33	34	21	13	тривиальный

ками метонимий с лингвоцентрических и антропоцентрических позиций: сложные и нормальные сдвиги в большинстве случаев квалифицируются как тривиальные, а тривиальные во всех случаях – как не-сдвиги.

Помимо всего прочего, ответы респондентов склоняют к мысли о том, что языковое сознание не фиксирует каких-либо различий между сложными и нормальными метонимическими сдвигами, а к тривиальным сдвигам не чувствительно вовсе. Можно предположить, что трехчленная классификация метонимических сдвигов, основанная на лингвоцентрических рассуждениях, является чистой воды конструктом, усложняющим реальное положение вещей, а действительное восприятие метонимий языковым

сознанием сводится к однотонному «да / нет» распознаванию.

Однако полученные результаты и в особенности их неоднородность могут подтолкнуть и к выводу иного характера – о том, что метонимические сдвиги в языковом сознании подвергаются расслоению, основания которого имеют принципиально иную природу по сравнению с основаниями лингвоцентрического характера. Действительно, с позиций лингвоцентрических невозможно объяснить, почему такие однотипные с первого взгляда метонимические сдвиги, как *дом* ‘жители дома’ (*весь дом не спал*) и *школа* ‘здание школы’ (*школу покрасили*) носителями языка оцениваются столь различно: первый как нормальный сдвиг, вто-

рой – как отсутствие сдвига. То же самое касается метонимий *чайник* ‘содержимое чайника’ (*вскипятить чайник*) и *борщ* ‘содержащее борщ’ (*поставить борщ в холодильник*): первая соотносится с нормальным сдвигом, вторая по каким-то причинам – с не-сдвигом. Но, несмотря на отсутствие в настоящий момент ясных объяснений такого распределения акцентов, очевидно, что они существуют и кроются предположительно в степени употребительности, или коммуникативной регулярности, сдвига.

Отмеченные наблюдения позволяют сделать некоторые выводы относительно представления метонимических сдвигов в объяснительных лексикографических продуктах. Прежде всего, как кажется, следует серьезно задуматься о необходимости (точнее, отсутствии таковой) отражения в словарях тривиальных сдвигов – тот факт, что носители языка отказывают им в статусе полноправной метонимии, может свидетельствовать либо о том, что квалификация такого рода языковых явлений как метонимических сдвигов является ошибкой, возникшей под влиянием контекстного окружения, либо о том, что распознавание метонимии в таких единицах может быть осуществлено лишь лингвистом-специалистом. В первом случае их следует исключить из всех словарных произведений, во втором – из всех,

за исключением лингвоцентрических словарей и словарей, предназначенных для филологов-исследователей и иностранцев неопределенной языковой принадлежности².

Лексикографирование нормальных и сложных метонимических сдвигов, судя по всему, должно опираться на однотипные принципы на том простом основании, что никаких различий в их оценке носителями языка не наблюдается. Выявленное несоответствие между лингвоцентрической дифференциацией метонимических сдвигов и их антропоцентрической оценкой, притом несоответствие хаотическое, без видимых тенденций, понуждает в перспективе обратиться к иному исследованию, на основании которого можно вполне определенно установить те критерии, которые являются ведущими при формировании отношения носителей языка к метонимическим единицам того или иного типа. В данный же момент можно лишь утверждать, что эти критерии не связаны, как это представлялось изначально, с семной перегруппировкой, имеющей место при метонимической трансформации.

² Ввиду отсутствия контрастных исследований семантики всех языков мира представляется верным стоять на позиции, в соответствии с которой любое семантическое отклонение, даже такое, которое расценивается носителями языка как отсутствие сдвига, может являться необычным для иностранца, изучающего язык.

Литература

1. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале русского и французского языков). М., 1977.
2. Морковкин В.В. О словарной лексикологии // Русский язык за рубежом. 2001. № 2.
3. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: Дис. ... д-ра филол. наук в форме научного доклада. М., 1990.
4. Ольшанский И.Г. Когнитивные аспекты лексической многозначности (на материале современного немецкого языка) // Филологические науки. 1996. № 5.
5. Русский универсальный словарь / Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая, В.В. Морковкин; Под ред. В.В. Морковкина (в печати).

V.V. Morkovkin, A.I. Olkhovskaia

THE METONYMICAL SHIFTS IN THE LINGUO- AND ANTHROPOCENTRIC ASPECTS

Types of metonymical shifts, the mechanism of seme regrouping at the metonymical transformation, anthropocentric aspect of the metonymical shifts consideration.

This article deals with the metonymical shifts consideration from a position of two approaches to studying of the language settled nowadays in linguistics – from linguocentric and anthropocentric approaches. Author makes attempt to reveal some types of metonymical shifts on the basis of the mechanisms of seme regrouping embodied in them, and also addresses to check of adequacy of these types to language consciousness of native speakers.

И.В. Яковлева

irinadubrov@gmail.com

канд. филол. наук, доцент

Ульяновского государственного университета

Ульяновск, Россия



Усвоение системы предлогов русского языка в условиях билингвизма

Усвоение системы предлогов, билингвизм.

Данная статья посвящена исследованию особенностей усвоения системы предлогов русского языка детьми-билингвами. Мы предполагаем, что на порядок усвоения предлогов оказывают влияние не только собственно лингвистические факторы, такие как частотность предлогов в современном русском языке, но и когнитивная значимость для детей раннего возраста тех или иных понятий.

Данное исследование посвящено усвоению системы предлогов русского языка в условиях билингвизма. Как известно, пространственные значения в семантической структуре предлогов традиционно рассматриваются как базовые. В диахроническом аспекте первые предлоги обладали именно пространственным значением. Однако вопрос о том, насколько данные онтогенеза соответствуют данным филогенеза, решается неоднозначно. Некоторые исследователи подчеркивают, что усвоение языка детьми имеет параллели в диахронии [11]. С другой стороны, существует и противоположная точка зрения, выдвинутая, в частности, в работе Д. Слобин [9: 265–323], согласно которой данные онтогенеза не соответствуют данным филогенеза. С этой точки зрения особый интерес представляет вопрос о том, всегда ли именно пространственные значения предлогов будут усваиваться первыми.

В целом порядок усвоения предлогов в разных языках различен. В частности, англоговорящие дети начинают употреблять

пространственные предлоги значительно раньше функциональных, служащих для выражения падежных отношений [10: 79–98]. В то же время франкоговорящие дети усваивают первыми именно функциональные значения предлогов [8: 261–275]. Исходя из анализа М. Томаселло [10: 79–98], можно утверждать, что различия в стратегиях усвоения предлогов англоговорящими и франкоговорящими детьми могут быть несколько преувеличены из-за не вполне верной интерпретации данных англоговорящих детей. Дело в том, что первые пространственные предлоги в их речи не являются по сути предлогами, а употребляются в предикативной функции. По мнению ряда исследователей [8], различные стратегии усвоения значений предлогов обусловлены именно лингвистическими и прагматическими факторами, такими как частотность, дискурсивный фактор и т.д., а отнюдь не когнитивным компонентом.

Что касается русского языка, нужно отметить, что, как показано в работе

И.В. Яковлевой [7: 46–49], употребление первых предлогов в речи детей-монолингвов не сводится только к выражению пространственных отношений. Некоторые пространственные предлоги в силу их широкого функционального употребления в современном русском языке могут сначала усваиваться детьми в их непространственных значениях в составе конструкций. Вместе с тем порядок усвоения предлогов не определяется исключительно их частотностью в речи взрослых. В целом усвоение семантической структуры предлогов происходит в составе конструкций, которыми носитель языка оперирует целиком и которые обладают своей семантикой, определяющей их синтаксическую структуру и семантические ограничения.

С этой точки зрения для нас представляет интерес вопрос об особенностях усвоения системы предлогов русского языка в условиях билингвизма. В основу исследования были положены записи спонтанной речи русско-немецкого симультантного билингва Майи с 3 лет до 4 лет 2 месяцев¹.

Как известно, в речи детей-монолингвов, осваивающих русский язык, флексии появляются раньше предлогов, напротив, в речи инофонов, для которых русский язык является вторым языком, появление предлогов предшествует правильному употреблению флексий, поскольку «наименьшей значимой единицей, используемой для построения высказывания, для ребенка является синтаксема, представленная падежной или предложно-падежной формой, а для инофона – по-видимому, лексема» [6: 169]. В то же время в речи симультантного билингва на преморфологическом этапе наряду с «замороженными» фразами мы можем встретить случаи правильного употребления флексии при отсутствии предлога.

Пример 1. Майя (3 года 1 месяц)

В.: А куда они у тебя уходят, твои зверюшки?

Р.: Комнату.

В.: В другую комнату?

Р.: Да.

В этом отношении усвоение предложно-падежных конструкций симультантным билингвом схоже с преморфологическим этапом у детей, осваивающих русский язык в условиях моноязычия. Относительно позднее появление таких форм в речи Майи связано с преобладанием до 2 лет 6 месяцев инпута на немецком языке, как указывается в работе Н.В. Гагариной и А. Райхель [1: 197]. Однако в речи Майи таких форм было немного и просуществовали они недолго. Вскоре их вытесняют либо такие предложно-падежные формы, в которых правильно употреблены и предлог, и флексия (Майя (3 года 2 месяца) *для собаки*), что опять же характерно для речи детей-монолингвов, либо предложно-падежные конструкции с так называемым «замороженным» именительным падежом.

Пример 2. Майя (3 года 5 месяцев)

В.: Ну, пять вишеноч...

Р.: Aber у меня...

В.: Редко бывает. А по одной вишенке очень часто.

Р.: А у меня в магазин.

В.: У тебя? А где это у тебя? У тебя они все так по 5 штучек висят?

Р.: Магазин.

В.: В твоём магазине?

Р.: Мм.

Наличие подобных предложно-падежных конструкций с «замороженным» именительным падежом характерно также для речи инофонов [6: 183]. В речи Майи подобные формы соседствуют с конструкциями, в которых употребляется немецкий предлог и именительный падеж русского существительного.

Пример 3. Майя (3 года 6 месяцев)

В.: У тебя есть пара тарелочек?

Р.: Да. Für мышка, für дракоша.

В.: Для мышки, для дракоши.

Р.: Для мама.

В.: Для мамы.

Р.: Для Маюшки.

В.: И для Маюшки, да.

¹ Мы выражаем искреннюю благодарность Н.В. Гагариной за предоставление этих данных.

Пример 4. Майя (3 года 6 месяцев)

В.: Клубничное варенье? Или, м, из черники?

Р.: Нет, aus клубника.

В.: Из клубники.

В то же время в отличие от речи инофонов, которые часто употребляют определения в «замороженном» именительном падеже, в речи Майи в конструкциях с притяжательными и указательными местоимениями употребляется не «замороженный» именительный, а правильный падеж как существительного, так и местоимения.

Пример 5. Майя (3 года 6 месяцев)

В.: В какую тебе пиалушку?

Р.: М, в эту.

Пример 6. Майя (3 года 7 месяцев)

Я хочу мои мячики не убирать. Я хочу в мои мячики играть. Я хочу с моими мячиками играть.

Пример 7. Майя (3 года 7 месяцев) *Это травка для твоей улитки.*

Интересно отметить, что встречаются также конструкции, включающие правильно употребленный русский предлог и немецкое существительное.

Пример 8. Майя (3 года 7 месяцев)

В.: Да, послезавтра подарки?

Р.: Да, для Puppenhaus.

В.: Для кукольного домика?

Р.: Да, смотри, по почте.

В то же время в речи Майи на раннем этапе практически не наблюдается ошибок в предложно-местоименных конструкциях (*у меня, для меня, у тебя, для тебя*). Появившись в речи ребенка в качестве «замороженных» фраз, они, по-видимому, употребляются как готовые конструкты.

Как показывают проанализированные нами данные, в речи симультантного билингва наряду с «замороженным» именительным падежом встречаются и другие случаи, когда предлог употреблен правильно, а окончание существительного – нет.

Пример 9. Майя (3 года 7 месяцев)

Р.: Маленькие ножницы.

В.: Маленькие-премаленькие.

Р.: Маленькие-премаленькие. Смотри, почти как для ребятым.

В.: Почти как для детей.

Р.: И для ребятым.

В.: Для ребят?

Р.: Да.

Таким образом, представляется, что в речи симультантного билингва на начальном этапе, как и в речи ребенка, осваивающего русский язык в условиях моноязычия, усвоение семантической структуры русских предлогов происходит в составе конструкций, т.е. наименьшей значимой единицей в составе высказывания оказывается предложно-падежный комплекс или синтаксема. Однако присутствие в языковом сознании ребенка двух конкурирующих языковых систем приводит к своего рода разложению предложно-падежной конструкции на компоненты, каждый из которых осознается как имеющий некоторое соответствие в другой языковой системе, что приводит к образованию таких конструктов, как немецкий предлог и русское существительное в именительном падеже, русский предлог и немецкое существительное, а также предложно-падежные формы, содержащие правильно употребленный предлог и существительное в «замороженном» именительном падеже. В этом плане усвоение ребенком-билингвом предложно-падежных конструкций русского языка обнаруживает сходство с процессом усвоения данных конструкций инофонами.

В то же время предложно-местоименные конструкции, вероятно, усваиваются иначе. Сочетания предлогов с личными местоимениями менее разнообразны, чем сочетания предлогов с существительными, и это приводит к тому, что, возникнув однажды в качестве «замороженных» фраз, они продолжают функционировать в речи ребенка в качестве конструкций.

Обратимся теперь к вопросу о том, в каком порядке русские предлоги усваиваются ребенком-билингвом. Если в речи детей-монолингвов первыми появляются предлоги *на, у, про* [2: 459; 6], то, как показывают проанализированные нами данные, первыми предлогами Майи стали предлоги *для* (3 года 2 месяца) и *у* (3 года 4 месяца), которые в речи девочки этого периода слу-

жат для передачи идеи принадлежности и контакта. При этом, как было показано выше, предлог *для* некоторое время конкурировал в речи девочки со своим немецким коррелятом *für*. Интересно отметить, что, если предлог *у* появляется одним из первых и в речи детей, осваивающих русский язык в ситуации моноязычия, то этого мы не можем сказать о предлоге *для*. Вероятно, на его раннее появление в речи Майи оказал влияние тот факт, что, как показывают данные корпуса детской речи CHILDES, он оказывается одним из первых предлогов в речи детей, осваивающих немецкий язык.

Следующими по времени появления предлогами оказываются предлоги *на*, *в* и *про* (3 года 5 месяцев). Как и в речи детей-монолингвов, предлог *про* надолго остается единственным предлогом, вводящим роль темы, поскольку в рассматриваемый нами период до 4 лет 2 месяцев предлог *о* так и не появится.

Пример 10. Майя (3 года 5 месяцев) *Я хочу завтра про Федору, мама.*

В это же время появляются предлоги *на* и *в*, служащие для передачи пространственных отношений. Хотя они появляются одновременно, мы можем наблюдать некоторое предпочтение, оказываемое детьми раннего возраста именно предлогу *на*, как в примере 11, где девочка и мама обсуждают, куда поместить игрушечного крокодила.

Пример 11. Майя (3 года 6 месяцев)

В.: А если мне страшно, ты положишь его в домик, да, в свой?

Р.: На тележку.

В.: В тележку тогда положишь, да?

Данная ситуация допускает двоякое толкование: локализация на поверхности, прототипически обозначаемая предлогом *на*, и локализация действия внутри, передаваемая предлогом *в*. Ребенок воспринимает действие как локализованное на поверхности, о чем говорит выбор предлога. При этом случаев использования предлога *в* вместо предлога *на* в записях Майи отмечено не было. Таким образом, речь идет даже не о взаимозамене предлогов, характерной для речи инофонов [6: 184], а о своего рода

экспансии предлога *на* в сферу действия не только предлога *в*, но и некоторых других предлогов, таких как *с*, *по* и даже *над* в тех контекстах, которые позволяют рассматривать действие как локализованное на некоторой поверхности.

Некоторые из анализируемых контекстов можно объяснить синтаксическим калькированием конструкций немецкого языка.

Пример 12. Майя (3 года 5 месяцев)

В.: Папа завтра придет тебя забирать.

Р.: Я на живот пум-пум.

В.: Ты так стучишь по животу папе?

Р.: Да.

Соответствующий немецкий контекст допускает предлоги *an* или *auf*, которые в качестве прототипического соответствия имеют в русском языке предлог *на*. Что касается следующего примера, в немецком языке соответствующая ситуация может описываться предлогами *von* 'от' или *auf* 'на', чем обусловлено использование предлога *на* вместо предлога *с*.

Пример 13. Майя (4 года 1 месяц) *Она на другой стороне еще синяя.*

Оставив в стороне вопрос о синтаксическом калькировании, отметим, что подобные проявления стратегии генерализации вполне созвучны тем контекстам, которые возникают в речи детей раннего возраста в условиях моноязычия и в которых также наблюдается экспансия предлога *на* [7].

Однако не все подобные случаи ненормативного употребления предлога *на* можно объяснить синтаксическим калькированием. Записи речи Майи содержат и другие примеры употребления предлога *на* вместо предлога *в*, некоторые из которых относятся к случаям нарушения конвенционального употребления.

Пример 14. Майя (3 года 7 месяцев)

Р.: А теперь нам надо вот нажать. Мама тоже на эту полоску нажать.

В.: Только на эту, да? Только в этом ряду?

Р.: Да.

В.: На кнопочки.

Р.: Да, и потом на этом ряду.

В.: Потом в этом ряду, в другом, да?

Характерно, что в немецком языке в аналогичной ситуации также нормативно употребляется предлог *in* 'в'. Вероятно, выбор предлога в данном случае мог быть обусловлен совмещением конструкций *нажать на* $Y_{\text{Вин.}}$, например, *нажать на этот ряд (кнопку)* и *в* $Y_{\text{Предл.}}$ (*в этом ряду*), в результате которого одна синтаксема, представленная предлогом *на* и существительным в предложном падеже, оказывается носителем функций сразу двух предложно-падежных форм. С этой точки зрения особый интерес представляет также 15-й пример.

Пример 15. Майя (4 года 1 месяц)

Р.: Это потом на моей кровати повесить. Вот это.

В.: Над твоей кроватью хочешь повесить?

Р.: Да.

В.: Зачем вешать на кровать.

Через несколько реплик ребенок вновь настаивает на своем употреблении.

Пример 16. Майя (4 года 1 месяц)

Р.: Можешь на моей кровати повесить?

В.: Над твоей кроватью повесить? Ну нет, не надо этого делать.

Еще через несколько реплик подобный фрагмент диалога повторяется вновь. В немецком языке данному употреблению соответствует конструкция *hängen über* 'повесить над', так что в данном случае о синтаксическом калькировании не может быть и речи. Напротив, представляется необходимым учитывать контекст *вешать на стену*, который мог повлиять на анализируемое употребление, опять же создавая условия для такого языкового явления, когда один объект выполняет функции двух объектов. Подобная способность совмещения функций двух синтаксем была отмечена у прямого объекта в речи детей-монолингвов [6: 187]. Тем не менее в речи Майи отмечается отсутствие четкой границы между локализацией действия на поверхности и над поверхностью. Возможно, в этот период в речи ребенка семантическая структура предлога *на* включает в себя обе локализации по причине отсутствия в активном лексиконе предлога *над*, который в речи детей-монолингвов также появляется позд-

но. Нужно отметить, что, хотя подобная экспансия предлога *на* в сферу действия предлога *над* в целом не характерна для детей-монолингвов, те или иные сдвиги в семантической структуре предлогов, особенно не обладающих высокой частотностью, возможны и в речи детей, осваивающих русский язык в условиях моноязычия, как показано в [7].

В целом, говоря о функционировании предлога *на* в детской речи, нужно подчеркнуть, что как в условиях моноязычия, так и в ситуации двуязычия представление о наблюдаемой локализации объекта на поверхности оказывается ближе детям раннего возраста, чем абстрактное представление о локализации внутри, часто делающей объект недоступным для непосредственного наблюдения. Как известно, многие ситуации, связанные с положением объектов в пространстве, могут быть осмыслены двояко, что «либо приводит к допустимости их разного представления в языке, либо к выбору только одного представления при остающейся нереализованной другой возможности» [5: 195]. Именно такую нереализованную возможность реализуют дети в своих высказываниях, отдавая при этом явное предпочтение представлению о локализации объекта на поверхности. В условиях двуязычия подобная экспансия предлога *на* в семантическую зону других предлогов проявляется более ощутимо отчасти в связи с тем, что в другом языке, также осваиваемом ребенком-билингвом, с помощью коррелята предлога *на* могут описываться те ситуации, которые в русском языке соотносятся с другим предлогом, что приводит к калькированию синтаксических конструкций. Однако, как было показано выше, далеко не все случаи экспансии предлога *на* в речи детей-билингвов можно объяснить синтаксическим калькированием оборотов другого языка. Важное значение имеет также то, что дети, отдавая предпочтение идее наглядной локализации объекта на поверхности, трактуют ситуацию наиболее понятным и удобным для себя образом. Подобная тенденция к переосмыслению

языковой нормы с целью сделать ее более простой и понятной отмечается и в речи херитажных носителей русского языка (т.е. носителей языка, унаследованного от родителей-эмигрантов) [4: 438], где также наблюдается экспансия предлога *на*, как показывают приведенные в данной работе примеры, такие как *ловить рыбу на реке* [4: 439]. В целом ненормативные употребления предлога *на* характерны также для речи инофонов. Как показывают данные корпуса текстов херитажных носителей русского языка Russian Learner Corpus, а также тексты инофонов, изучающих русский язык (<http://community.livejournal.com>), количество контекстов, в которых ошибочно употребляется предлог *на* вместо предлога *в*, значительно превышает количество примеров ошибочного употребления предлога *в* вместо *на*, несмотря на то что, по данным «Частотного словаря современного русского языка» [3], частотность предлога *в* в нормативном русском языке превышает частотность предлога *на* в два раза. Этот вопрос требует отдельного исследования, однако можно предположить, что в целом представление о наблюдаемой локализации объекта на поверхности обладает особой когнитивной значимостью.

Следующим предлогом в речи Майи оказывается предлог *с*, появившийся в возрасте 3 лет 6 месяцев и служащий для передачи идеи контакта и совместного действия. В то же время предлог *с* в пространственном значении в конструкции с родительным падежом не был отмечен в речи ребенка в рассматриваемый период.

Предлог *к* закрепился в речи Майи в возрасте 3 лет 7 месяцев для передачи возникновения контакта в результате приближения.

Предлог *из*, существовавший в пассивном лексиконе ребенка уже в 3 года 6 месяцев, но в речи заменявшийся на немецкий предлог *auf* 'из', как видно из 4-го примера, закрепился в активном лексиконе ребенка в возрасте 3 лет 9 месяцев.

Пример 17. Майя (3 года 9 месяцев)

*В.: Какие ты красивые бусы сделала!
Из чего ты их сделала?*

Р.: Из какие ты сказала. Из них.

*В.: Из них? Из того, что я сказала?
А что это такое?*

Р.: Я не знаю.

В.: Желуди.

В пространственном значении предлог *из* в рассматриваемый период не употребляется.

В возрасте 3 лет 10 месяцев появляется предлог *от*, передающий в следующем примере, где ребенок обсуждает с мамой пуговицы, значение принадлежности.

Пример 18. Майя (3 года 10 месяцев)
От чего такой красивый такой?

В возрасте 4 лет предлог *от* был употреблен в пространственном значении, но в контексте, требующем предлога *с*.

Пример 19. Майя (4 года)

В.: Деда Мороза не видела, да?

Р.: Неа. Или он просунул одну руку туда и только бросил от улицы.

В.: С улицы?

Р.: Да.

В.: Закинул тебе мешочек?

Р.: Да.

В данном примере наблюдается калькирование соответствующего немецкого оборота с предлогом *von* 'от'.

Предлог *по* употребляется в речи девочки только в сочетаниях *по почте* и *по кругу*, которые, вероятно, являются «замороженными».

Другие предлоги в рассматриваемый период до 4 лет и 2 месяцев не употребляются.

Проанализированный языковой материал показывает, что в процессе усвоения русских предложно-падежных форм в условиях двуязычия в речи детей прослеживается период правильного употребления флексий при отсутствии предлога. Однако если дети-монолингвы продолжают оперировать предложно-падежными формами как конструкциями, обладающими собственной семантикой, то присутствие в языковом сознании ребенка двух конкурирующих языковых систем приводит к разложению предложно-падежных комплексов на фрагменты, каждому из которых приписывается некий коррелят в другой языковой системе. В этом плане усвоение предложно-падеж-

ных форм в условиях двуязычия обнаруживает сходство с усвоением русского языка инофонами.

Порядок усвоения русских предлогов детьми-монолингвами и билингвами неодинаков. Некоторые предлоги, появляющиеся в речи детей в условиях монопольного достаточного поздно (например, предлог *для*), характеризуются ранним появлением в речи билингов, что может быть обусловлено тем, что их корреляты в другом языке относятся к первым предлогам. Кроме того, выбор предлога в речи ребенка-билингва может быть обусловлен калькированием конструкций другого языка.

В речи детей раннего возраста с помощью предлогов передаются такие пространственные отношения, как локализация на поверхности (предлог *на*), локализация внутри (предлог *в*) и возникновение контакта в результате приближения (предлог *к*). Думается, что представление о локализации действия

на поверхности оказывается ближе детям раннего возраста, чем представление о локализации внутри, в результате которой объект часто становится недоступным для наблюдения, что приводит к своего рода экспансии предлога *на* в речи детей раннего возраста как в ситуации монопольного, так и в ситуации двуязычия. Тем не менее употребление первых предлогов в речи детей раннего возраста не сводится исключительно к выражению пространственных отношений. Более того, некоторые пространственные предлоги в силу их широкого функционального употребления в современном русском языке могут сначала усваиваться детьми в их непространственных значениях в составе конструкций. Очевидно, на порядок усвоения русских предлогов оказывает влияние когнитивная значимость для детей раннего возраста определенных понятий, таких как контакт и принадлежность, нахождение на поверхности, тема сообщения.

Литература

1. Гагарина Н.В., Райхель А. Зайцы расплавят когти и жишь ты хир? Инновации русско-немецкоязычных детей дошкольного возраста // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею д.ф.н., профессора С.Н. Цейтлин. СПб., 2013.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007.
3. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка. М., 2009.
4. Марушкина А.С., Рахилина Е.В. Ошибки в речи херитажных говорящих (на материале текстов русских эмигрантов в США) // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26–28 июня 2013 г. СПб., 2013.
5. Селиверстова О.Н. Семантическая структура предлога *на* // Исследования по семантике предлогов. М., 2000.
6. Цейтлин С.Н., Абабкова М.И. Освоение субстантивных синтаксисом русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык: одноязычие и двуязычие / Под ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеевой. М., 2011.
7. Яковлева И.В. Первые предлоги в речи русскоязычных детей // Дошкольное воспитание. 2014. № 5.
8. Morgenstern A., Sekali M. What can child language tell us about prepositions? // *Studies in Language and Cognition*. Newcastle upon Tyne, 2009.
9. Slobin D. From ontogenesis to phylogenesis: what can child language tell us about language evolution? // *Biology and Knowledge revisited. From neurogenesis to psychogenesis*. Mahwah, 1997.
10. Tomasello M. Learning to use prepositions: a case study // *Journal of Child Language*, 1987. № 14.
11. Tyler A., Evans V. The Semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition. Cambridge, 2003.

I.V. Iakovleva

THE ACQUISITION OF THE RUSSIAN PREPOSITIONAL SYSTEM BY BILINGUALS

Acquisition of the prepositional system, bilingualism.

This study focuses upon the acquisition of the Russian prepositional system by bilinguals. We assume that the order in which the prepositions are acquired is influenced not only by linguistic factors, such as the frequency of prepositions in Russian, but also by the cognitive salience of this or that concept for young children.



К.Б. Рахим-заде

karina.rakhimzade@gmail.com

аспирант Государственного института

русского языка имени А.С. Пушкина

Душанбе, Таджикистан

Фразеологические единицы, репрезентирующие зооморфный код культуры в русском языке с точки зрения китайского

Языковая картина мира, лингвокультура, код культуры, фразеологические единицы, фразеологические сочетания, компонент-зооним, русский язык, китайский язык.

В статье рассматриваются фразеологические единицы с компонентом-зоонимом «лошадь» в русском языке на фоне языка китайского.

Понятие картина мира имеет долгую историю и является объектом изучения таких наук, как философия, логика, культурология, лингвистика и др.

Исторически понятие картины мира возникло в процессе становления человека как существа разумного. Термин «картина мира» зародился в недрах естественно-научных дисциплин. Это понятие впервые было выдвинуто в конце XIX – начале XX вв. физиками. Для них это явление существовало как «физическая картина мира»: «это совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получать сведения о поведении этих предметов». Такое определение картины мира дает Г. Герц, который ввел этот термин в научное обращение [4].

Близкие взгляды развивали и другие ученые (например, М. Планк, А. Эйнштейн). Возникновение научного интереса исследователей к языковой картине мира тесно связано с именем В. фон Гумбольдта. Идеи В. фон Гумбольдта о строении языка и его влиянии на духовное развитие нации

(«поскольку только в языке запечатлен весь национальный характер») известны как учение о «внутренней форме» языка [6].

Языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности и знаний об этой действительности [18]. Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев (Л. Вайсгербера и др.) о внутренней форме языка, в частности, к так называемой гипотезе лингвистической относительности Сепира – Уорфа.

По мнению Е.С. Кубряковой, «языковая картина мира – это особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого» [9]. По утверждению В.М. Манакина, «языковая картина мира – это отраженный средствами языка образ сознания реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком» [12].

Язык же, по мнению К. Леви-Стросса, есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры [11]. Культура, в свою очередь, посредством своих кодов «категоризует, структурирует и оценивает» окружающий мир [10]. Коды культуры, по утверждению В.В. Красных, соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека, они эти представления и кодируют. Коды культуры универсальны, но их проявления, удельный вес в каждой отдельной культуре, метафоры, в которых они реализуются, национально предопределены и обусловлены этой культурой [10].

По мнению В.Н. Телии, коды культуры являются вторичными знаковыми системами, использующими разные материальные и формальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к картине мира, к мировоззрению данного социума.

Зооморфный код культуры как пласт лингвокультуры представляется чрезвычайно интересным и самобытным с точки зрения репрезентации национальной специфики.

Рассмотрим и проанализируем особенности фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом-зоонимом *лошадь* в русской языковой картине мира с точки зрения носителей китайского языка.

На всем протяжении истории русского и китайского народов лошадь высоко ценилась в хозяйстве человека. В сопоставляемых лингвокультурах образ лошади используется часто для характеристики этноспецифических особенностей поведения людей, их мироощущения.

Рассмотрим, как характеризуются качества человека через черты образа лошади / коня в русском языке во фразеологических сочетаниях (ФС) (на материале словарей и контекстов Национального корпуса русского языка):

1) выносливость / способность к тяжелому труду:

ломовая лошадь – «много и тяжело работающий»: *Работала, как ломовая лошадь, и регулярно отсылала деньги маме и Светке (Т. Соломатина); Только у нее*

ничего не болит – тащит на себе воз, как ломовая лошадь (Т. Моспан); Всю жизнь бился, бился, с урока на урок, работал, как ломовая лошадь, и вот надорвался (В. Катаев). При этом необходимо отметить, что при сравнении женщины с *ломовой лошадью* значение тяжести труда усиливается, подчеркивается его непосильность;

рабочая лошадка – «работяга, труженик». По контекстам Корпуса можно отметить, что в современном русском языке данное ФС часто используют, говоря о рабочей технике: *Corolla, ранее известная как городская рабочая лошадка, стала третьей моделью Toyota... (Н. Качурин); Скромная, незаметная, но все же заграничная рабочая лошадка по цене новых «Жигулей» (И. Твердунов).* Особенно часто это ФС используется в отношении автомобиля в силу преобладания значений и общности признаков [1]. Однако можно встретить и употребление ФС в отношении другой рабочей техники, например офисной: *Оба МФУ обладают хорошим соотношением цены и функциональных возможностей и заинтересуют тех, кому нужна «рабочая лошадка» в малый офис (Gadget show // «Детали мира»).* Употребление ФС в отношении человека не менее частотно: *Я скорее рабочая лошадка, вот вам и вся моя харизма (М. Кувшинова, Я. Чурикова); С одной стороны, Павлонис – человек команды, рабочая лошадка, которая знает и умеет плодотворно работать (Е. Чежегов, В. Кузин).*

2) неясность, неизвестность:

темная лошадка – «неизвестный по своим качествам, неожиданный претендент»: *Наоборот, в стане «Яблока» поползли слухи, что бессменный второй номер Владимир Лукин будет выдворен из тройки лидеров, а на его место придет некая темная лошадка (Г. Ковалев); Они уже все мастера, а я для них темная лошадка (М. Козаков).*

3) усталость / изможденность:

загнанная лошадь – «очень уставший, вымотавшийся человек»: *Старуха дышала во сне, как загнанная лошадь (М. Гиголашвили); Я тяжело и отрывисто дышал, как*

загнанная лошадь (Б. Можжев); *Кажется, издохнет от усталости, как загнанная лошадь* (Д. Мережковский).

Лошадь в русской лингвокультуре издавна воспринималась как необходимый помощник в крестьянском труде и использовалась как тягловая сила [8]. В Древней Руси лошадь была первой помощницей крестьянину, без нее занятие сельским трудом становилось практически невозможным. Соответствующее отношение к лошади отражено также в целом ряде русских пословиц и поговорок: *Без лошади – не пахарь; Без коня – не хозяин; Старый конь борозды не испортит* и др. [13].

Отмеченные особенности отражают положительную коннотацию образа лошади в русском языковом сознании. Однако также имеются в русском языке единицы с фразеоконпонентами *мерин, кобыла, кляча (старая)*, содержащие отрицательную оценку: *бред сивой кобылы* – «явная бессмыслица, ложь»; *не пришей кобыле хвост* – «ненужный, лишний; не имеющих определенного положения; неуместно, не нужно, не идет к делу»; *врет как сивый мерин* – «пустословит, несет вздор» и «врет бессовестно, беззастенчиво, беспредельно»; *глуп как сивый мерин* – «очень, до крайности глуп» [13]. ФС *старая кляча* кроме значения «изможденность» содержит значения «утомляемость из-за старости» и «унылость, покорность судьбе»: *Скарт давно написал свое послание дьяволу, и Танер стоит теперь подо мной и понуро, как старая кляча, ждет, когда я напишу* (С. Осипов); *Вся эта жизнь, не осененная блеском фантазии и праздником человеческой мысли, – вся эта жизнь, машинально передвигая ноги, плетется, как старая кляча, как его обшарпанный «Воксхаул» цвета навсегда утраченного значения* (Марина Бонч-Осмоловская).

Также можно выделить единицы, связанные с образом лошади, однако собственно лексемы *лошадь / конь / кобыла / мерин / жеребец* в них не используются:

вожжа (шлея) под хвост попала / попадет [15] – «внезапно впасть в неуравновешенное состояние, проявлять взбалмош-

ность, капризность или упрямство»: *Да и не к месту, не ко времени клятвы и признанья, ибо всякое отказное, заверяющее слово лишь свергло бы актрису в неопиcуемый гнев и немилость, а там-то держись, писатель, коли попадет вожжа под хвост, может и шелопов надавать, что под руку угодит* (В. Личутин); *Если попадет вожжа под хвост, мы черепашками своими будем громить стены* (Ю. Нагибин); *Я захожусь здесь по долгу, а не потому, что мне попала вожжа под хвост, старый вы, истеричный дурак!* (А. Стругацкий, Б. Стругацкий);

хомут (на шею / на шее) [15] – «обременять себя тягостными и ненужными хлопотами, обязательствами»: *Морально приотомился. Тут – и новый хомут на шею. Позвонил приятель еще с кишиневских времен – тот самый бескомпромиссный Леонид Гуревич (Павел Сиркес); Жена. Крест. Хомут на шее. Обруч. Гирия. (Виктор Астафьев);*

закусить удила [15] – «действовать напролом, в возбужденном состоянии, не считаясь с обстоятельствами, упрямитесь»: *Молодой дебютант может забыть себя и закусить удила* (Ю. Писаренко); *Но тут главное – не потерять нить, закусить удила или что там еще полагается делать в таких ситуациях* (Труд-7, 2008.06.25); *Если Аркадий закусил удила, его не удастся переубедить* (Дарья Донцова); *Порою генерал-майору в отставке Николаю Ивановичу Олексину представлялось, что его такой привычный, такой объезженный век вдруг закусил удила и помчался, не ведая цели и не разбирая дороги* (Борис Васильев).

В Китае 马 лошадь в древности являлась главным домашним животным, особенно у кочевников. ФЕ с этим компонентом в китайском языке много, например:

с положительной коннотацией:

1) 马到成功 (*лошадь пришла – пришел успех*) = «добиться быстрых результатов, успеха» – ср. *пришел, увидел, победил;*

2) 马革裹尸 (*шкура лошади – одежда мертвеца*) = «с честью пасть на поле брани, умереть героем в бою»;

с отрицательной коннотацией:

1) 心猴意马 (*сердце обезьяны и лошадь прыгает*) = «невнимательно заниматься чем-нибудь»;

2) 牛头马面 (*голова коровы, лицо лошади*) = «ужасно выглядеть, быть некрасивым человеком»;

3) 马首是瞻 (*смотреть на голову лошади переднего всадника*) = «идти на поводу у кого-либо»;

4) 马后炮 (*бежать за лошастью*) = «задним умом крепок, думать задним числом» [14].

Таким образом, в рассматриваемых нами фразеологизмах китайского языка образ лошади используется для выражения как положительной, так и отрицательной оценки

окружающих явлений жизни. Положительная оценка – «успех, героизм, храбрость»; отрицательная оценка – «некрасивость, невнимательность, небрежность, покоряться чужой воле».

Различие коннотаций данных зоолексем (лошадь, конь и т.д.) в рассматриваемых языках свидетельствует о различии путей, по которым развивались сравниваемые культуры. Наблюдая за поведением и повадками одного и того же животного, каждая культура по-своему определяла свое отношение к нему, следствием чего явились зооморфизмы с различной аксиологической составляющей в различных языках.

Литература

1. Булатникова Е.Н. Концепты лошадь и автомобиль в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006.
2. Вовк О.В. Энциклопедия знаков и символов. М., 2008.
3. Гафарова К.Т. Лексико-семантические особенности ФФЕ в немецком, таджикском и русском языках // Паеми донишкадаи забонхо. Вестник института языков. Душанбе, 2012.
4. Герц Г. Принципы механики, изложенные в новой связи // Жизнь науки: Антология вступлений к классическому естествознанию. М., 1973.
5. Гумбольдт В. О языке кави на острове Ява. М., 1984.
6. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // В. фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
7. Гуткелова Ф.Н. Зооморфный код культуры как проявление этнокультурной специфики сознания // Реальность этноса. Образование и гуманитарные технологии этнической, этнорегиональной и гражданской идентичности. СПб., 2008. Ч. I.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 2006.
9. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.
10. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002.
11. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М., 1994.
12. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. Киев, 2004.
13. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. М., 2005.
14. Русско-китайский фразеологический словарь. 俄汉成语词典 / Под ред. Чжоу Цзишэн, Чоу Лупэй, Чжан Ци. Пекин, 1984.
15. Словарь образных выражений русского языка / Под ред. В.Н. Телии. М., 1995.
16. Телия В.Н. Русская фразеология. М., 1996.
17. Хао Хуэйминь. Национально-культурная специфика и источники фразеологизмов китайского языка // Вестник Башкирского университета. 2008. № 4.
18. Энциклопедия «Кругосвет». krugosvet.ru.

Karina Rakhim-zade

PHRASEOLOGICAL UNITS AS REPRESENTATION OF ZOOMORPHIC CODE OF CULTURE IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

World picture as reflected in language, lingvoculture, code of culture, component-zoonym, Russian language, Chinese language, phraseological units, phraseological combination.

This article researches the phraseological units with zoonimical component «horse» in Russian language on the background of the Chinese language.



Мохаммад Реза Мохаммади

mrmoaham@modares.ac.ir

канд. филол. наук,
доцент, преподаватель русского языка
университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран



Маджид Резаи

majid_rezaei@mail.ru

аспирант университета Тарбиат Модарес
Тегеран, Иран

Сопоставительный анализ русских и персидских пословиц и поговорок с компонентом «труд»

Пословица, лингвострановедение, труд, русский язык, персидский язык.

Проблема усвоения русских фразеологизмов при обучении инофонов русскому языку весьма актуальна. Несмотря на значительные успехи и достижения в области научной разработки вопросов русской фразеологии, в настоящее время существует необходимость ее лингвометодического описания. Фразеологические обороты – важный строительный материал языка. В процессе общения большинство людей активно используют в своей речи фразеологизмы, и фразеологические единицы любого языка значимы в лингвострановедческом аспекте.

Давно замечено, что мудрость и дух народа проявляются в его пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

Пословицы и поговорки сопровождают людей с давних времен. Такие выразительные средства, как точная рифма, простая форма, краткость сделали пословицы и поговорки устойчивыми, запоминаемыми и необходимыми в речи.

Пословицы и поговорки возникли давно, многие из них появились еще тогда, когда не было письменности. Поэтому правильнее будет говорить, что пословицы и поговор-

ки имеют народное происхождение, что их первоисточник находится в коллективном разуме народа.

А.Н. Афанасьев пишет, что «пословицы по самой форме своей не подвержены искажению и потому являются памятником издавна сложившихся воззрений. Пословицы являются главным источником мудрости предков, хранителями памяти и орудием передачи человеческого опыта» [2: 15].

Пословицы и поговорки, являясь частью культуры любого народа, сохраняют свою актуальность, демонстрируют характерные черты данного народа, становятся объектом внимания и научных исследований.

Наряду с фольклористским, литературоведческим, собственно лингвистическим

подходами к исследованию пословиц и поговорок в XX в. возник еще один, лингвокультурологический. Пословицы и поговорки оказались интересны исследователям в аспекте воплощения в них как устойчивых фразеологических единиц народной психологии и философии, того, что В. Гумбольдт в свое время назвал народным духом, духовной самобытностью.

«В основе лингвокультурологии лежит изучение кумулятивной (накопительной) функции языка, в которой язык выступает как хранилище и средство передачи внеязыкового коллективного опыта, а наиболее ярко она проявляется в пословицах и поговорках» [14: 108].

Постановка проблемы исследования пословиц и поговорок в лингвокультурологическом аспекте стала возможной в связи со становлением теории лингвострановедения, введением понятия «культурный компонент значения», которое представлено в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [5: 25].

Лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок неразрывно связан с внешними факторами: с историей страны, ее культурой, бытом и т.д. Исследование пословиц и поговорок в лингвострановедческом аспекте помогает уточнить, а в ряде случаев установить дополнительные смысловые оттенки пословиц с национально-культурной семантикой.

Между тем, учитывая, что пословицы и поговорки заключают в себе свод народной мудрости, народного опыта, имеет смысл проанализировать весь этот свод с точки зрения содержащейся в нем информации, или по крайней мере выявить главные его составляющие и рассмотреть основные отраженные в нем концепты.

Пословицы и поговорки реагируют на все явления действительности, отражают жизнь и мировоззрение народа во всем многообразии, они передают бытовые, социальные, философские, религиозные, морально-этические, эстетические народные взгляды. Главное назначение пословиц – давать оценку объективных явлений действительности. И с этой задачей пословицы справляются весьма успешно. Их тематика поистине безгранична. Они охватывают решительно все

стороны жизни человека, самые различные взаимосвязи между явлениями действительности.

Понятия «пословица, поговорка» в работе В.Л. Архангельского рассматривается как особый тип вторичных языковых знаков, включаемых в круг фразеологических единиц [1: 147].

Одной из самых заметных теоретических работ по разграничению понятий «пословица» и «поговорка» является типологическая классификация Г.А. Пермякова. В ней указывается, что «пословица – грамматически законченное (имеющее вид предложения) изречение с образной мотивировкой общего значения, т.е. требующее расширительного толкования» [18: 150]. «Поговорка – грамматически незаконченное (не составляющее предложения) изречение с образной мотивировкой общего значения» [18: 155].

М.А. Мещерякова интерпретирует пословицу как «краткое, законченное, образное изречение обобщающего характера; поучительное жизненное наблюдение, применимое к самым различным случаям и ситуациям; малую жанровую форму фольклора» [15: 34]. «Поговорка – меткое образное выражение, не заключающее в себе обобщающего смысла. Является не законченным выражением, а только его частью. Может быть частью пословицы, самостоятельным выражением, придающим речи выразительность, или заимствованием из литературного произведения» [15: 35].

В Лингвистическом энциклопедическом словаре пословица определяется как «краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа, имеющее форму законченного предложения, обладающее буквальным и переносным значением или только переносным» [13: 389].

Итак, мы рассмотрели различные определения пословиц и поговорок и установили их свойства. В нашем исследовании мы будем опираться на следующие трактовки пословиц и поговорок, так как они дают предельно точное и ясное представление о данных терминах:

«Пословица – это краткое, нередко ритмизованное изречение, представляющее собой законченное предложение и выражающее определенное умозаключение. Поговорка – широко распространенное образное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление. В отличие от пословиц, к которым они близки по своей форме, поговорки лишены прямого поучительного смысла и ограничиваются образным, нередко иносказательным определением какого-либо явления» [12: 57].

Главной особенностью пословицы является ее законченность и дидактическое содержание. Поговорка отличается незавершенностью умозаключения, отсутствием поучительного характера.

Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. В пословицах и поговорках отражены богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность.

Персидские пословично-поговорочные речения, объединенные общим словом *ضرب المثل* – *зарболмәсәл* (пословица) в восприятии носителей языка традиционно неотделимы от разговорной фразеологии (и это характерно для многих восточных языков). Паремииологизмы содержат законченную мысль, суждение, и именно в них наиболее отчетливо проявляется национальный характер, национальный менталитет, этнопсихологический склад народа, его образное мышление.

Персидские пословицы и поговорки мало изучены. Сборники, изданные в Иране и других странах, за исключением некоторых, содержат в основном книжные паремии. Одной из трудностей составления паремииографических словарей является классификация материала. Существующая литература не проводит четкой границы между пословицами и поговорками и даже фразеологизмами. Не всегда можно отделить персидские

пословицы от поговорок, так как четкой границы между ними не существует, иранцы называют пословицы и поговорки одним термином *ضرب المثل* – *зарболмәсәл* или – *مثل* *mäsäl* [6: 68].

Рассмотрим русские и персидские пословицы и поговорки с компонентом *труд*. Следует отметить, что из русских текстов мы отобрали, во-первых, те паремии, которые хорошо известны любому современному русскому человеку, во-вторых, старые и забытые пословицы и поговорки, почерпнутые из собрания пословиц В.И. Даля, и, наконец, в-третьих, искусственные нравоучительные построения, придуманные пропагандистами коммунистической идеологии в 30–60-е гг. XX в., чтобы рассмотрение было наиболее всесторонним и представляло интерес и для иранских и для русских читателей.

1. Пословицы и поговорки, выражающие важность работы и труда.

В персидских пословицах и поговорках работа и труд оцениваются высоко. Работа является одним из факторов совершенствования ума и достоинства человека. Труд является украшением мужчины. Человек, который не работает, осуждается: в некоторых пословицах и поговорках работающие животные оцениваются выше, чем неработающий человек:

کار زینت مرد است – букв. *Работа является украшением мужчины;*

کار بزرگ مایه عزت است نه نام بزرگ – букв. *Великое дело приносит достоинство, а не великое имя;*

خری که کار کند، بهتر است از بیک بیکار است – букв. *Осел, который работает, лучше, чем бек (важный человек), который не работает;*

برو کار میکن مگو چیست کار – *که سرمایه جاودانی است* – букв. *Иди, работай, и не говори: «Что такое работа» – работа является вечным капиталом человека.*

В персидских сказках встречаются люди, которые ищут дорогой клад, чтобы улучшить свою жизнь, но находят эти клады только те, кто проходит через трудности и испытания. Часто эти клады являются символами труда и настоящий клад – это то, что человек для достойной жизни дол-

жен трудиться. Поэтому появились такие пословицы, как:

کسی را که کاهل بود، گنج نیست – *Лентяй богатства не обретет;*

تا رنج تحمل نکنی، گنج نیینی – *Пока не испытаешь трудности, не увидишь клада;*

نابرده رنج گنج میسر نمی شود – *Без труда не найдешь клада (ср. в русском языке: Без труда не вытащишь рыбку из пруда).*

Интересно, что в русском фольклоре тоже встречаются такие пословицы и поговорки, например:

Без труда любой клад останется на дне.

В русских пословицах и поговорках труд является неотъемлемой частью жизни человека: *Человек рожден для труда; Благо людей в жизни, а жизнь в труде; Без труда не проживешь.*

Труд определяет существование человека. В зависимости от того, как человек трудится, такой и будет его жизнь. Отсутствие труда в жизни человека говорит о его ничемности, неостребованности в обществе: *Человек без труда – пустышка; Человек без труда не годится никуда.*

Подчеркивается, что только трудясь, человек может прожить хорошую жизнь: *Для кого труд – радость, для того жизнь – счастье; Без труда нет ни добра, ни плода; В труде смелее – будешь жить веселее.*

Обращают на себя внимание пословицы, в которых ярко отражены ценности и идеалы коммунистической эпохи. Эти пословицы выявлены в сборниках 30–60-х гг. XX в. Они имеют, как правило, лозунговый характер и содержат призыв, выражающий руководящую идею, задачу или политическое требование: *Труд, труд, труд – вот три вечных сокровища; Труд обогащает страну; Чтобы возвести коммунизма здание, нужен труд да прочные знания; Передовик не тот, кто вырвался вперед, а тот, кто в труде за собой других ведет; Наше счастье в общем труде.*

В данных паремиях на лексическом уровне отражается эпоха строительства коммунизма. Появляются слова, словосочетания, свойственные только этому историческому периоду: коммунистический труд, общий

труд, передовик, ударник коммунистического труда, колхоз, целина.

Следует отметить, что в этих пословицах и поговорках труд – это идея, чаще не имеющая никакого материального выражения. Здесь труд не кормит, не одевает, труд в них – способ достижения коммунистического будущего.

2. Пословицы и поговорки, описывающие роль орудия труда.

Орудия и инструменты труда также упоминаются в персидских поговорках и пословицах. Эти пословицы и поговорки отражают необходимость орудия труда:

کار از کار ابزار پیش می رود – *Работа продвигается инструментом;*

کار اسباب می خواهد – *Для работы нужно орудие;*

بنا که خشت می خواهد، باید دستش داد – *Если каменщик требует кирпич, надо дать ему;*

قلندری هم کشکول می خواهد – *Если даже хочешь стать дервишем, тебе нужен Кашкул¹.*

Есть пословицы, которые указывают на то, что для каждой работы требуется свой инструмент:

کوه را با سوزن نتوان سوراخ کرد – *Гору иглой не прорубить;*

کار خنجر برنده ناید از سوزن – *Игла не может делать то, что делает острый кинжал;*

То، که کاری که چشم می کند، ابرو نمی کند – *То, что делает глаз, не делает бровь.*

В русском языке нами обнаружены пословицы, где говорится о значимости орудий труда для выполнения работы, подчеркивается, что орудия труда могут облегчить жизнь человека-труженика. Главное орудие труда ленивого человека – язык: *Инструмент хорошо работает в хороших руках; Где работает машина, там не болит спина; Бездельник всегда работает языком.*

В русском языке можно выделить следующие группы значений для пословиц и поговорок, описывающих роль орудия труда:

1. Роль орудий труда в достижении цели:

Без веретена пряжи не спряжешь; Без косы сена не накошишь; Без снастей только блох ловить.

¹ Кашкул – большая чаша из кокосового ореха, которую дервиш носит на перевязи.

2. Без орудий труда нет трудового процесса:

Без клещей кузнец, что без рук; Без топора не плотник, без иглы не портной; Кабы не клин да не мох, так бы плотник издох и т.п.

3. Состояние орудий труда как показатель отношения человека к труду:

У плохого мастера такова и пила; У кого больно чист инструмент, тот плохой мастер и т.п.

3. Пословицы и поговорки, описывающие время работы.

В персидских пословицах и поговорках рекомендуется всегда выполнять работу вовремя:

کار امروز را به فردا مسپار – букв. Сегодняшнюю работу не откладывай на завтра;

کار امروز را به فردا افکندن از کاهلی تن است. Откладывать на завтра сегодняшнюю работу – это знак лени;

کار چو از دست رفت، آه ندامت چه سود. Если время выполнения работы прошло и ты потерял работу, нить бесполезно.

В русском языке процессуальный признак работы проявляется в пословицах, в которых рекомендуется не оставлять работу на следующий день: *Не паси работу впрок, а паси хлеб; Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.* И наоборот, говорится о том, что работа может подождать: *Работа не черт, в воду не уйдет; Работа не волк, в лес не убежит.*

Существуют пословицы, где рекомендуется чередовать процесс работы с отдыхом: *Когда в работе успех – перекурне грех; В субботу – на работу, а в воскресенье – на веселье.*

4. Пословицы и поговорки, описывающие мастерство и уважение к мастеру.

В Иране мастерство, опыт и мастер пользуются большим уважением. В пословицах и поговорках часто говорится о том, что работу должен выполнять мастер:

کار را به کاردان باید سپرد. Работу надо дать мастеру;

هر کسی را بهر کاری ساختند. Каждого человека сотворили для определенной работы;

کار هر بز نیست خرمن کوفتن - گاو نر می خواهد و مرد. Не каждый козел умеет молотить

урожай, для этого нужны вол и старый опытный человек;

کار استاد را نشان دگر است – Дело мастера имеет особый знак;

کار بوزینه نیست نجاری. Обезьяна плотником не станет.

Мысль «мастер-профессионал никогда не имеет продуктов своего труда» в персидском языке реализована в пословице:

کوزه گر از کوزه شکسته آب می خورد. Гончар пьет воду из сломанного кувшина.

В русских пословицах и поговорках понятия мастера и мастерства реализованы так: *Хороший мастер не боится трудного дела; Не испортив дела, мастером не будешь; Дело мастера боится.*

Мысль «мастер-профессионал никогда не имеет продуктов своего труда» находит отражение и в русских пословицах и поговорках: *Сапожник без сапог; Санник да колесник, а выехать не на чем; Не проси у кузнеца угольев.*

5. Пословицы и поговорки, описывающие важность совета и сотрудничества.

Призыв к совету и сотрудничеству имеет важное место в персидских пословицах и поговорках. По мнению иранского народа, совет и сотрудничество повышают качество работы:

کار بی مشورت نکو ناید. Без совета дело не получается качественным.

В русском языке тоже оценивается совет и сотрудничество, и это понятие реализуется в таких пословицах и поговорках, как: *После дела за советом не ходят; Все за одного, а один за всех – тогда и в деле будет успех; Советовать надо вовремя.*

6. Пословицы и поговорки, отрицательно оценивающие труд.

В группе отрицательной оценки показано пренебрежительное отношение к труду. В персидском языке негативное отношение к труду встречается редко. Мы нашли только одну поговорку, отрицательно оценивающую труд:

کار دنیا تمومی نداره. В мире конца работе нет (ср. в русском языке: *Всех дел не переделаешь*).

В русском языке чаще встречаются пословицы и поговорки, которые оценивают

трудовую деятельность как нечто неважное: *Работа не черт, в воду не уйдет; Что дело, дело не сокол – не улетит; Дело не голуби, не разлетятся; Работа не волк, в лес не убежит.*

7. Лучше работать и трудиться, чем говорить.

В персидском языке эта мысль нашла отражение в следующих пословицах и поговорках:

کار از کاشکی کاشکی درست نمی شود – *Дело не делается, если будешь говорить как бы, как бы;*
دو صد گفته چون نیم کردار نیست – *Лучше половину работы сделать, чем 200 раз говорить о ней.*

Эта мысль выражена в таких русских пословицах и поговорках, как: *Криком изба не рубится, шумом дела не делаются; Кто в словах скор, тот в деле не спор; Не спеши языком, торопись делом.*

Как мы видим, оба народа требуют, вместо того чтобы говорить, сразу приступить к работе.

8. Хорошая работа спешки не любит.

В персидском языке есть пословицы и поговорки, которые рекомендуют делать работу качественно и не спеша:

کارها نیکو شود اما به صبر – *Дела устраиваются терпением;*
کار از عجله درست نمی شود – *Дело в спешке не получается.*

Эти пословицы близки к русским пословицам: *Терпенье и труд все перетрут; Всякое дело терпением одолеть можно; Поспешишь – людей насмешишь.*

Но тем не менее оба народа, когда речь идет о добром деле, предлагают торопиться и смело браться за дело.

В персидском языке:

در کار خیر حاجت هیچ استخاره نیست – *В добром деле не нужно гадание по Корану.*

А в русском: *Доброе дело делай смело.*

9. Нельзя одновременно делать два дела.

Эту мысль в персидских пословицах выражают:

همه کاره هیچ کاره است – *Тот, кто берется за все дела, ничего не делает;*

کار زمین را ساختی، به آسمان پرداختی؟ – *Покончил с земными делами, взялся за небесные;*

با په دست دو هندوانه نمی توان برداشت – *В одной руке двух арбузов не удержат.*

В русском языке тоже есть пословицы и поговорки, выражающие эту мысль: *За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь; Берется за двадцать дел, не кончая ни одного; Семь дел в одни руки не берут.*

Итак, проникая в национальную культуру, мы имеем возможность обогащаться опытом другого народа и делиться своим, т.е. это взаимообогащение происходит в ходе общения.

В процессе изучения иностранного языка понимание менталитета говорящих на этом языке играет очень важную роль, поэтому весьма полезно знание фразеологии данного народа. Следовательно, сопоставительные работы в области фразеологии разных языков могут решить проблемы, возникающие в процессе обучения иностранному языку.

Исследуемый нами лингвосоциокультурный концепт «труд» играет важнейшую роль в жизни человека, поэтому естественно, что пословицы и поговорки о труде занимают значительное место во фразеологических фондах персидского и русского языков.

Мы обзорно рассмотрели реализацию концепта «труд» в русских и персидских пословицах и поговорках.

Подобное сопоставление заставляет думать, что русская языковая личность, наряду с уважением к труду, с большей халатностью относится к трудовой деятельности, чем персидская.

В свою очередь персидская языковая личность больше внимания уделяет значению работы в обществе.

Однако положительная и отрицательная оценка труда, возможно, связана с различным осмыслением одного и того же концепта разными социальными группами.

Анализ пословиц и поговорок показывает, что труд положительно оценивается в российском и иранском обществе. Безделье же и лень однозначно отрицательно оцениваются в фонде пословиц и поговорок русского и персидского языков.

Данная работа демонстрирует, что у иранского и русского народов есть много общего в восприятии концепта «труд». Несомненно, знание культуры другого народа во многом помогает в изучении языка данного народа.

Изучение пословиц и поговорок в этом плане очень полезно, поэтому в процессе изучения иностранного языка надо учитывать актуальнейший на сегодняшний день культурологический аспект изучения фразеологии.

Литература

1. Архангельский В.А. Устойчивые фразы в современном русском языке: основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов-на-Дону, 1964.
2. Афанасьев А.Н. Происхождение мифа. М., 1996.
3. Баба-заде Дж. Пословицы и поговорки русского языка. Тегеран, 2009.
4. Васильева Г.М. Национально-культурная специфика семантических неологизмов: лингвокультурологические основы описания. СПб., 2001.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1979.
6. Голева Г.С. Фразеология современного персидского языка. М., 2006.
7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М, 1984.
8. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 2003.
9. Дехода А. Пословицы и поговорки: В 4 т. Тегеран, 1959–1960.
10. Дубровин М.И. Английские и русские поговорки в иллюстрациях. М., 1995.
11. Короглу Х. Персидско-русский словарь пословиц и поговорок. Тегеран, Готенберг, 1993.
12. Лазутин С.Г. Русские народные лирические песни, частушки и пословицы. М., 1990.
13. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
14. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
15. Мещерякова М.А. Литература в таблицах и схемах // Домашний репетитор. М., 2000.
16. Наджафи А. Большой словарь речи: В 8 т. Тегеран, 2001.
17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 1999.
18. Пермяков Г.А. От поговорки до сказки (заметки по общей теории клише). М., 1970.
19. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
20. Фарсадманеш С., Ежова Л. Русские и персидские пословицы, Тегеран, 2005.

Mohammad Reza Mohammadi, Majid Rezaei

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND PERSIAN PROVERBS WITH THE COMPONENT “LABOR”

Proverbs, labor, linguistic and area studies, Russian language, Persian language.

The problem of mastering Russian phraseology in teaching foreign students, in this case the Iranian students, is very important. Despite significant developments and achievements in the field of Russian phraseology, now there is an urgent need to describe the Russian linguistic and area studies. Phraseological phrases are important building blocks of language. In the process of communication, most people are actively using in their speech idioms. The role of phraseology in our speech is very noticeable. Phraseological units in any language are also significant in linguistic and area studies.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

7–14 апреля 2015 г. в Русском центре Бакинского государственного университета проходили **музыкальные вечера**, посвященные 120-летию со дня рождения поэта В.А. Рождественского (1895–1977).

Собравшимся студентам были продемонстрированы оперные либретто «Декабристы» (музыка Ю. Шапорина), «Бесприданница» (музыка Д. Френкеля), «Заря над Двиной» (музыка Ю. Мейтуса), а также песни военного времени, автором которых был В.А. Рождественский.

По материалам сайта russkiymir.ru

Е.К. Петривняя

libri_magistri@mail.ru

канд. филол. наук, доцент,
зав. кафедрой мировой литературы
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



Античная басня в мировой литературе и живописи

Диалоги культур, межкультурная компетенция, диалектика развития художественной культуры, интерпретации античной басни в словесном и изобразительном искусстве, национальная специфика восприятия, концепция мира и человека.

В статье исследуются художественные интерпретации сюжета басни Эзопа «Человек и Сатир» в западноевропейской и русской литературах XVII – начала XIX вв. (Ж. Лафонтен. В.К. Тредиаковский, А.П. Сумароков, П.М. Карabanов) и во фламандской живописи эпохи барокко (Я. Йорданс). Изучение трансформации античного басенного сюжета в мировой литературе и живописи помогает, с одной стороны, выявить историческую преемственность, определить инвариантные общезначимые черты «вечных» образов басни, а с другой – подчеркнуть новаторство, обусловленное диалектикой развития художественной культуры; показать на конкретных примерах влияние мироощущения писателей и художников последующих эпох на формирование и расширение художественных возможностей воплощения басенного сюжета; определить роль конкретно-исторической эпохи в создании национально-самобытной концепции мира и человека.

Интегрированный подход к образовательному процессу иностранных студентов-филологов помогает расширить эмоционально-интеллектуальную сферу воздействия художественного произведения, выработать открытое восприятие и понимание палитры мирового культурно-исторического опыта. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык и литературу, проходит в условиях поликультурной образовательной среды, в ситуации диалога культур. Язык и культура тесно связаны между собой, поскольку язык является хранителем культурных ценностей и одновременно средством их передачи от поколения к поколению. Овладение языком народа той страны, где студенты получают образование, позволит им не только освоить новый языковой код, но и познакомиться с достижениями культуры, русской литературы, с национально русским взглядом на мир, с образом жизни, обычаями народа.

Межкультурная компетенция будущего филолога должна быть представлена не только правильной речью с точки зрения норм изучаемого языка, но и глубоким пониманием культурного контекста при сравнении памятников словесного творчества и изобразительного искусства. Так, например, рассмотрение возникновения и развития сюжета античной басни в широком историко-культурном и литературном контексте позволяет, с одной стороны, выявить общие инвариантные признаки, запечатленные в традиционном сюжете, а с другой – определить индивидуальные черты, отражающие авторское мировосприятие и национальную специфику интерпретации античного сюжета.

Большинство басенных сюжетов не только в литературе, но и в живописи нового времени восходит к античности. Непреходящую эстетическую ценность приобретают древнегреческие басенные темы и образы благодаря заложенному в них глубокому об-

щечеловеческому содержанию, выходящему за рамки породившего их времени. Каждая новая эпоха вкладывает в трактовку известных басен свой конкретно-исторический смысл. Рассмотрение различных истолкований эзоповской притчи в словесном и изобразительном искусстве позволяет найти общее в разном и разное в общем, олицетворить вечное и опредметить духовное.

Известный с VI в. до н.э. прозаический рассказ Эзопа «Человек и Сатир» обличает двуличие людей [1: 74]. В басне повествуется о Человеке и Сатире, которые решили жить вместе. Однажды Сатир с удивлением заметил, что Человек дышит на руки, чтобы согреть их, и затем дует на еду, чтобы ее остудить. Упрекнув Человека в двуличии, Сатир прекращает дружбу с ним. Басня завершается кратким обобщенным моральным изречением автора: «Так и мы должны остерегаться дружбы тех, кто ведет себя лицемерно» [1: 74]. Произведение Эзопа четко сохраняет основные признаки басенного жанра: короткий рассказ в прозе с моралью, придающей повествованию аллегорический смысл. Образы Человека и Сатира становятся носителями определенного, закрепленного за каждым из них отвлеченного понятия: Человек — двуличие, Сатир — прямодушие. Эзоп в басне «Человек и Сатир» предстает строгим эпическим художником, мудро созерцающим жизнь. Для древнего эпического повествователя важно образить событие вне времени и пространства. Древнегреческий эпический стиль создает объективную картину жизни, не гоняясь за подробностями и деталями изображения.

Фламандский художник XVII в. Якоб Йорданс использует сюжет эзоповской басни для создания картины «Сатир в гостях у крестьянина» (1622). Вневременность, царившая как в античной басне, так и на картинах эпохи Ренессанса, возродившей традиции античности, уступает позиции местному колориту на фламандском холсте. Живопись барокко начинает решать новые задачи. Если в эпоху Возрождения картины как предмет роскоши служили лишь украшением жизни аристократов, то в XVII в. они должны были воздействовать на толпу, поэтому было необходимо придать им как можно более вуль-



гарный, простонародный характер. Большое фламандское полотно изображает скромную трапезу в крестьянской хижине, где присутствует козлоногий сатир. Простодушный и грубоватый Йорданс поместил в изобилии всевозможные предметы, способные заинтересовать взоры простонародья, — хлеб, хлебку в глиняном горшке, плетеную корзину, железный кувшин для воды. В этом целом мире «nature morte» народ мог найти отображение собственной жизни.

Колоритно воспроизводят основное развитие сюжета и отражают пространственно-временную организацию образы домашних животных. Корова, петух, собака, находящиеся в одной комнате с хозяевами и создающие впечатление, что они участвуют в общей трапезе, свидетельствуют о том, что действие развивается в зимнее время года. Значит, Крестьянин до изображенного момента успел подышать на свои руки, чтобы согреть их, а затем пришел с мороза в теплую натопленную комнату. Картина представляет цепь событий, рассказ, развернутый в ряде фигур.

Уходящий Ренессанс, проникнутый эллиническим духом, был эпохой величественного покоя. Все лица на картинах отличались спокойным благородством, холодно-торжественной невозмутимостью. В барочной живописи выбираются темы, дающие художнику повод воспроизводить гримасы бурного веселья, хохочущие лица, кричащие рты. Прекрасной иллюстрацией этому, помимо полотна «Сатир в гостях у крестьянина», служит ряд картин Я. Йорданса — «Бобовый король», «Праздник бобового короля» и др., где смелый натурализм вытесняет отвлечен-

ную античную красоту. С натуралистической точностью фламандский художник передает аффекты, воспроизводит резкие черты хитроватого подсмеивающегося Старика-Крестьянина и наивно-удивленного Сатира.

Отмеченным печатью страсти лицам соответствуют взволнованные движения тел. Искусство Ренессанса прославляло прежде всего благородный покой, идеализированные формы, считая все индивидуальное вульгарным; живопись барокко, напротив, изображает тела, находящиеся в движении, с натуралистическими подробностями, нарушающими принцип благородства. Художники словно пресытились красотой и теперь с любовью и упоением воспроизводят все безобразное и даже антиэстетическое. В рассматриваемой картине Йорданс представляет нагое тело Сатира с дряблой кожей, козлиными ножками, одна рука персонажа напряженно опирается на стул, а другая указывает на собеседника, словно обращаясь к нему с вопросом. Крестьянин, сидящий напротив Сатира, держит в натруженных мозолистых руках с узловатыми пальцами ложку с похлебкой, проявляются грубые неизящные черты: натянутые на шее жилы, напряженные лодыжки, заскорузлая кожа на пятках.

Господствовавшее течение в живописи XVI в. — римское — мыслило в духе пластического рисунка, изображая раскрашенные статуи на картинах. Живопись была подчинена пластической идее. Светотень должна была как можно лучше выявить формы. Живопись барокко, напротив, знаменует победу красочности над пластикой. Резкие световые контрасты представлены в портрете Старика-Крестьянина. Лицо остается в тени, свет падает только на отдельные части — на напряженные шею и лодыжки ног, подчеркивающие усилия человека, дующего на ложку с похлебкой и пытающегося ее остудить. Напротив, при изображении Сатира свет падает на лицо и тело, развернутые к зрителю. Йорданс создает колористическую композицию, выделяющую главное в картине при помощи цвета и света. Используя темный фон, фламандский художник создает световой акцент, выделяющий самое выразительное в образах Крестьянина и Сатира. Живописец с помо-

щью светотени хотел подчеркнуть лукавство и двуличие Человека и наивность, прямодушные и открытость козлоногого Сатира. Антитеза «Человек — Сатир» и в басне Эзопа и на картине Я. Йорданса, несмотря на пластичность, строгую объективность изображения античных образов и живописность, натуралистическую субъективность фламандской живописи, четко укладывается в нравственно-этическую схему «плохой — хороший».

В басне Жана де Лафонтена «Сатир и прохожий» (1668) [2: 223–224] сюжет Эзопа излагается в стихотворной форме. Французский баснописец живописно рассказывает известную историю, наполняя ее подробностями. В отличие от фламандского художника, изобразившего Сатира в гостях у Крестьянина, в басне Лафонтена Прохожий вторгается в безмятежный, уютно-тихий мирок Сатира и его семьи. Французская басня напоминает пастораль, в которой гармония идиллического пространства и времени нарушается с приходом Прохожего, а затем восстанавливается. Вместо четко обозначенного морального изречения античной басни в завершении лафонтеновского басенного рассказа Сатир учтиво, но твердо объясняет гостю, что боги не простят, если он окажет гостеприимство человеку, дыхание которого может давать «тепло и холод». Таким образом, во французской басне XVII в. наряду с жизненно-бытовой горизонтальной антитезой человеческих взаимоотношений «хороший — плохой» появляется готическая вертикаль христианского дуалистического восприятия мира: «добро — зло», «бог — дьявол». Сатир, живущий по правде, по закону божьему, живет в гармонии с самим собой, с семьей и с миром. Лафонтен описывает место его обитания как райский уголок, куда вторгается Прохожий, который за двуличность, лживость вскоре изгоняется из «рая». Образ Человека, который органично воспринимается в античной басне с его природными родовыми качествами, хоть они противоречивы по своей сути (из одних уст исходит и тепло и холод), но вечны и незыблемы в бесконечном повторении на протяжении всего существования человечества, трансформируется в образ Прохожего, который осуждается высшим божественным

законом за лицемерие, за то, что его добрые и хорошие качества являются преходящими и непостоянными. В античной басне Сатир уходит от Человека, во французской басне Лафонтена Прохожий изгнан из блаженно-счастливого райского мирка Сатира.

В России к сюжету Эзопа первым обратился Василий Кириллович Тредиаковский в басенке «Леший и Мужик» (1752) [7: 167]. Русский писатель внес в текст эзоповой басни национальный колорит. Как справедливо отмечает А.С. Курилов, «на смену классическим античным и западноевропейским приходят национальные, самобытные источники подражания» [5: 13]. В заглавии произведения появляются традиционные для русского фольклора персонажи. Обобщенный образ Человека из эзоповой басни становится русским Мужиком, а малознакомый русским читателям античный мифологический персонаж Сатир превращается в широко известного в русских народных поверьях Лешего. Появление существа из народной демонологии создает предпосылки для трансформации и русификации жанра басни. В басенном творчестве Тредиаковского присутствует своеобразная жанровая разновидность – басенка-бывальщина, сюжетной основой которой является короткий рассказ о встрече Мужика с нечистой силой.

Ярко выраженная в заключительной моральной сентенции басни Эзопа идея о двуличии людей, несущая однозначно отрицательную эмоциональную оценку, в басенке Тредиаковского приобретает положительные смысловые нюансы. Неискренность, лицемерие Человека античной басни заменяется народной смекалкой русского Мужика, благодаря добродушной находчивости освободившегося от нечистой силы. В персонажах русской басенки меняется аллегорическое содержание, закрепленное со времен античности за каждым действующим лицом. Размывается открытая и четкая оценочная характеристика, которая легко разъяснялась в категориях «хороший – плохой», «добро – зло». Русский баснописец путем подбора индивидуальных особенностей главных персонажей Лешего и Мужика выделяет и развивает те стороны их характеров, которые ему представляются наиболее существенными.

Леший, по народным поверьям, – нечистая сила, обитающая в лесах, часто враждебно настроенная по отношению к людям. Однако в стихотворении Тредиаковский изображает его сочувственно, у него Леший «чуть уж не замерз зимою, / За лютостию стуж, да и за наготою» [7: 167]. Леший наивно удивляется, что из одних уст можно и согреть руки и остудить кашу. И вдруг, несмотря на гостеприимство Мужика, принимает решение бежать из дома человека.

Образ Мужика воплощает типичные черты, свойственные героям бывальщин, быличек и бытовых сказок: находчивость, сострадание, добродушие, гостеприимство. Крестьянин в произведении Тредиаковского спас Лешего от лютой стужи, взял его к себе домой, отвел местечко в старенькой избушке, щедро угощал гостя: «а сам на стол, в печи, что ни имеет, / То совокупно все тогда вот начал несть, / И Лешего с собой за стол зовет он есть» [7: 167]. Мужик приветливо отвечал на все вопросы Лешего: почему дует на свои озябшие руки, а затем на ложку с горячей кашей. Испугавшись необъяснимых действий, нечистая сила добровольно покидает дом радушного хозяина, «у коего из уст одних, да не одно, / А именно сказать: тепло и студено» [7: 167]. Автор в заключительной моральной сентенции не дает оценочной характеристики, как это сделали его литературные предшественники.

Благодаря сочетанию индивидуальных подробностей в описании действий Лешего и Мужика Тредиаковский раскрывает неоднозначную эмоциональную оценку характеров. Детали изображения, из которых складываются образы басенки русского стихотворца, помогают понять глубину осмысления художником характерных явлений жизни. Наивный, но ограниченный в познании окружающего мира Леший оказывается совершенно неприспособленным к жизни и чуть не погибает от зимней стужи. Житейская мудрость, смекалка, находчивость помогают Мужику справиться с трудностями и оказывать помощь другим.

В сочинении Тредиаковского обнаруживается эволюция античных тем и сюжетов, их потенциальные возможности образовывать оригинальные связи с миром русской литературы Нового времени. В ходе истори-

ческого развития художественных образов меняется соотношение основных компонентов: предметного и смыслового. В античной басне достигается тождественность смысла в ясных пластически очерченных образах Человека и Сатира. Образы русского басенного произведения эволюционируют от классической соразмерности к поляризации выразительно-смыслового и изобразительно-предметного компонентов, к правдивости, глубине и сложности в воспроизведении действительности. Освоение национального художественного опыта, использование традиций русского фольклора помогают Третьяковскому преодолеть схематичность и односторонность традиционных басенных образов, стремиться к естественному, «живому» изображению героев и ситуаций.

Возможно, путешествуя по Голландии, Третьяковский познакомился с картинами Якоба Йорданса. Способ изображения действительности фламандского художника, рисующего с натуралистической точностью детали крестьянского быта, оказался привлекательным для русского поэта. Третьяковский заменяет условный хронотоп античной басни хроникально-бытовым временем – русская зима с «лютыми стужами», чуть не заморозившая Лешего, и обжитым пространством – «домик», «избушка тепла», где Мужик дал «местечко» нечистой силе.

Исследование небольшой басенки раскрывает влияние Третьяковского на развитие отечественной литературы. Можно наглядно проиллюстрировать, как в творчестве видного теоретика классицизма начинаются подвижки в поэтике и тематике, тон которых задает «фольклорное направление, творчество, сориентированное не на европейскую литературную традицию, а на национальные жанры, поэтику, образы, отвечавшие характеру и своеобразию отечественной культуры, укладу жизни и быту россиян» [5: 13].

Классицистический принцип четкого разграничения жанров нарушает один из основоположников русского классицизма – Александр Петрович Сумароков. В притче «Молодой сатир» (1762) [6: 96–97], созданной по античному сюжету Эзопа, проявляется взаимопроникновение жанровых

прототипов. Возникает оригинальный жанровый вид – притча-баллада, наглядно демонстрирующий основные признаки балладного жанра: мрачный фон изображения действия – ночная пора, зимняя стужа, трагический конфликт – промерзший и умирающий от холода и голода Сатир не может остаться в шалаше Пастуха, поскольку уста последнего страшны, так как источают и жар и холод. Образ Сатира возвышается до уровня героического. Наивный и простодушный козлоногий обитатель лесов, над которым подсмеивается крестьянин на картине Йорданса, в притче Сумарокова превращается в убежденного правдолюбца, отстаивающего убеждения даже ценой собственной жизни.

Образ Сатира вновь появляется в русской басне лишь в начале XIX столетия. В 1801 г. в сборнике «Стихотворения нравственные, лирические, любовные, шуточные и смешанные, оригинальные и в переводе» выходит в свет басня «Сатир и Орфей» Петра Матвеевича Карabanова [4: 699]. Доминирующее в баснях предшественников осуждение человека за двуличие сменяется романтическим гимном идеальному человеку-певцу, способному благодаря искусству преобразить мир, сделать его прекраснее. Певец Орфей противопоставлен образу молодого Сатира, с природным прямотушием влюбленного в нимфу, но завидующего Орфею, который привлек сладкой лирой всех. Тайнственная власть Орфея над миром: над влюбленной Эвридикой, над дикими животными, над владыкой царства мертвых (над смертью), над живой и неживой природой («Сладкий глас его внимали / Камни, горы и леса, / Воды шум свой укрощали, / Преклонялись небеса» [4: 669]), его чудесный дар – это тайна самого искусства. Но образ человека-певца сводится не только к романтическому компоненту – поэту-музыканту, обожаемому Эвридикой, главное – это очистительная цивилизующая общественная роль его искусства. Сатир позавидовал Орфею, и «вздумал он играть учиться / И свирель себе скопал» [4: 669]. Антитеза образов Орфей – Сатир проявляется в противопоставлении музыкальных инструментов: лира Орфея – свирель Сатира. Орфей – певец, не столько музыкант, сколь-

ко символ поэта, носителя и глашатая Слова, божественного Глагола. Зрительно Орфей с лирой в руках, со струнным инструментом, на котором играют пальцами рук, – образ более гармоничный, чем напряженное лицо Сатира, играющего мускулами лица и воздухом на свирели.

В западноевропейской традиции лира с давних пор враждует со свирелью. В древнегреческом мифе Аполлон, игравший на кифаре (музыкальный инструмент сродни лире), одержал победу над Паном, игравшем на самодельной свирели. Как победа бога искусства Аполлона над получеловеком Паном символизирует победу новых светлых богов над древними хтоническими божествами, победу цивилизации над природным хаосом, так и победа Орфея, «сладкой лирою своею» всех привлекшего к себе [4: 669], над Сатиром, уныло поющим на соломенной свирели, свидетельствует о победе профессионального гражданского искусства над полуприродным любительским музицированием. Таким образом, в русской басне Карабанова лицемерие человека из античной басни, двусмысленность его деяний преобразуются в творческую гармонию идеальной

духовно одаренной личности. Орфей – носитель божественного Логоса, его высококультурная миссия далека от простодушной неприязнительности и примитивизма Сатира.

Итак, рассматривая историю развития басенного сюжета, можно проследить, как трансформируются основополагающие признаки, образующие типологию жанра античной басни, в зависимости от конкретно-исторического и национально-самобытного содержания, отражающего авторскую концепцию мира и человека, как появляются жанровые контаминации: басня-идиллия Ж. Лафонтена, басня-бывальщина В.К. Тредиаковского, притча-баллада А.П. Сумарокова, басня-гимн П.М. Карабанова.

Жизнь старинного сюжета в веках, его способность образовывать новые связи с миром конкретных явлений, отражать индивидуальное авторское мировосприятие считается проявлением художественного потенциала античных образов в их общечеловеческой значимости. Каждый из писателей и художников находил в сюжете эзоповой басни что-то свое, сопрягая в творческом прочтении личностный подход, национальную специфику и непреходящие эстетические ценности.

Литература

1. Басни Эзопа / Пер., статья и комментарии М.Л. Гаспарова. М., 1993.
2. Басни Лафонтена. Полное собрание / Под ред. А.И. Введенского. СПб., 1901.
3. Дмитриева Н. Краткая история искусств. М., 2000.
4. Карабанов П.М. Сатир и Орфей // Русская басня XVIII и XIX вв. СПб., 2007.
5. Курилов А.С. В.К. Тредиаковский и литературно-художественные движения в России XVIII в. // В.К. Тредиаковский и русская литература: Сборник статей. М., 2005.
6. Сумароков А.П. Молодой сатир // Русская басня XVIII и XIX вв. СПб., 2007.
7. Тредиаковский В.К. Лирика, «Тилемахида» и другие сочинения / Сост. Г.Г. Исаев, Г.Г. Глинин, Т.Ю. Громова. Астрахань, 2007.

Е.К. Petrivnyaya

ANTIQUÉ FABLE IN WORLD LITERATURE AND PAINTING

Dialogue of cultures, intercultural competence, dialectic of art and culture, interpretation of ancient fables in verbal and visual arts, perception of national identity, concept of the world and a man.

The article investigates the artistic interpretation of the Aesop's fable "The Man and the Satyr" in the West-European and Russian literature of 18th and 19th centuries. (J. Lafontaine, V.K. Trediakovskiy, A.P. Sumarokov, P.M. Karabanov) and the Flemish Baroque painting (J. Jordaens). The ancient fables transformation in world literature and paintings study helps, on the one hand, to identify the historical continuity, determine the invariant features of universally valid "eternal" images of fables, and on the other – to emphasize innovation, due to the dialectic of art culture; show on concrete examples the impact of writers' and artists' of subsequent centuries attitude on the fables embodiment artistic possibilities formation and expansion; determine the role of specific historical era in the creation of national and original concept of the world and a man.

**Л.Ю. Жильцова**

ljiltsova@yandex.ru

магистрант
филологического факультета
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Кишинев, Молдавия

**А.А. Соломонова**

anastasiya1983@inbox.ru

канд. пед. наук, доцент
кафедры мировой литературы
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Античные традиции в творчестве Ивана Ефремова

Античность, Иван Ефремов, «Таис Афинская», философия, культура, искусство, гомонойя, орфизм.

Статья посвящена рассмотрению античных традиций в творчестве известного русского писателя Ивана Ефремова на примере романа «Таис Афинская». Особое внимание уделяется изучению отражения в романе таких античных религиозно-философских течений, как учение о гомонойе и орфизм, а также раскрытию темы искусства и проявлению античного гуманизма в произведении.

В мировом литературном процессе культура античности занимает особое место. Будучи непосредственной основой всей западной цивилизации и искусства, а также истоком европейской литературы, она стала классическим примером для многих поколений поэтов и писателей, образцом для подражания, а также материалом для дальнейших переосмыслений вечных образов, всегда актуальных тем и мотивов. Историческое значение античной литературы, а также ее роль в мировом литературном процессе заключаются не только в том, что она способствовала формированию литературных жанров, подвергавшихся впоследствии значительной трансформации. Гораздо более важным для нас является тот факт, что не одно поколение европейских авторов возвращалось к античности как к своеобразному источнику

вечных тем и принципов их художественной обработки.

Актуализация в современной литературе мифа как такового и античного мифа в частности объясняется в первую очередь тем, что на пороге нового тысячелетия человек ощутил острую необходимость в поиске связи времен среди эсхатологических волнений, которыми пропитан XX в. Причины живого интереса писателей Нового времени к мотивам и образам античной литературы обусловлены специфическими особенностями мифологического мышления, а также античного образа, всегда обращенного к человеку, его внутреннему миру, противопоставленному дегуманизации современной культуры. Во все времена миф, как опыт поколений, хранил память веков как гарант мировой стабильности,

что особенно актуально в эпоху кризисных мировоззрений.

Активное обращение к мифу в литературе XX в. вызвано, в частности, поисками новых способов изображения человека и окружающего его мира. Необходимо помнить, что освоение античного наследия – это не только традиционное усвоение идейного пласта лучших образцов, это всегда новый процесс, каждым поколением освоенный индивидуально [8].

Античная литература дала современному писателю возможность по-новому взглянуть на, казалось, давно решенные проблемы, связанные с такими ключевыми вопросами, как счастье, роковая предопределенность, смысл жизни и смерти, судьба и выбор. Герои, перекочевавшие со страниц античных произведений на страницы современной литературы, уже не те, что прежде. Они вынуждены эволюционировать под влиянием новых культурно-исторических реалий, бытовых условий и морально-нравственных проблем. Современные Одиссеи и Пенелопы, Медеи, Орфеи и Эвридики далеки от знакомых нам с детства архетипичных и, как сказал бы А.Ф. Лосев, «пластичных образов» самих себя.

Особое место античная эстетика занимала в творчестве одного из неоправданно забытых, но тем не менее невероятно талантливых писателей XX в. – Ивана Антоновича Ефремова (1908–1972). Он начал свою литературную деятельность, будучи уже состоявшимся ученым, доктором биологических наук, видным палеонтологом и геологом. Именно профессиональный интерес к далекому прошлому Земли, к истокам человеческой цивилизации стал причиной обращения писателя к исторической теме. Читателям, полюбившим Ефремова как фантаста, могло показаться странным и неожиданным появление таких романов, как «Великая дуга» или «Таис Афинская».

Ефремов познает историю в движении, стараясь найти даже в очень далеком прошлом те звенья, которые связывают цепь времен. Ненависть к деспотии, к любым формам самовластия и подавления личности пронизывает все творчество писателя, начи-

ная от его исторических повестей и кончая романами о далеком будущем.

Античность для И.А. Ефремова – идеал *A La Belle Époque*, эталон человеческой цивилизации и пример для подражания. Она интересовала Ефремова не только с исторической, но и с философско-религиозной точки зрения, о чем сам автор не раз упоминал в своих интервью и предисловиях к романам. Основные темы, которые он затрагивал в своих произведениях, посвященных античности, так или иначе связаны с современностью. Писатель рассматривает проблемы настоящего сквозь призму прошлого, чтобы найти ответы на интересующие его вопросы: что есть красота, чем опасна власть и как она влияет на человека, зачем нужна религия и какую роль играет женщина в патриархально устроенном мире.

Хотя впервые тема античности появилась в романе «Лезвие бритвы» (1963), наиболее полно интерес писателя к этой эпохе воплотился в его историческом романе «Таис Афинская» (1973), изданном посмертно. Жанр книги автор определяет как «историко-этно-географическую» повесть. В ней много внимания уделено описанию быта и нравов различных народов Древнего мира. Большое количество авторских ремарок объясняют то или иное явление культуры, искусства, обычаи, таким образом у читателя создается впечатление полного погружения в реалии того времени. Ефремов насыщает произведение развернутыми географическими и историческими очерками. Складывается ощущение, что авторское определение жанра повести является наиболее точным, хотя некоторые исследователи считают «Таис Афинскую» лишь исторической повестью [2: 482].

Роман достоверен с исторической точки зрения, художественный вымысел здесь гармонично дополняет доподлинно известные исторические факты. Действие книги происходит в эпоху Александра Македонского (с 337 по 308 г. до н.э.). В центре повествования – одно из самых загадочных событий того времени, а именно сожжение Персеполы. При этом столь известная и многократно воспроизведенная в мировой литературе

история завоеваний греческого полководца изображается отнюдь не хрестоматийно, поскольку Ефремов строит свое произведение на малоизвестных фактах, дополняя их при этом своими собственными теориями и предположениями.

Эпоха Александра Македонского предстает перед читателем во всех ее противоречиях и сложностях через призму восприятия Таис, юной гетеры, возлюбленной и будущей жены одного из полководцев Александра, его верного друга и единомышленника Птолемея. В течение романа Таис проходит долгий путь от скромной семнадцатилетней гетеры до царицы Египта. Ни одна из многочисленных сюжетных линий не обходится без ее участия.

Религиозные течения и, в первую очередь, древнегреческая философия занимают в произведении Ефремова особое место. Речь идет о гомоноие и орфизме. В них писатель находит то лучшее, что было в людях античности, и то, что так необходимо человеку сегодня. Автор поставил целью показать, как впервые в европейском мире родилось представление о гомоноие – равенстве всех людей в разуме, в духовной жизни, несмотря на различие народов, племен, обычаев и религий. Ведь именно походы Александра распахнули ворота в Азию, до той поры доступную лишь торговцам и пленным рабам. И в этом впервые состоявшемся обмене разнородных культур писатель усматривает главное значение походов Александра для истории человечества [7]. «Выбор эпохи для настоящего романа, – пишет Ефремов в предисловии, – сделан не случайно, однако и не без влияния удивительной личности Александра Македонского. Меня интересовало его время как переломный момент истории, переход от национализма V–IV вв. до н.э. к более широким взглядам на мир и людей, к первым проявлениям общечеловеческой морали, появившимся в III в. со стоиками и Зеноном» [5: 6].

Именно в уста молодого Александра, желающего любой ценой установить равенство людей, и вложено учение о гомоноие. В свои 19 лет он был уверен, что создать ее очень просто: «Я убью лишь тех, кто противится

продвижению моего войска. Оно пройдет, как борона, ровняющая людей...» [5: 225]. Что это, юношеская горячность властолюбца или понимание того, что война и рабство – неотъемлемые части его мира и его времени? «...гомоноиа, – говорит он Таис, – равенство в разуме, должно соединить Персию, Индию, Элладу и Египет, Италию и Финикию. Сделать это можно только военной силой». И на ее вопрос: «Почему?» – отвечает: «Потому что владыки и тираны, полководцы и архонты боятся потерять свои права в новом государстве, раствориться среди множества достойнейших...» [5: 226].

Владея огромной империей, Александр равнодушен к власти и богатствам и старается переложить бремя правительства на наместников. Александр также равнодушен и к женщинам. Исключение составляет лишь Таис. Однако свои чувства к ней молодой царевич считает слабостью, которую необходимо искоренить. Таис трижды предоставляет ему возможность дать волю своим чувствам, но он каждый раз уходит от нее. В их последнюю встречу Александр предлагает гетере стать его царицей, но Таис ставит условие, которое тот никак не может принять, – позволить ей защищать его против его воли. Неудивительно, что долгое время Таис винит себя в смерти Александра.

Почему же главным героем становится именно Таис, а не Александр Македонский, образ которого незримо присутствует даже на страницах романа, прямо никак не связанных с судьбой полководца?

Юная Таис, олицетворяющая красоту, разум, мудрость, чувственность и любовь, является представительницей орфизма, основанного на идеях воздаяния после смерти, бессмертия души, заточенной в «темницу» тела, раздвоенности человеческой природы на доброе и злое начала. Ее превращение в главную героиню романа повлекло за собой исследование многообразных реалий быта и нравов эпохи эллинизма, некоторых малоизвестных религиозных течений, остатков матриархата, сохранившихся в тайных женских культах. Сам Ефремов в предисловии к роману отмечал: «Мне представилось интересным показать древнейшие религиозные

культы – остатки матриархата, связанные с великой женской богиней, которые исчезают, точнее – теряют влияние в эпоху эллинизма. Поэтому главным действующим лицом у меня должна была стать женщина, допущенная к тайным обрядам женских божеств и, разумеется, достаточно образованная, чтобы, не страдая узким религиозным фанатизмом, понимать происходящее... В эпоху Александра такой женщиной могла быть только гетера высшего класса. Таис, как реальная историческая личность, как нельзя лучше подходит для этой цели. Гетеры, особенно афинские, были женщинами выдающегося образования и способностей, достойными подругами величайших умов и деятелей искусства того времени» [5: 7].

Выбор Таис в качестве главной героини объясняется еще и тем, что женщина – эту мысль писатель проводит на всем протяжении творчества – по своим моральным качествам и богатству душевного мира выше мужчины, так как она создает жизнь, а не разрушает ее. Таис, по мнению Ефремова, воплощает в себе идею каллогатии, единства телесной и духовной красоты. Это представление как нельзя лучше соотносится с философскими идеями эпохи античности. В искусстве Древней Греции центральное место отведено именно женщине. Как носительница красоты, она воспитывает в людях лучшие качества и тем самым сохраняет мир и гармонию.

Помимо отражения в романе религиозно-философских идей эпохи античности еще одним проявлением античных традиций можно назвать отношение к искусству как к неотъемлемой части жизни, красной нитью проходящее через все повествование.

Духовная жизнь Древней Греции вращалась вокруг искусства и поэзии. Власть поэта над людьми много больше власти философа: «Магия голоса и звука сильнее тихого голоса софистов» [5: 122].

При знакомстве с описанием жизни, быта древних греков в романе читателю может показаться чрезмерным изобилие храмов, статуй, преувеличенным значение художников и поэтов. Но эллин не мог представить себе жизни без долгого любо-

вания предметами искусства и созерцания прекрасных построек. Нечто похожее мы видим в современной Японии: созерцание камней, цветов, самоуглубленное слияние с природой. Знаменитые храмы являлись центрами культов того или иного божества и одновременно своеобразными школами религиозных учений для воспитания смены жрецов и жриц. Поскольку роман Ефремова, по словам самого автора, был направлен на изучение древних религиозных культов, неудивительно, что описание храмов занимает в нем такое важное место. Один из наиболее ярких примеров – описание храма богини Нейт. Именно там юная Таис будет посвящена в таинства орфиков: «Из зала в зал без устали бродили Таис, Менедем и Гесиона между белых колонн, покрытых рельефными изображениями в обычном египетском стиле, по расписанным коридорам, по комнатам, украшенным фризами и орнаментами необычайной красоты – синими зигзагами, белым и лиловым узором, похожим на груботканые ковры, еще более сложными многокрасочными росписями. Утомленные глаза отказывались разбираться в хитросплетениях спиралей, завитков колес с двенадцатью спицами, сказочных лотосов с красными чашами на высоких стеблях. Искусно сделанные прорезы под каменными плитами потолков давали достаточно света, чтобы в верхних помещениях Лабиринта не пользоваться факелами. По словам переводчика, верхней части храма соответствовал такой же лабиринт нижних помещений, где хранились мумии священных крокодилов и находились особенно интересные древние святилища, расписанные изображениями ныне уже исчезнувших животных – гигантских гиен-бориев и единорогов» [5: 154]. Таис, покоренная величием храма, посещает его несколько раз в день. Нагая, она поднимается к статуям богинь и заключает их в объятия, чтобы, по преданиям, впитать в себя их силу и мудрость.

Особое место в романе автор уделяет скульптурам богов, всегда описываемых так, словно они не заключены в камень, а живут в нем. Одна из любимых скульптур юной Таис – «Афродита Урания, что в Са-

дах» – встречается на страницах произведения не единожды и каждый раз негласно предвещает очередную любовную сцену. Ефремов не ограничивает свое описание перечислением внешних характеристик статуи, он анализирует ее взгляд, ее позу и выражение лица с присущим ему психологизмом, тем самым персонифицируя богиню и наделяя безжизненную статую божественной мудростью, разумом и даже душой. «Афродита Урания, что в Садах» – не просто статуя или изображение, она и есть сама богиня. В этом основа мировоззрения античного человека – скульптура становится неотделимой частью самого бога, его материальным воплощением.

Искусство в романе «Таис Афинская» не является чем-то далеким или элитарным. Поэзия и музыка – два основных вида искусства, которыми владеют практически все античные герои Ефремова. По ночам влюбленные читают друг другу стихи и рассуждают о великих философах и их идеях, дружеские вечера невозможно представить без песни и танца. Кроме того, не стоит забывать, что по профессии главная героиня – гетера, а это значит, Таис не просто хорошо образована и умна, она талантливая танцовщица и певица, играющая на нескольких музыкальных инструментах. Примечательно и то, что искусство танца, например, или песни выполняет не только развлекательную функцию. Танец часто становится частью сакрального ритуала и своеобразным способом общения с богами. Все любимые героини Ефремова – прекрасные танцовщицы и спортсменки. Одна из них так рассуждает о пользе танца: «Гимнастика, танцы, коньки сделают любую фигуру красивой, а здоровье, гибкость, точность и быстрота движений, гордая прямая осанка несравненно очаровательнее одного лишь красивого лица» [5: 168]. Современному человеку может показаться странным такое пристальное внимание к физической стороне жизни человека. Тем не менее культ физической культуры в древности имел большое значение. В здоровом теле, по мнению античного человека, обитал здоровый дух, живущий в гармонии с природой и самим собой. В этом

и заключалась сущность прекрасного в понимании эллина.

Ефремов – уникальный в своем роде писатель. Прежде всего он был ученым и даже к литературе подходил с практической точки зрения, призывая в своих произведениях уделять больше внимания физической культуре, особенно теперь, когда все свое время и силы человечество посвящает развитию интеллекта. Ефремов предупреждает, что современное общество находится в неблагоприятных условиях: «Возрастающее ослабление физической выносливости и душевной энергии при городской жизни без физической работы и закалки и в то же время при значительной нервной нагрузке. Получается, что все чувства и желания как бы приглушены, стерты и не дают полноты переживаний, глубоких впечатлений, свойственных здоровой психике» [5: 149]. По мнению автора, человек с нездоровой психикой неспособен адекватно вести себя в трудных ситуациях, качественно исполнять свою работу, строить новое общество.

Проявлением античных традиций в романе можно также считать мифологичность сознания героев и античный гуманизм.

Мифологичность сознания связана с восприятием окружающего мира. Так, например, земля для Таис не является просто полем, это Гея, раскрывшая свои объятия для влюбленных. А морскую бурю герои романа воспринимают как гнев Посейдона, которого необходимо задобрить и т.д.

Античный гуманизм связан с антропоцентризмом и идеализацией человека как существа совершенного. Античная эстетика провозгласила человеческое тело вершиной прекрасного на земле, поэтому неудивительно, что Ефремов так много внимания уделяет описанию внешности героев. Роман «Таис Афинская» можно назвать гимном в честь человека.

Любое представление героя в романе писатель начинает с внешнего портрета: рост, фигура, черты лица, поза. И это, в свою очередь, весьма оправдано, так как характер, настроение и внутренние переживания персонажей Ефремова проявляются, прежде всего, во внешности. Рассмотрим в

качестве примера первое описание Таис в романе, когда она знакомится с Птолемеем: «Перед ним стояла небольшого роста девушка, очевидно, только что вышедшая на берег. Вода еще стекала по ее гладкому, смуглому от загара телу, струилась с массы мокрых иссиня-черных волос, купальщица склонила голову набок, отжимая рукой вьющиеся пряди... Он посмотрел в лицо девушке и встретил веселый и смелый взгляд серых, казавшихся синими от моря и неба глаз... черные ресницы не опустились и не затрепетали перед горячим, властным взором сына Лага, в двадцать четыре года уже известного покорителя женщин Пеллы...» [5: 8–9].

Роман «Таис Афинская» можно сравнить с искусным полотном или фреской, запечатлевшей судьбы великих эллинов, их подвиги и нравы, культуру и повседневный быт. Сюжет романа напоминает панораму, изображающую мир античности в различных ее проявлениях: с точки зрения поли-

тической обстановки, в культурно-историческом аспекте, с точки зрения философии и искусства, религии и обиходно-бытового общения. Таис стала своеобразным звеном, позволившим И.А. Ефремову проанализировать жизнь античного человека в различных ракурсах.

Все это придает роману подлинную новизну, так как в описаниях историков и беллетристов духовный мир людей этой эпохи, как правило, отступает на задний план, освобождая место для сцен битв, завоеваний, дележа добычи, дворцовых интриг и заговоров. Было бы неверно рассматривать это произведение как еще один опыт литературно-археологической реставрации далекого прошлого. Книга, безусловно, имеет большую познавательную ценность, но значение ее этим не ограничивается. Самое важное в ней – сквозная мысль о преемственности цивилизаций, о взаимопроникновении культур Востока и Запада, отгороженных до походов Александра.

Литература

1. Брандис Е., Дмитриевский В. Творческий путь Ивана Ефремова // И.А. Ефремов. Собрание сочинений: В 5 т. М., 1986. Т. 1. Рассказы.
2. Володикин Д. Путиами «Радужных струй». Иван Антонович Ефремов // Энциклопедия для детей. М., 2003. Т. 9. Русская литература. Ч. 2. XX век.
3. Воронина Е., Матонина Э. Рапсодия для Таис // Студенческий меридиан. 1977. № 10.
4. Гаспаров М.Л. Литература европейской античности: Введение // История мировой литературы: В 9 т. М., 1983. Т. 1.
5. Ефремов И.А. Таис Афинская // Собрание сочинений: В 5 т. М., 1989. Т. 5. Кн. 3.
6. Лосев А.Ф. История античной эстетики. М., 1963. Т. I.
7. Мохненко В. Художественное отображение мифологического антропоморфизма в романе И. Ефремова «Таис Афинская» // Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научной конференции-семинара, посвященной творчеству И.А. Ефремова и проблемам научной фантастики. Николаев, 1988.
8. Никифорова О.Б., Мацевило А.Е. Античная литература: соотношение традиций и новаторства: Учебное пособие. Гродно, 2002.
9. Павленко Л.С. Ненаписанные страницы: Античные утопии и творчество И.А. Ефремова // Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научной конференции-семинара, посвященной творчеству И.А. Ефремова и проблемам научной фантастики. Николаев, 1988.
10. Тронский И.М. История античной литературы. М., 1959.

L.Yu. Zhilcova, A.A. Solomonova

ANCIENT TRADITIONS IN IVAN EFREMOV'S WORKS

Antiquity, Ivan Efremov, "Thais from Athens", philosophy, culture, art, Gomonioia, Orphism.

The article is devoted to the review of ancient traditions in the famous Russian writer Ivan Efremov's works (based on the novel "Thais from Athens"). Particular attention is devoted to the ancient religious and philosophical ideas reflected in the novel, such as the doctrine of Gomonioia and Orphism, as well as elaborating of the idea of arts and manifestation of antique humanism in the novel.

И.В. Юзефович

ilvicyu@list.ru

аспирант

кафедры русской литературы

Института филологии

и иностранных языков

Московского педагогического

государственного университета

Москва, Россия



Речевой портрет «чужого» в русской литературе конца XIX – начала XX в.:

лексико-синтаксические особенности создания литературного образа еврея

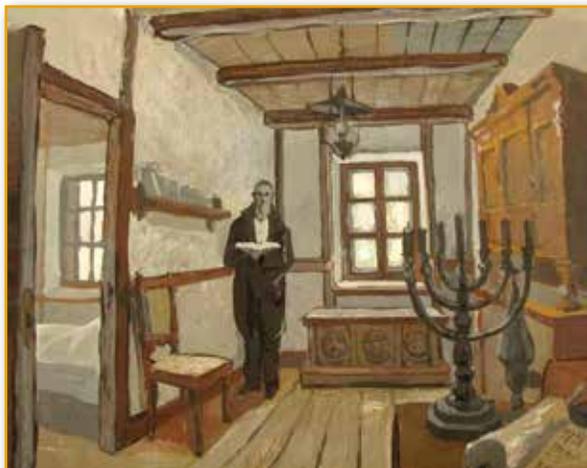
Речевой портрет, литературный образ, акцент, лексика и синтаксис.

В статье прослеживается эволюция образа еврея в русской литературе указанного периода на примере его речевого портрета. Если в первой половине XIX в., когда русские писатели имели лишь незначительное представление о еврейском языке, быте и традициях, этот загадочный «чужой» воспринимался комически, а речь его воссоздавалась исключительно фонетическими средствами (в частности неразличением сиблянтов), то к концу столетия, когда русская и еврейская интеллигенция узнали друг друга, происходит переосмысление как образа еврея, так и еврейского акцента, для воспроизведения которого используются уже более высокие уровни языка: морфология, лексика и синтаксис. В рамках статьи анализируются тексты А.П. Чехова, М. Горького и представителей русско-еврейской литературы О.А. Рабиновича, С.С. Юшкевича и И.Э. Бабеля.

Эпоха романтизма в русской литературе ознаменовалась, помимо прочего, значительным интересом к образу «чужого», загадочного, экзотического иноземца, который привлекал внимание писателей на протяжении нескольких десятилетий. Вместе с героическими образами цыган и представителей народов Кавказа в русской литературе данного периода появляется куда менее заметный и малопривлекательный на первый взгляд персонаж – еврей. Писатели не даровали ему ни доблести черкеса, ни свободолюбивой гордости цыгана, зато снабдили несуразной внешностью и забавным акцентом, который передавался по преимуществу фонетически (персонаж-еврей не различал сиблянтов, что создавало комический эффект). «Неизбежен вопрос, – отмечает литературовед М.Я. Вайскопф, – в какой мере тогдаш-

ние писатели вообще имели представление о реальных евреях, а не об их мифологизированных заместителях? Как правило, в минимальной» [2: 177].

Однако в 40-е гг. XIX столетия начинается постепенная интеграция евреев в русское общество. Это период расцвета еврейского просветительского движения (Гаскалы) в Российской империи, тогда же правительство составляет проект реформы еврейского традиционного образования, и в 1841 г. министр народного просвещения С.С. Уваров поручает маскилу (*ивр.* «просветитель») М. Лилиенталю организацию еврейских казенных училищ. Появляется новый тип еврея, с которым, впрочем, сталкивались далеко не все писатели, и традиция создания еврейского образа осталась практически неизменной: все тот же акцент, те же ужимки. Тем не менее уже во



А.Г. Трифонова. Из еврейского быта

второй половине XIX в. постепенно начинается переосмысление образа еврея, движение от комического к трагическому, а стало быть, изменение речевых характеристик. Н.С. Лесков¹ отказывается от «традиционных» способов передачи еврейской речи и облика, о чем сообщает издателю А.С. Суворину по поводу своей повести «Ракушанский меламед»: «Я не знаток жидовского жаргона и не на нем играю, а строил все на жидовском настроении, имеющем свои основы в жидовской талмудической морали и суеверных предрассудках, которые в этом племени сильнее, чем во всяком другом; но о них обыкновенно не говорят беллетристы, потому что не знают их, — потому что их изучить труднее, чем смешить жаргоном» [5: 45]. Большинство же его собратьев по перу, за редким исключением, действительно предпочитали «смешить» читателя изображением косноязычного, несуразного чужака.

Одним из немногих исключений был А.П. Чехов, переосмысливший в целом ряде своих произведений традицию изображения еврейского акцента. Его юность прошла в южных губерниях, и он не понаслышке знал, кто такой еврей и на каком

¹ Следует отметить, что «еврейскому вопросу» Н.С. Лесков посвятил целое исследование: «Еврей в России. Несколько замечаний по еврейскому вопросу» (1883).

языке он говорит. Венцом этих наблюдений за «чужим» становится целая галерея еврейских образов. До конца отказаться от изображения забавного акцента писатель-юморист Чехов не мог, но он поднялся по языковой пирамиде на ступеньку выше своих предшественников: для передачи еврейской речи он пользуется, как правило, не фонетическими чередованиями, но средствами морфологии и синтаксиса. Чеховские евреи уже не шепелявят, они говорят в целом практически без акцента, но искажают морфемный состав русского слова на идишский манер, а иногда делают своеобразный подстрочник идишской фразы. «Маленький, чернявый и кудрявый» фармацевт, говорящий таким «тоном, каким могут говорить только очень умные и солидные фармацевты иудейского вероисповедания» [8: 67–68], один из персонажей рассказа «Неосторожность», прекрасно на первый взгляд владеет русским языком, но в его речи можно обнаружить морфологические и синтаксические нюансы, создающие речевой портрет еврея: «Гм... Вы нас, фармацевтов, не считаете за людей и беспокоите даже в четыре часа ночи, а каждая собаке (зд. и далее в цитатах выделено нами. — И.Ю.), каждый кошке имеет покой... Вы ничего не желаете понимать, и, по-вашему, мы не люди и в нас **нервы должен быть**, как веровка» [8: 67–68]. Служитель аптеки искажает русские слова на идишский манер (меняя окончание) и кроме того не соблюдает согласования, ведь слово *нервы* кажется ему созвучным идишскому *нэрвэ* (נרבה לרר) м. р., ед. ч. Очевидно, что думает он не на русском языке, а синхронно переводит с идиша.

Рассуждая об образе еврея в творчестве А.П. Чехова, литературовед Д.О. Заславский отмечает: «Картина жизни еврейской семьи на проезжей дороге в степи безыскусственна и правдива, зарисована с той же художественной объективностью и меткостью, как и степь, и обоз, и степные помещики. Моисей Моисеич в «Степи» есть подлинный еврей-торговец, комиссионер, каких много на юге России; его беседа с проезжающими, со священником художественно точно и

убедительна. В рассказе есть знание еврейского быта, такого, каким он должен был представляться внимательному наблюдателю со стороны. Это не экзотический быт, а свой, еврейский быт, вошедший в русскую жизнь» [4: 61].

В соответствии с избранным ракурсом исследования добавим, что и говорит Моисей Моисеевич практически без акцента, но все с той же особенностью: «Моисей Моисеич из вежливости изобразил на лице своем удивление и значительно покрутил головой.

– О, это хорошо! – сказал он, грозя самовару пальцем. – Это хорошо! Из гимназии выйдешь такой господин, что все мы будем шапку снимать. Ты будешь умный, богатый, с амбицией, а маменька будет радоваться. О, это хорошо!» [9: 34].

Ему вторит брат Соломон: «Я теперь жид пархатый и нищий, все на меня смотрят, как на собаке» [9: 60], которому, впрочем, значительно тяжелее, по замечанию автора, дается русский язык: «Соломон голосом глухим и сиплым от душившей его ненависти, картавя и спеша, заговорил об евреях; сначала говорил он правильно, по-русски, потом же впал в **тон рассказчиков из еврейского быта** и стал говорить, как когда-то в балагане, с **утрированным еврейским акцентом**» [9: 60].

Похожим образом говорит и еврей-музыкант из рассказа «Скрипка Ротшильда»: «...если бы я не уважал вас за талант, то вы бы давно полетели у меня в окошке» [10: 298]. В момент волнения он, подобно своему единоверцу Соломону, «забывает» русский язык и начинает говорить с «традиционным» для русской литературы еврейским акцентом: «А вы, сделайте милость, не бейте меня! – сказал он, приседая. – Меня Моисей Ильич опять послали. Не бойся, говорят, поди опять до Якова и скажи, говорят, что без их никак невозможно. В среду **швадьба**... Да-а! Господин Шаповалов выдают дочку **жа** хорошего целовека... И **швадьба** будет богатая, у-у! – добавил жид и прищурил один глаз» [10: 305].

Огромный интерес для данного исследования представляет путевой набросок «Пе-

рекати-поле», в котором рассказывается о еврейском «лишнем человеке» («талуше»), ключевом персонаже ивритской литературы того времени². Прежний традиционный герой маскильской (просветительской) прозы – автобиографический персонаж, оптимистичный юноша, верящий в торжество Просвещения, напоминающий пушкинского пророка, стремившегося «глаголом жечь сердца людей», к концу XIX в., в атмосфере скитаний, обнищания и распада общин в Восточной Европе, разрушения местечкового уклада, казался горькой насмешкой, потерял свою актуальность. На смену ему пришел новый герой (в котором также угадываются автобиографические черты его создателя), похожий на отверженного лермонтовского пророка и представляющий собой антитезу маскилу, еврейский «лишний человек». Если традиционно еврей не мыслил себя вне общины, где Галаха³ и обычай, передававшиеся от отца к сыну, раз и навсегда задавали направление его жизненного пути, то новый «герой времени», одиночка, покинувший общину, вынужден был самостоятельно ориентироваться, выбирая свой путь. Он, подобно русскому дворянину первой половины XIX в. (начало кризиса дворянского сословия), оторвался от истоков и оказался на перепутье, между двух миров. Именно с таким молодым человеком встречается рассказчик в монастыре, расположенном на берегу Донца, у подножия Святой горы. Выкрест Александр Иванович говорит без малейшего акцента, но весь его облик вызывает у повествователя подозрение:

«В его «одолжил» и «кушать» слышалось тоже что-то **типичное**, имевшее очень много общего с **характерным в лице**, но что именно, я все еще не мог никак понять. Что-

² Интересно отметить, что У.Н. Гнесин (1881–1913), один из создателей литературы о «талуше», считал своим учителем А.П. Чехова.

³ Галаха – традиционное иудейское право, совокупность законов и установлений иудаизма, регламентирующих религиозную, семейную и общественную жизнь верующих евреев. В более узком смысле – совокупность законов, содержащихся в Торе, Талмуде и в более поздней раввинистической литературе, а также каждый из этих законов (галахот) в отдельности.

бы внушить к себе доверие и показать, что я вовсе не сержусь, я взял предложенный им кусочек...

– Но здесь, кажется, не принято так долго жить? – сказал я.

– Да, это верно, кто здесь долго живет и объедает монахов, того просят уехать. Судите сами, если позволить пролетариям жить здесь сколько им угодно, то не останется ни одного свободного номера, и они весь монастырь съедят. Это верно. Но для меня монахи делают исключение и, надеюсь, еще не скоро меня отсюда прогонят. Я, знаете ли, новообращенный.

– То есть?

– Я еврей, выкрест... Недавно принял православие.

Теперь я уже понял то, чего раньше никак не мог понять на его лице: и толстые губы, и манеру во время разговора приподнимать правый угол рта и правую бровь, и тот особенный маслянистый блеск глаз, который присущ одним только семитам, понял я и «одолжил», и «кушать»... Из дальнейшего разговора я узнал, что его зовут Александром Ивановичем, а раньше звали Исааком, что он уроженец Могилевской губернии и в Святые Горы попал из Новочеркасска, где принимал православие» [8: 256–257].

Тип русифицированного еврея, представителя еврейской интеллигенции, который тесно связан с русской культурой, довольно часто встречается у А.П. Чехова. Такова Сусанна Моисеевна, главная героиня рассказа «Тина», в образе которой писатель трагически изобразил демоническую и прекрасную еврейку эпохи романтизма. Ее устами автор развенчивает и высмеивает комическую традицию восприятия и изображения еврея:

«– Здешние барыни говорят, что у меня пахнет чесноком⁴. Этой кухонной остротой исчерпывается все их остроумие. Спешу вас уверить, что чесноку я даже в погребке не

держу, и когда однажды ко мне приехал с визитом доктор, от которого пахло чесноком, то я попросила его взять свою шляпу и ехать благоухать куда-нибудь в другое место... Знаете, я еврейка до мозга костей, без памяти люблю Шмулей и Янкелей, но что мне противно в нашей семитической крови, так это страсть к наживе. Копят и сами не знают, для чего копят. Нужно жить и наслаждаться, а они боятся потратить лишнюю копейку. В этом отношении я больше похожа на гусара, чем на Шмуля. Не люблю, когда деньги долго лежат на одном месте. Да и вообще, кажется, я мало похожа на еврейку. **Сильно выдает меня мой акцент, а?**

– Как вам сказать? – замылся поручик. – **Вы говорите чисто, но картавите...**

– Ничего так не выдает еврея, как акцент, – продолжала Сусанна, весело глядя на поручика. – Как бы он ни корчил из себя русского или француза, но попросите его сказать слово пух, и он скажет вам: пэххх... А я выговариваю правильно: пух! пух! пух!

Оба засмеялись» [7: 366–368].

Чеховскую традицию переосмысления образа еврея, его акцента и повадок продолжил М. Горький, который был прекрасно знаком не только с еврейским бытом, но также с культурой и литературой, а в предреволюционные годы вел работу над сборником «Евреи на Руси». По задумке автора, предполагалось создать своеобразный компендиум сведений о евреях и их роли в жизни русского общества. К участию в сборнике были привлечены А.Н. Бенуа («Евреи в русском искусстве»), В.Г. Каратыгин («Евреи в музыке»), Н.М. Никольский («Евреи в религии»), В.Л. Львов-Рогачевский («Евреи в русской художественной литературе»). Сборник так и не был выпущен, но объясняет интерес М. Горького к созданию художественного образа еврея. В одном из его ранних рассказов «Каин и Артем» дается комическая, на первый взгляд, характеристика еврея Хаима (которого, чтобы было обиднее, все называют Каином), но по ходу повествования выясняется, что комического в этом персонаже

⁴ Тема запаха «чужого» широко представлена в фольклоре жителей культурного пограничья. Так, к примеру, у жителей Ивано-Франковской обл. принято считать, что еврей обладает резким запахом: рыбным или чесночным.

мало. Тем не менее начинается рассказ речью Каина, которая изобилует всеми существующими стереотипами о еврейской манере говорить: и неумение различать сибиланты, и коверкание русских слов на идишский манер, и неправильный синтаксис: «Жил он торговлей, конечно. Он ходил по улицам с деревянным ящиком на груди и тонким голосом кричал:

– Вак-ша! Спичкэ! Булавкэ! Шпилькэ! Голантегей-ного товаг-у! Разный мьелкий товаг-у!» [3: 402].

В процессе повествования выясняется, что это глубоко трагичная фигура и он специально пародирует характерный акцент, чтобы «соответствовать образу», его вынуждает среда: окрестные босяки и бандиты, привыкшие к тому, что еврей должен говорить и вести себя именно так. В беседах же со сверхчеловеком Артемом Каин красноречив, нет ни малейшего намека на акцент, он уже не комичный и несуразный человек, а подлинный Человек.

Изображение характерного еврейского акцента можно встретить не только в русской классической литературе, но и в творчестве еврейских авторов, писавших на русском языке. На протяжении практически всего XIX в. русских писателей и евреев разделяла непреодолимая сословная (и культурная) бездна, что накладывало отпечаток и на еврейскую литературу, которая значительно отставала тогда от русской, подобно тому как скромный быт еврейского купца или преподавателя раввинского училища мерк перед роскошью родового поместья русского дворянина. К началу XX в. сословный разрыв постепенно исчез, что способствовало расширению русско-еврейских литературных связей. Более того, русские писатели, близкие по социальному статусу своим еврейским коллегам, стали появляться в их текстах. Так, в романе Шолом-Алейхема «Тевье-молочник» в качестве одного из персонажей упомянут Максим Горький:

«– Горький, – отвечает Хава, – это знаменитый писатель, сочинитель, то есть он книги пишет, и к тому же редкий человек, чудесный, замечательный, честный, тоже

из простонародья, нигде не учился, все самоучкой... Вот его портрет. При этом Хава достает из кармана карточку и показывает мне.

– Вот это, – говорю, – и есть твой праведник, реб Горький? Готов поклясться, что я его где-то видал: не то мешки на станции грузил, не то бревна в лесу таскал...

– Что ж, это, по-твоему, недостаток, если человек своими руками хлеб добывает? А ты сам не трудишься? А мы не трудимся?

– Да, да, – отвечаю я. – Конечно, ты права!» [11: 549].

Похожее явление происходит и в русской литературе: так, сын лесничего В.В. Маяковский зарифмовал в своей поэме «Флейта-позвоночник» (1915) имя еврейского поэта (лесоторговца по совместительству, в стихотворении «Под пыткой вашего привета» (1923) он восклицает «я не пророк: я дровосек») Хаима Нахмана Бялика.

К первой трети XX в., когда произошло окончательное сближение культур, существовал уже целый корпус русско-еврейских текстов. И хотя персонажи этих произведений говорили на русском языке, их легко выдавал характерный акцент. Когда А.П. Чехов писал в своем рассказе «Степь» о «тоне рассказчиков из еврейского быта», он, вполне возможно, мог иметь в виду О.А. Рабиновича (1817–1869), создателя русско-еврейской литературы. «Безусловно, русский для Осипа Рабиновича не был родным языком, – пишет о нем литературовед В. Чернин. – Он родился в традиционной еврейской семье, в местечке Кобеляки Полтавской губернии, и его родным языком был идиш. Разговорным языком окружающего нееврейского населения в его родном местечке – языком, который Осип Рабинович не мог не усвоить в той или иной степени начиная с самого детства, – был украинский. Русский же был языком, выученным прежде всего по книгам... Рабинович стал отцом русско-еврейской литературы еще и потому, что русский язык был его языком, принадлежал ему вполне, даже если первые свои слова он пролепетал и не по-русски. Проблема состояла в том, что этого нельзя сказать

о еврейских персонажах Рабиновича. Многие из них русским языком не владели вообще» [6]. Стремясь сохранить национальный колорит, писатель создает язык, который впоследствии станет известен как одесский. Герои его произведений достаточно уверенно различают звуки и не коверкают русских слов, однако их речь является калькой с идиша (к этому приему, как говорилось выше, прибегал и А.П.Чехов). При создании речевой характеристики персонажей О.А. Рабинович опирался на высшие уровни языка: лексику и синтаксис. Ниже мы приведем несколько примеров из его повести «История о том, как реб Хаим-Шулим Фейгис путешествовал из Кишинева в Одессу, и что с ним случилось»: «Реб Хаим-Шулим... побожился, что если извозчик не доставит его на субботу в Одессу, то он ему не заплатит остальной половины извозных денег.

— Э, шутите, — отвечал хладнокровный возница, — мы тоже **батюшкин мальчик**» [6].

В данном отрывке используется идишская идиома «дем татнс а кинд» (досл. «батюшкино дитя»), которая имеет значе-



В.Д. Поленов. Старик-еврей. 1896

ние, близкое к русскому «не лыком шит», но в прямом переводе русскому языку чужда. Целый ряд реплик героев повести едва ли покажется современному читателю отступлением от нормативного русского синтаксиса, ведь большинство из них прочно вошло в речевой обиход носителей русского языка (во многом через посредство творчества И.Э. Бабеля), однако все они являются кальками с идиша: «Что вы были мне здоровы!» (идиш. «Золт ир мир гезунт зайн!»); «Что такое случилось?» (идиш. «Вос азойнс из гешен?»); «Ай, ай, горе мне, мрачно мне!» (идиш. «Ай, ай, вей из мир, финцтер из мир!»); «Чтоб мне Бог так дал здоровья и счастья» (идиш. «Зол мир Гот азой гебн гезунт ун нахес») [6].

Традиции О.А. Рабиновича продолжили представители южнорусской школы: С.С. Юшкевич и И.Э. Бабель. Герои их произведений уже не столь обильно используют идишские идиомы, однако думают они по-прежнему на идише, синхронно переводя свои реплики с сохранением строя и особенностей родного языка:

«Тебе уже хорошо, дорогая моя, жертва моя, — а с нами что еще будет?» [12: 15];

«Я **таки** та женщина, которая любит много говорить!» [12: 28];

«Папаша... пожалуйста, выпивайте и закусывайте, пусть вас **не волнует этих глупостей**» [1: 24];

«**Об чем** думает такой папаша? Он думает **об выпить** хорошую стопку водки, **об дать** кому-нибудь по морде, **об своих** конях — и ничего больше» [1: 27].

Персонажи О.А. Рабиновича, С.С. Юшкевича и И.Э. Бабеля подчас забавны, порою нелепы, но едва ли они похожи на маску вертепного жида⁵, выведенную в целом ряде произведений русской литературы XIX в. («Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, «Жид» И.С. Тургенева, «Записки из Мертвого дома» Ф.М. Достоевского). Это люди, наделенные

⁵ Смешной и несуразный еврей, на которого обрушиваются брань и побои, является одним из самых популярных персонажей традиционного украинского вертепа.

самыми разнообразными качествами и эмоциями, их речь всегда колоритна, но далеко не всегда смешна.

Как видно из приведенных примеров, постепенное сближение русской и еврейской интеллигенции, начавшееся во второй половине XIX столетия, привело к изменению авторской рецепции образа еврея в целом и его речи в частности. От того, насколько хорошо писатель понимал этнокультурные особенности «чужого», зависел и уровень языка, используемый для создания его речевой характеристики. В первой половине XIX в., когда разрыв между русским обществом и еврейским местечком был колоссален, чужак воспринимался лишь на уровне плана выражения и «характерный» еврейский акцент базировался исключительно на фонетических чередованиях. Со временем происходит расширение арсенала приемов передачи речи «чужого»: авторы, получившие представление о языке, быте и обычаях сосе-

дей (Н.С. Лесков, А.П. Чехов, М. Горький), добиваются до более высоких ярусов языковой системы, опираются на средства морфологии и подчас синтаксиса, отказываясь постепенно при изображении еврейского акцента от фонетических средств, раскрывая фигуру еврея более объемно, передавая особенности его мировидения и восприятия действительности и своего положения в ней. Стремление отразить характерные лексико-синтаксические особенности речи еврея свидетельствуют о подлинном интересе русских писателей к этому персонажу, переставшему восприниматься комически, но обретшего некий трагический ореол «чужого». В свою очередь представители русско-еврейской литературы, бывшие частью той среды, которую описывали, использовали при создании образа еврея уже исключительно высшие уровни языка: лексику и синтаксис, стирая границы между языками и культурами.

Литература

1. Бабель И.Э. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 1.
2. Вайскопф М. Покрывало Моисея. Мосты культуры. М. – Иерусалим, 2008.
3. Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. М., 1950. Т. 3.
4. Заславский Д.О. Евреи в русской литературе // Еврейская летопись. Пг. – М. Сб. 1.
5. Сафран Г. «Переписать еврея...»: Тема еврейской ассимиляции в литературе Российской империи. СПб., 2004.
6. Чернин В. Многого рэб Хаим-Шулим и не разобрал // lechaim.ru.
7. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М., 1974–1983. Т. 5.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М., 1974–1983. Т. 6.
9. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М., 1974–1983. Т. 7.
10. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М., 1974–1983. Т. 8.
11. Шолом-Алейхем. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1959. Т. 1.
12. Юшкевич С. Еврейское счастье. СПб., 2004.

I.V. Yuzefovich

LINGUISTIC FEATURES OF “STRANGER’S” SPEECH IN RUSSIAN LITERATURE AT THE END OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES: LEXICO-SYNTACTIC PECULIARITIES OF JEWISH CHARACTERS

Linguistic features, literary image, accent, lexis and syntax.

This article considers the evolution of Jewish characters in Russian literature of the stated period. At the beginning of the 19th century, when Russian authors didn't have enough information about Jewish language, way of life and traditions, they created mostly comical characters and used phonetics (failure to distinguish sibilants, for example) to represent Jewish accent. At the end of the 19th century Russian intellectuals tried to understand their exotic neighbor, learned their culture and reconsidered the methods of representing Jew and his accent in literature: they began to use higher levels of language structure – morphology, lexis and syntax. The author analyzes texts by A.P. Chekhov, M. Gorky, O.A. Rabinovich, S.S. Yushkevich and I.E. Babel.



Е. В. Косарева

elenakosareva@mail.ru

канд. филол. наук, ст. преподаватель
Санкт-Петербургского
государственного университета
Санкт-Петербург, Россия



З. С. Масленникова

luffkin@rambler.ru

студент
Санкт-Петербургского
государственного университета
Санкт-Петербург, Россия



Е. М. Филатова

alena-filatova93@mail.ru

студент
Санкт-Петербургского
государственного университета
Санкт-Петербург, Россия

Разговорный клуб как форма внеаудиторной работы с иностранными студентами

Разговорный клуб, внеаудиторная работа, снятие языкового барьера, классические и игровые модели занятий.

Данная статья посвящена описанию организации внеаудиторной работы с иностранными студентами, в частности проведения занятий в разговорном клубе, основной целью которых является установление взаимодействия между российскими и иностранными студентами.

Успешное изучение иностранного языка складывается из множества факторов: мотивации студента, степени интерференции, квалификации и мастерства преподавателя. Существуют разнообразные методы и приемы, способные выявить сильные и слабые стороны учащихся, помочь им проявить себя и использовать полученные знания на практике.

Однако, несмотря на все усилия преподавателя, студенты часто сталкиваются с проблемой так называемого языкового барьера. Имея достаточно объемный запас знаний, иностранцы терпят неудачу при попытке осуществить коммуникацию на изучаемом языке. Причиной этого могут быть разные факторы: недостаток практики, неуверенность студента в своем знании языка, страх быть

непонятым, личностные особенности учащихся и т.п. Одним из эффективных, как нам кажется, методов снятия языкового барьера являются занятия в разговорном клубе.

Разговорные клубы в последние годы стали очень популярным явлением. На самом деле встречи в таком клубе нельзя в полной мере назвать занятиями или уроками. Наоборот, задача человека, ведущего разговорный клуб, – максимальное снижение субординации. Ведущий предлагает тему для обсуждения, задает наводящие вопросы для поддержания дискуссии, снабжает студентов необходимыми материалами, но при этом он участвует в дебатах наравне с остальными. Модель «ученик – учитель» в данном случае не работает, так как основная цель разговорного клуба – раскрепощение студентов, устранение страха перед ошибками, создание максимально комфортной атмосферы, в которой они могут использовать свои знания в полном объеме. Поэтому иерархия в отношениях здесь неуместна, она мешает свободному общению.

Однако и тут требуется оговорка: свободное общение во время встреч разговорного клуба несомненно приветствуется, но определенная структура проведения таких встреч неизменно есть, формирование этой структуры – задача ведущего.

Стимулом для обсуждения какой-либо темы, например «Портрет чиновника», «Безработица», «Традиции и праздники», практически всегда является тот или иной текст. Это может быть печатный текст, видео- или аудиофрагмент, текст песни, изображения (хотя формально изображения не являются текстом, однако даже одна фотография может стать предметом споров и оценок). Стимулом также может служить набор лексических единиц, например, обсуждая тему «Семья в России и Китае», ведущий пишет на доске слова, обозначающие качества идеального мужа в представлении русских и китайских девушек. Прилагательные, попавшие в список, могут удивить студентов, вызвать вопросы, что и послужит началом дискуссии.

Жанр вербального текста также играет важную роль в построении беседы. В зависимости от него ведущие могут выбрать ту или иную схему работы. Например, работая с художест-

венным текстом в рамках темы «Современная литература», можно предоставить участникам клуба возможность самим попробовать себя в роли писателей. Для этого ведущий разрезает текст рассказа и предлагает учащимся придумать или предугадать продолжение текста. Данный метод работы с художественным текстом подробно изложен в книге Н. Замковой, Н. Соосаар «Интерактивные методы преподавания» [1]. Разнообразие способов работы с текстом помогает поддерживать интерес у участников клуба при проведении дебатов.

В целом, говоря о способах проведения встреч разговорного клуба, можно выделить два возможных варианта. Условно их можно назвать «классическая» встреча и «игровая».

«Классические» встречи оптимально, на наш взгляд, подходят для обсуждения проблемных тем, которые носят глобальный характер: «Богатые и бедные», «Вредные привычки», «Смертная казнь», «Аборты», «Коррупция», «Экология» и др. В любой стране мира поднимаются данные вопросы, любой иностранец так или иначе имеет свое мнение на этот счет. Цель разговорного клуба – дать возможность его участникам обсудить проблему на русском языке, используя его как цель (повысить уровень владения) и средство (высказать свое мнение).

В основе своей «классические» встречи имеют сходную структуру:

- 1) активизация необходимой лексики по обсуждаемой теме;
- 2) анализ проблемного текста (печатного художественного или публицистического, видео-, аудиотекста, креолизованного текста);
- 3) итоговое обсуждение проблемы с опорой на текст или жизненный опыт участников встречи.

Активизация лексики проходит по двум сценариям: с использованием либо метода кластера, включая последующее обсуждение, либо сравнительного метода. Так, разговор на тему «Смертная казнь» начался с вопроса: «Какие преступления вы знаете?» (либо «Какие виды смертной казни вы знаете?»). Ответами участников ведущие заполняли кластер на доске (см. схему на с. 94).

Для того чтобы участники-иностранцы приступили к построению полноценных

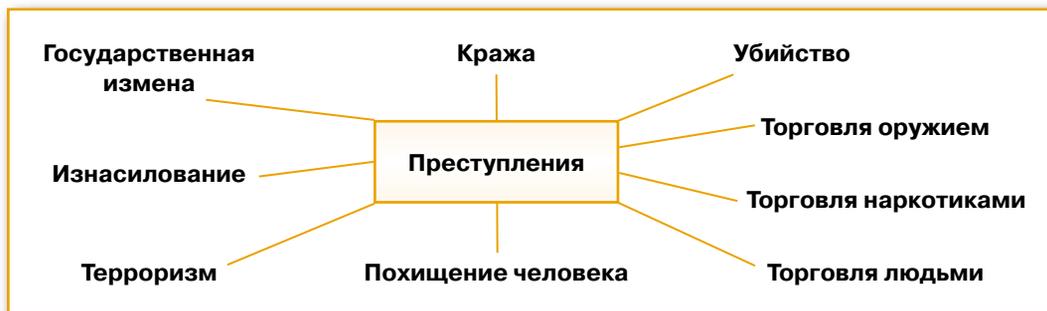


Схема заполнения кластера

речевых высказываний с использованием активизированной кластером или сравнительной таблицей лексики, а также для того чтобы расположить участников к свободной доверительной беседе, необходимо представить мнения по проблемному вопросу уже в начале встречи. Так, после активизации лексики по теме «Смертная казнь» уместно задать вопрос участникам встречи о том, являются ли они противниками или сторонниками смертной казни. Если участники-иностранцы под влиянием языкового барьера или иных причин отказываются высказать свое мнение, то ведущие встречи могут либо приступить к обсуждению проблемного вопроса между собой, таким образом предлагая образец ответа, либо предложить участникам-иностранцам опорный материал, на основе которого они смогут построить свой ответ. При разговоре о принятии / отрицании смертной казни иностранным студентам может быть предложен опорный материал в виде анкеты.

Вы «за» смертную казнь или «против» нее?

- Да, я «за» смертную казнь, но она должна быть гуманной.
- Да, я «за» смертную казнь, но с общественным голосованием.
- Да, я «за» смертную казнь, убийц и насильников нужно расстреливать на месте без суда и следствия.
- Нет, я «против» смертной казни, потому что нельзя лишать человека жизни, каким бы он ни был.

- Нет, я «против» смертной казни, потому что пожизненное заключение — это и есть смертная казнь, только медленная.
- Нет, я «против» смертной казни, потому что всегда есть вероятность казнить невиновного в результате судебной ошибки.
- Мне все равно.
- Свой вариант: _____

Несмотря на то что данный вопрос был задан в китайской группе, представителей которой сложно расположить к высказыванию собственного мнения, многие из них предлагали свои варианты ответов. Большинство выступило «за» смертную казнь, аргументируя свой выбор следующим: «китайцев и так очень много», «смертная казнь — урок для других преступников», «не нужно платить за содержание преступника в тюрьме».

Мнения по спорному вопросу предположительно будут либо положительными, либо отрицательными (либо нейтральными), что позволяет разделить участников встречи на 2 (или 3) группы для дальнейшего обсуждения. В принципе, в качестве следующего этапа «классической» встречи запуск дебатов между группами видится более логичным. Но, как было уже сказано, язык в ходе данных встреч должен быть не только средством общения, но и целью изучения. Поэтому вслед за разминкой и активизацией лексики по теме идет работа с текстом.

Тексты могут быть любыми по стилю и форме, но главным критерием отбора яв-

ляется их содержание. Очевидно, что тема встречи и тема текста должны совпадать. В тексте должно быть предложено освещение проблемного вопроса с разных точек зрения, что даст полную картину проблемы, например, несколько мнений, взятых из блогов или форумов, на тему смертной казни; должен присутствовать конфликт, который не имеет однозначного решения, например, статья из газеты об отце, который учинил самосуд над насильником его дочери.

Текстов может быть несколько. Например, на первой встрече, посвященной смертной казни, участники получили два текста об известном советском серийном убийце Чикатило. Первый текст был взят из архива газеты «Аргументы и факты» от 6 февраля 2008 г. [2]. В статье приводятся воспоминания одного из свидетелей казни преступника. Упор сделан на процедуру казни, а не на преступления Чикатило. Данная статья может быть использована противниками смертной казни как акта бесчеловечности и жестокости. Однако во втором тексте (краткой биографической справке с сайта «Википедия») участники получили информацию о совершенных Чикатило преступлениях, и данный текст уже может быть использован сторонниками смертной казни как достойного наказания для убийцы. Таким образом, участники имеют на руках два текста с прямо противоположным содержанием. И дальнейшая дискуссия потребует от них подбора более веских аргументов, для того чтобы отстоять свою точку зрения.

Стоит отметить, что работа с текстом предполагает выполнение предтекстовых упражнений для более легкого восприятия содержания, а также для обогащения словарного запаса участников встречи.

Выход в дискуссию может быть осуществлен различными способами. Участники могут обсудить проблемный текст и сравнить его с собственным мнением, либо совместными усилиями придумать некое идеальное решение проблемы, которое будет наиболее приемлемым для всех. Также возможно составить таблицу различий в видении проблемы, например, русскими и китайцами. Иногда в качестве завершающего этапа встречи

мы практикуем ролевые игры, в ходе которых участники пытаются решить проблему изнутри, а не оценивая ее со стороны.

Так, например, финальным этапом встречи на тему «Смертная казнь» была «Игра в суд». Данная ролевая игра часто практикуется при обучении будущих юристов. Участники игры могут примерить на себя роль судьи, прокурора, адвоката, присяжного. На рассмотрение им дается реальное (или вымышленное) дело. В нашем случае материалами дела послужил текст о мужчине, учинившем самосуд над насильниками своей дочери, созданный на основе статьи «Ворошиловский стрелок по-ростовски» из газеты «Комсомольская правда» от 30 июня 2008 г. [3]. После знакомства с текстом между участниками встречи были распределены роли. Каждый персонаж должен был выполнить поставленные перед ним задачи.

Судья

Задачи:

- 1) познакомить участников процесса с материалами дела;
- 2) внимательно слушать аргументы сторон (прокурора, адвоката, присяжных);
- 3) вынести справедливый приговор: невиновен или виновен (в этом случае определить меру наказания).

Прокурор

Задачи:

- 1) слушать материалы дела;
- 2) определить характер преступления и меру наказания;
- 3) составить обвинительную речь, опираясь не на личные чувства, а на закон.

Адвокат

Задачи:

- 1) слушать материалы дела;
- 2) составить речь в защиту обвиняемого, чтобы его оправдали или смягчили наказание;
- 3) речь должна повлиять на чувства присяжных.

Присяжный

Задачи:

- 1) слушать материалы дела;
- 2) записывать аргументы сторон (прокурора и адвоката);
- 3) вместе с другими присяжными принять единогласное решение: подсудимый виновен или подсудимый невиновен.

Подготовка к игре может проводиться непосредственно на встрече или быть заданной в качестве домашнего задания. В ходе игры участники знакомятся с российским делопроизводством, а также в полной мере могут ощутить ответственность, которая ложится на плечи людей, осуждающих (или оправдывающих) подсудимых.

Завершение встречи – это важный этап, на котором подводятся итоги. Участники могут задать вопросы ведущим о непонятных (или непонятых) словах или реалиях. Ведущим необходимо подвести итог встречи и выделить основные моменты (неоднозначность проблемы, аргументы «за» и «против», способы решения проблемы), узнать, изменилось ли первоначальное мнение участников по проблемному вопросу.

Формат «классических» встреч зачастую охватывает спектр морально тяжелых и неоднозначных тем (темы отбираются согласно учебному плану участников разговорного клуба, которые одновременно являются студентами университета), поэтому «классические» встречи чередуются с «игровыми». Под «игровой» встречей мы понимаем тот тип встреч,

которые в своей основе не имеют какой-либо социально острой, злободневной, дискуссионной темы и не сводятся к дебатам или дискуссии. «Игровые» встречи – это также один из способов творческой самореализации ведущих разговорного клуба. В формате «игровых» встреч были созданы и проведены различные викторины, празднование русского Нового года и Масленицы, чтение произведений современных российских авторов, просмотр русских фильмов с последующим обсуждением и пр. В ходе «игровых» встреч у участников-иностранцев также есть возможность практики речевого общения на русском языке. Они, например, обмениваются своим опытом празднования Масленицы или рассказывают о праздновании Нового года в своей стране, делятся впечатлениями от прочтения рассказа или просмотра фильма на русском языке – узнают о культуре и жизни страны изучаемого языка, параллельно обогащая свой словарный запас и преодолевая языковой барьер.

Подводя итоги, важно отметить, что разговорный клуб – это не только возможность для иностранного студента «подтянуть» свой русский, но и отличная форма взаимодействия между российскими и иностранными учащимися. Разговорный клуб дает возможность российским студентам (будущим преподавателям РКИ) попробовать свои силы на практике, почувствовать себя на месте преподавателя, ответственного за поддержание благоприятной атмосферы, нацеленной на снятие языкового барьера у участника-иностранца, а иностранным учащимся – в комфортной обстановке расширять свои познания о русском языке и русской культуре и больше говорить по-русски.

Литература

1. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Ч. 1: Настольная книга преподавателя. СПб., 2004.
2. gazeta.aif.ru/_/online/aif/1215/14_01.
3. kp.ru/daily/24121.5/343458.

E.V. Kosareva, Z.S. Maslennikova, E.M. Filatova

LANGUAGE SPEAKING CLUB AS AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY FOR FOREIGN STUDENTS

Speaking club, extracurricular activity, overcoming the language barrier, traditional and game-focused teaching methods.

The following paper addresses extracurricular activities with foreign students, namely the activities in a language speaking club. The purpose of such a club is to establish a way of interaction between Russian and foreign students.



И.В. Салосина

salosinaiv@tpu.ru

канд. пед. наук, доцент
кафедры русского языка как иностранного
Национального исследовательского
Томского политехнического университета
Томск, Россия



И.А. Ишутина

ishutinai@mail.ru

преподаватель
Чжэцзянского института
иностраннных языков
Шаосин, Китай

Использование активных методов обучения при формировании фонетической компетенции будущих лингвистов в условиях вуза КНР

Коммуникативная компетенция, фонетическая компетенция, активные методы обучения.

Статья посвящена описанию проблемы использования активных методов обучения в процессе формирования фонетической компетенции будущих лингвистов в университетах Китая. Авторы делятся собственным педагогическим опытом и предлагают эффективные способы изучения русского языка за пределами России.

На сегодняшний день в системе российского образования произошел ряд изменений, приведший к формированию отдельного лингводидактического направления в области преподавания РКИ, к обновлению методов обучения РКИ в России и за рубежом на основе компетентностного и национально ориентированного подходов [4: 52–60]. Данные тенденции не могли не отразиться на процессе профессиональной подготовки будущих лингвистов-переводчиков в странах дальнего зарубежья, в частности в вузах КНР.

Особенности современной геополитической ситуации приводят к расширению сфер сотрудничества России и Китая: образова-

ние, культура, экономика и т.д. В связи с этим на рынке труда возрастает востребованность высококвалифицированных лингвистов-переводчиков. Однако в современной ситуации традиционная система образования КНР оказывается не в состоянии обеспечивать высокий уровень профессиональной подготовки специалистов, способных осуществлять межкультурную коммуникацию. Эффективность обучения осложняется существованием принципиальных различий фонетического и грамматического строя русского и китайского языков, а также отсутствием аутентичной языковой среды. Это привело к изменению подходов к лингвистическому образованию в вузах КНР, где наря-

ду с традиционными методами обучения начинают внедряться современные технологии активного обучения, которые практически не применялись в системе высшего профессионального образования Китая.

Ведущей целью профессиональной подготовки лингвиста-переводчика является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), т.е. способности осуществлять все виды речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) на иностранном языке в соответствии с ситуацией общения, а также умения «пользоваться фактами языка и речи для реализации его целей» [2: 98].

Многие исследователи отмечают, что эффективную основу ИКК в целом обеспечивает степень развития фонетической компетенции (ФК) иностранного специалиста-лингвиста, т.е. владения знаниями, навыками и умениями звукового, акцентно-ритмического и интонационного оформления звучащей иноязычной речи на уровне, приближенном к носителям языка.

В настоящее время существуют различные точки зрения на определение, сущность и структуру ФК. В качестве основной мы используем концепцию А.А. Хомутовой, включающей в состав ФК следующие компоненты:

- когнитивный (знания фонетической терминологии, умения и навыки использования фонетических знаний),
- прагматический (готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения),
- рефлексивный (овладение умениями и навыками самоконтроля и самокоррекции),
- социокультурный (знания и умения использовать особенности произношения на основе сравнительно-сопоставительного анализа фонетических систем родного и иностранного языков) [8: 71–76].

Как было сказано ранее, традиционные формы обучения и недостаточное количество учебного времени, выделенного на формирование ФК в условиях языкового вуза КНР, не обеспечивают должного уровня ее сформированности у будущих лингвистов. Поэтому в настоящее время в вузах КНР уве-

личивается число приглашенных преподавателей русского языка из России, а наиболее эффективным методом обучения становится проектирование и реализация ситуаций общения в рамках изучаемого языка. При этом основным принципом организации процесса обучения становится включение студентов в разные виды деятельности: общение, ролевые игры, дискуссии, выполнение проектов, презентации и т.д.

Данная работа основана на опыте реализации курса «Практическая фонетика». Экспериментальная деятельность на базе факультета русского языка Чжэцзянского института иностранных языков (г. Шаосин) проводилась в двух группах в течение двух семестров 2013 / 14 уч. г. Рассмотрим более внимательно педагогические условия преподавания РКИ, в частности практической фонетики, в языковом вузе КНР.

На факультете русского языка Чжэцзянского института иностранных языков преподаванию практической фонетики на 1–2-м курсах отводится 2 акад. ч. в неделю. Основной учебный материал подается комплексно, по единому учебному пособию. При этом если китайские преподаватели непосредственно дают студентам знания и формируют у них основные умения и навыки по фонетике, грамматике, лексике, развитию речи и т.д., то преподаватель – носитель языка формирует и совершенствует их практические языковые и речевые навыки.

В данных условиях зоной ответственности приглашенного преподавателя является формирование ИКК студентов, а основными методами обучения – методы активного обучения. Преимущество их использования заключается в том, что они «выступают катализатором диалога между преподавателями и студентами» [1: 134–135] и соответственно обеспечивают коммуникативную составляющую процесса обучения русскому языку. В процессе применения активных методов реализуется «активизация и актуализация личностного потенциала студентов» [1: 134–135] через реализацию принципов группового обучения: активности, исследовательской позиции, объективации поведения, партнерского общения. По нашему мнению, для со-

здания коммуникативных ситуаций наиболее эффективными являются ролевые игры.

Исходя из сложившихся педагогических условий нами разработана логическая структура занятия с использованием активных методов обучения, позволяющая сформировать в системе занятий по практической фонетике в большей мере все компоненты ФК.

1. *Начало занятия*, так называемый разогрев как психологический способ настроить на общение (отработка формул речевого этикета приветствия, диалогических минимумов, «подводка» к теме занятия). На данном этапе обращается внимание на социокультурный компонент ФК, который включает в себя воспроизведение и понимание речевого высказывания в соответствии с культурными нормами языка. Студенты активно включаются в процесс слушания и говорения.

2. *Фонетический блок*, направленный на формирование, совершенствование и коррекцию навыков точной артикуляции звуков русского языка и интонационных конструкций. На данном этапе одним из наиболее эффективных средств воздействия на эмоции и чувства студентов является «фонетическая разминка» («фонетическая гимнастика»). В активном групповом взаимодействии она способствует отработке до автоматизма произносительных навыков, расширению лексического запаса, помогает овладеть грамматическими нормами. Для проведения «фонетической разминки» используются скороговорки, чистоговорки, пословицы, поговорки, детские «фонетические» стишки, стихотворения русских поэтов и т.п. Работа проводится в несколько этапов: отработка изолированно каждого звука, затем слова, содержащего этот звук, словосочетания и, наконец, всей скороговорки и проч., пока артикуляторные операции не начинают становиться собственно навыками, уходя из сферы сознания.

Продуктивной в плане постановки произношения, обучения слушанию русской звучащей речи является также «музыкальная» фонетика (народные русские песни и песни современных популярных исполнителей на русском языке, «фонетические»

стихи), с помощью которой активизируются фонетические и артикуляционные навыки. Песни являются средством как овладения навыками иноязычного произношения, так и усвоения и расширения лексического запаса. На занятиях по практической фонетике они устраняют монотонность обучения, способствуют введению разговорных форм, мотивируют к дальнейшему овладению иноязычной культурой. Очевидно, что потенциал песенного материала предоставляет большие возможности для формирования фонетических навыков устной речевой деятельности и особенно голосовой культуры: фонационного дыхания, тона, ритма, темпа, паузации, мелодики, ударений, тембра, силы голоса, динамического диапазона, дикции, эмоциональной окрашенности и т.д.

На данном этапе занятия работа ведется в том числе и над рефлексивным компонентом ФК, тесно связанным с эмоционально-оценочным отношением к изучаемому материалу.

В фонетический блок также обязательно входят задания на аудирование, с помощью которых формируется умение адекватно воспринимать на слух предлагаемую информацию, необходимую для решения коммуникативных задач.

3. *Коммуникативный блок*, включающий работу с речевыми образцами, диалогами, полилогами, устными сочинениями. На данном этапе занятия формируются и совершенствуются умения и навыки прагматического компонента ФК. Помимо прочих фонетических навыков наиболее важными здесь представляются: дифференциация китайских и русских фонем; умения понимать команды, просьбы, вопросы; определять отношение говорящего за счет интонации; соблюдать правильную артикуляцию в потоке звуков; интонационно корректно оформлять свое высказывание; использовать эмоциональные средства окрашенности речи и т.д. Все это эффективно формируется и совершенствуется с использованием ролевых игр, или ситуаций ролевого общения.

Ролевые игры представляют собой некоторые искусственные (как правило, новые для играющего) ситуации, в которые попа-

дают участники и в условиях которых им предстоит действовать согласно игровым правилам. Основная цель такой игры – отработка коммуникативных навыков. Близость имитируемых ситуаций к реальным, их значимость для участников вызывают невольную идентификацию с исполняемой ролью, отождествление игрового мира и реальной жизни, что дает в итоге обучающий эффект. Игровые ситуации воспринимаются на занятии не как особые педагогические приемы, а как реальные жизненные ситуации, где чувства участника тоже являются вполне реальными. Наличие личностной вовлеченности студентов в разыгрываемые ситуации, выраженность и глубина переживаний в ходе игры являются стимуляторами творческой активности и позволяют участнику естественным образом приобрести и закрепить новые навыки. Студенты активно принимают участие в разнообразных ролевых играх (например, гости – хозяева, тема «В гостях»; пассажиры, тема «Транспорт»; больной – врач – медсестра, тема «У врача»; продавец – покупатель, темы «Магазины, покупки», «Газеты, журналы», «Кино», «Театр» и др.).

Помимо этого одним из главных видов работы на данном этапе занятия является устное сочинение (монолог). Кроме индивидуального высказывания мы предлагаем использование устного сочинения-«экскурсии» («Достопримечательности Москвы», «Пекин» и др.) и диалога-беседы или презентации. Уместно использование фотографий, фотоальбомов, карт, видеофильмов и т.д. На таких занятиях один студент может выступать в роли «экскурсовода», другие становятся «экскурсантами», т.е. активно участвуют в организации и проведении этапа занятия.

4. *Рефлексия* – обобщение результатов занятия, анализ допущенных ошибок, самооценка. Следует отметить важность эффективных способов исправления ошибок: не перебивать во время высказывания, но записывать ошибки и исправлять после прослушивания; грубые фонетические ошибки необходимо корректно исправлять сразу, чтобы студенты слышали правиль-

ный вариант. Эффективно использовать следующий алгоритм: сам студент – другие студенты – преподаватель. При этом группа активно участвует в процессе обнаружения и исправления ошибок.

Таким образом, данная структура занятия в сочетании с коммуникативным подходом к организации и использованию ряда активных методов обучения позволяет формировать и совершенствовать ФК в составе ИКК будущих лингвистов-переводчиков, пробудить и укрепить интерес к практической фонетике.

Мониторинг эффективности образовательного процесса осуществляется в соответствии с требованиями, предъявляемыми к уровню освоения РКИ согласно существующим образовательным стандартам. К концу второго семестра обучения студенты языкового вуза, изучающие русский язык профессионально, должны достигнуть I сертификационного уровня ТРКИ. Показателями сформированности ФК являются правильно произносимые звуки в речевом потоке, четкая артикуляция, интонационно оформленное соответственно коммуникативным типам устное высказывание, соблюдение мелодического рисунка, правильно выполняемое фразовое и словесное ударение, беглое говорение в нормальном для восприятия темпе и т.д.

Анализируя результаты итоговых экзаменационных испытаний, можно отметить, что средний экзаменационный балл за второй семестр составил 80,21% в первой группе и 80,97% – во второй. К качественным показателям можно отнести решение проблемы мотивации обучения практической фонетике.

Эмоциональная привлекательность процесса постановки русского произношения и общий эмоциональный настрой на занятии, умение преподавателя создать условия для положительной мотивации, заинтересованности и психологической поддержки и релаксации, активная работа всей группы имеют важное практическое значение. В этой связи необходимо отметить важную роль языковых конкурсов, которые являются действенным фактором усиления мотива-

ции студентов к изучению русского языка, повышению их интереса к России, ее истории и культуре.

Таким образом, активные методы обучения позволяют увеличить ценность самого образования, значимость студенческого времени, опыта общения и взаимодействия

с однокурсниками и преподавателями. При формировании ФК студентов-лингвистов они позволяют получить желаемый результат, повысить эффективность использования учебного времени, пробудить и укрепить интерес к практической фонетике, способствуют «погружению» в изучаемый язык.

Литература

1. Аболина Н.С., Гилева О.В. Современный образовательный процесс: методы активного обучения // Известия Южного федерального университета. 2005. Т. 51. № 7.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2013.
3. Васильева Т.В., Левина Г.М., Ускова О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. 2009. № 4.
4. Лазарева И.А. Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения // Инновации в образовании. 2004. № 3.
5. Нечай Е.Е., Чередниченко Л.К. Использование активных методов в процессе обучения студентов // Вологодские чтения. 2009. № 72.
6. Присная Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 70.
7. Ткач Т.Г. Лингводидактические основы обучения русской фонетике будущих филологов-русистов в высшей школе Ирана: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
8. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2013. № 10.
9. Цыбанева В.А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009.

I.V. Salosina, I.A. Ishutina

USE OF ACTIVE EDUCATIONAL METHODS WHILE FORMING PHONETIC COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS AT CHINA'S UNIVERSITIES

Communicative competence, phonetic competence, active educational methods.

The article is devoted problems of using of active educational methods while forming phonetic competence of future linguists at China's University. The authors of the article described theirs pedagogical experience and offered effective ways for leaning Russian Language in foreign countries.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В Русском центре Ереванского государственного университета побывали ученики 2-го класса ереванской школы «Усум». Руководитель центра А.С. Нерсесян рассказала о проводимых в Русском центре детских праздниках и занятиях, а школьники приняли участие в уроке-презентации по сказкам А.С. Пушкина. Ученики активно отвечали на вопросы о жизни и творчестве А.С. Пушкина, посмотрели мультфильм «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях». Во время просмотра А.С. Нерсесян задавала наводящие вопросы, помогающие понять значения незнакомых слов и выражений. Затем гости приняли участие в викторине, подготовленной учительницей Кнарик Манукян, активной участницей всех мероприятий Русского центра.

В конце занятия все ученики получили от Русского центра сувениры на память.

По материалам сайта russkiymir.ru



В.Р. Потемкина

potemkinav@mail.ru

координатор Российского центра науки и культуры

Варшава, Польша

Педагогические инновации в обучении русскому языку в польских лицеях и гимназиях

Инновации, инновационные технологии, проект, проектная технология, коммуникация.

В данной статье отмечается важность использования педагогических инноваций при обучении русскому языку. Описаны проекты, которые реализовывались в лицеях и гимназиях Республики Польша в 2012–2014 гг.

Образование традиционно было принято относить к классической, консервативной области наук, не подверженной резким изменениям и модернизации. В последнее время ситуация изменилась и в образовательную деятельность вошли инновации. Отметим, что инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы. Термин *инновация* происходит от латинского *novatio* – обновление (или изменение). Само понятие *innovation* впервые появилось в научных исследованиях XIX в. Под словом *нововведение* словарь Ожегова – Шведовой понимает «новое правило, вновь установленный порядок», а под *новшеством* – «новое явление, новый обычай, новый метод, изобретение». В «Толковом словаре иноязычных слов» Л. Крысина, вышедшем в 2006 г., *инновация* толкуется как нововведение, новшество.

Инновации в образовании должны обеспечить качественный рост эффективности образовательного процесса и результатов этого процесса, которые выражаются в новых личностных качествах и характеристиках обучающегося – в инновационном

мышлении, готовности к инновационному созиданию.

В педагогической литературе термин *инновация* употребляется уже несколько десятилетий, обозначая педагогическое новшество, внедряемое в учебный процесс. Применение инновационных технологий обеспечивает эффективное овладение иностранным языком.

Л.В. Московкин и Г.Н. Шамонина в книге «Инновации в обучении русскому языку как иностранному» рассматривают использование следующих технологий в качестве инноваций [5: 9–51]:

- экскурсионная технология: овладение языком в ходе подготовки и проведения студентами разного рода экскурсий;
- театральная технология: овладение языком в ходе подготовки и проведения студентами разного рода спектаклей;
- проблемная технология: овладение языком в ходе самостоятельного решения учащимися теоретических и практических задач;
- проектная технология, создающая условия для самостоятельного управления учебно-познавательным процессом со сторо-

ны учащегося и реализации его креативных способностей;

- этнокультурная технология, способствующая воспитанию толерантного сознания и поведения в поликультурном мире;
- компьютерная технология – обучение при помощи компьютера.

В.Г. Тарев и Н.Д. Гальскова в статье «Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra» выделяют такую классификацию лингвообразовательных инноваций [9: 2–8]:

- современные информационные и коммуникационные технологии;
- развивающее обучение;
- дифференцированное обучение;
- проектное обучение;
- программированное обучение;
- модульное обучение;
- дистанционное обучение.

Безусловно, использование любых инноваций в обучении РКИ делает урок интересным и неординарным, дает возможность добиться высоких результатов благодаря заинтересованности учащихся, вовлечению их в процесс изучения языка, повышению мотивации. Рассмотрим использование проектной технологии на примере польских лицеев и гимназий.

Анализ методической литературы показывает, что метод проектов активно применяется и в отечественной, и в зарубежной дидактике. В последнее время этому методу уделяется пристальное внимание во многих странах. Технология обучения на основе проектов зародилась в конце XIX в. в школах США. Первоначально метод проектов называли методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании. Авторы этого метода, американский философ и педагог Дж. Дьюи и его ученик В.Х. Килпатрик, давали ему следующую характеристику: «Обучение через делание». Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. В последнее время большое внимание уделяется проблеме внедрения проектной методики в образовательный про-

цесс, в частности в исследованиях Н.А. Газовой, О.В. Думитраш, Н.Ф. Коряковцевой, Е.С. Полат, Д.А. Старковой, Е.А.Тюриной, Я.В. Тараскиной [2, 3, 4, 6, 7, 8, 10].

Полное определение проектной методике дано в словаре методических терминов: «Проектная методика или метод проектов – одна из технологий обучения, в том числе и иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. В ее основе лежит личностно-деятельностный подход к обучению. Под проектом понимается самостоятельно планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, например, выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, концерта и др. Работа над проектом позволяет осуществить дифференцированный подход к обучению, повышать активность и самостоятельность учащихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения учебных задач. Данная технология базируется на идее взаимодействия учащихся в группе в ходе учебного процесса, идее взаимного обучения, при котором обучаемые берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы. В отличие от фронтального или индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечая только «за себя», за свои успехи и неудачи, проектная технология создает условия для взаимодействия сотрудничества в системе «ученик–учитель–группа» и актуализации коллективного субъекта учебной деятельности. В результате такой деятельности происходит непроизвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур, мотивируется речевая деятельность на изучаемом языке» [1: 226–227].

Примерами проектов по иностранному языку, использующихся как формы самостоятельной внеаудиторной работы, могут служить всевозможные конкурсы, викторины, спектакли, участие в мероприятиях, связанных с какими-либо событиями из

жизни страны, города, учебного заведения. Все большую популярность получают проекты, которые выполняются во внеаудиторное время, являются коллективными, носят творческий характер.

В Польше, например, при обучении иностранным языкам в настоящее время уделяется достаточно серьезное внимание различным формам проектного обучения: олимпиадам, конкурсам, фестивалям, творческим урокам, участию в дне России, Дне русского языка, Неделе европейских языков и другим мероприятиям.

Важным мероприятием, проводимым в польских школах, является Всепольская олимпиада по русскому языку. В 2014 г. она прошла в Польше в 45 раз, в ней приняло участие более 1000 школьников из всех регионов страны. Лауреатами олимпиады стали 20 учащихся, что позволило им без экзаменов поступить в высшие учебные заведения. Безусловно, олимпиады школьников всегда являлись одним из наиболее эффективных направлений поддержки развития талантливых детей, но в последние годы мотивация и интерес школьников заметно возросли.

Первый этап олимпиады включает задания по фонетике, морфологии, лексике, синтаксису, культуре русской речи и проверяет языковые, речевые и коммуникативные навыки и умения участников. Второй этап – это проектное задание по историче-



Польская гимназистка читает стихи А.С. Пушкина

ской теме, которая обычно отражает наиболее значимое историческое событие года. Так, в 2013 г., олимпиада по русскому языку и истории России для молодых соотечественников была посвящена 400-летию Дома Романовых, а в 2012 – 200-летию победы в Отечественной войне 1812 г.

Интересной формой работы для польских преподавателей стала проектная деятельность по проведению тематических уроков по русскому языку и культуре. Можно привести примеры таких уроков: «Стереотипы о русских и о России», «Дорога к звездам», «Пушкин и Отечественная война 1812 г.», «Сто дней России – вкусы России», «Что мы знаем о России?», «Русские зимние праздники» и другие.

Учащиеся должны заранее подготовиться к тематическому уроку, самостоятельно ознакомившись с материалом, а на уроке принимать участие в викторинах, исполнять русские песни, написать эссе по заданной теме, нарисовать рисунок или сделать поделку. Целями данного вида деятельности являются повышение мотивации к изучению русского языка, углубление знаний по русскому языку, знакомство с особенностями русской культуры и истории.

Важное место в проектной деятельности в Польше занимают конкурсы чтецов. Они регулярно проходят в польских начальных школах, лицеях, гимназиях, вузах. Наиболее известным и популярным можно назвать конкурс чтецов произведений А.С. Пушкина и Адама Мицкевича «Пушкиниана», который является старейшим поэтическим конкурсом чтецов среди школьников гимназий и лицеев в Польше. В 2014 г. конкурс проходил в Польше в 29-й раз. Ежегодно в нем принимают участие от 80 до 150 учащихся из разных районов Польши. Ученики самостоятельно выбирают стихотворения, а затем под руководством своих преподавателей русского языка готовятся к чтению. Задачи конкурса – знакомство польских учащихся с литературными произведениями А.С. Пушкина и Адама Мицкевича, популяризация литературных произведений среди польских школьников, развитие устной речи, формирование фонетических и

интонационных навыков. У участников есть возможность выступить с чтением стихов на сцене Общества польско-русской дружбы в Варшаве. Наблюдается повышение мотивации учителей русского языка к подготовке чтцов.

Примером успешной проектной деятельности с уверенностью можно назвать фестивали русской песни в Польше. Один из них – фестиваль русской песни для учащихся польских гимназий и лицеев – проводится в городе Лодзь с 2010 г. Фестиваль успешно решает ряд задач: мотивирует учителей к популяризации русского языка и культуры, знакомит школьников с русской народной и современной музыкой, повышает интерес учащихся к совершенствованию языковых и музыкально-артистических умений и навыков. Этот проект дает ученикам возможность узнать что-то интересное, необычное, услышать русский язык по-новому и, выбрав из всего многообразия понравившиеся песни, выступить на сцене музыкального театра – показать свой вокальный талант, артистическое мастерство и обязательно хорошее знание русского языка. Главная форма выступления на конкурсе – исполнение русской песни, написанной российским автором на русском языке. В 2011 г. фестиваль проходил под девизом «Земля в иллюминаторе» и был посвящен 50-летию со дня первого полета в космос советского космонавта Юрия Гагарина, в 2012 г. фестиваль назывался «С чего начинается Родина?» и был посвящен 1150-летию российской государственности. В 2013 г. фестиваль прошел под девизом «Я помню чудное мгновенье...». Он был приурочен ко дню рождения А.С. Пушкина и празднованию Дня русского языка. В 2014 г. фестиваль русской пес-

ни для школьников прошел в Польше в четвертый раз. В этом году конкурс был посвящен Олимпийским играм в Сочи.

Проект «Мозаика сказок» создан для знакомства детей дошкольного, младшего и среднего школьного возрастов со сказками народов мира, приобретения знаний о фольклоре, традициях разных народов мира, для обогащения словарного запаса, развития навыков говорения и аудирования, развития чувства уважения к культуре своей страны и культуре других стран, чувства патриотизма и национального самосознания, для преодоления страха перед публичным выступлением. В 2012 г. в результате совместной работы было издано пособие «Мозаика сказок» издательства G+J RBA National Geographic. Пособие направлено на обучение детей жизни в поликультурном обществе и формирование потребности изучения иностранных языков. В пособии собраны сказки разных народов мира: арабские, белорусские, вьетнамские, грузинские, еврейские, испанские, польские, русские, турецкие, цыганские. В приложении к сборнику аудиодиски: известные деятели культуры – иностранцы, живущие в Польше, читают и исполняют сказки своих стран сначала на родном языке, а затем на польском. К каждой сказке подготовлены упражнения: вопросы на по-



Финал фестиваля русской песни в Лодзи

нимание смысла и на проверку знания иностранного языка страны, из которой эта сказка.

Русская сказка, представленная в сборнике, – «Конек-горбунок» П. Ершова. Текст на русском и польском языках читает артист, директор российско-польского фонда «Сближение культур» Евгений Машиновский. Иллюстрации к книге подготовлены русской художницей Катей Соколовой-Зызак.

Проект «Мозаика сказок» способствовал знакомству с культурой разных стран, расширению общих, лингвистических и исторических знаний учеников. Книга вызвала интерес у учителей, дошкольников, учащихся начальных и средних школ Польши. На презентации сборника учащиеся с удовольствием слушали чтение сказок, обращая внимание на интонационные особенности, ударение, произношение имен собственных и др. При ответе на вопросы отмечалось желание детей рассказать иностранным друзьям об особенностях культуры своей страны, был заметен рост патриотического самосознания.

Проектная деятельность как технология обучения получает все большее распространение, так как отвечает идеям

компетентного подхода: позволяет соединять познавательный процесс с предметно-практической деятельностью и при этом учитывать индивидуально-психологические особенности и потребности обучаемого, служит инструментом его социализации и адаптации в новой культуре. Помимо этого проектное обучение способно стимулировать речевую деятельность на иностранном языке, потому что интерес к объекту исследования, совместный характер исполнения выступают как мощные мотивационные факторы коммуникации. Помимо связи с коммуникативным подходом метод проектов находится в тесных взаимоотношениях с реализуемым на занятиях лингвокультурным подходом к изучению неродного языка. Реализация такого подхода к обучению иностранным языкам неразрывно связана с проблемой взаимодействия языка и культуры, необходимостью воспитания на занятиях толерантности, развития диалога культур в современном языковом образовании.

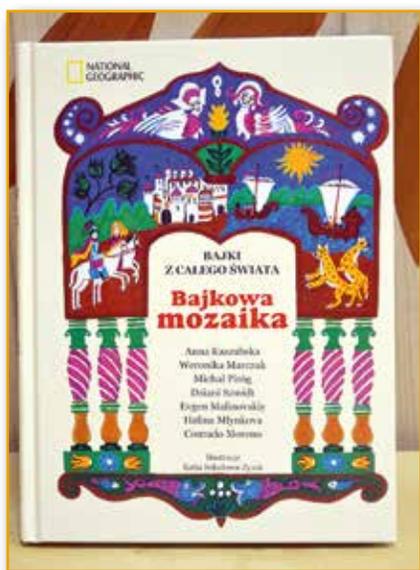
В ходе проектной деятельности учащиеся

- приобретают определенные знания, умения и навыки, которые затем трансформируются в практические действия и одновременно затрагивают эмоциональную сферу, что способствует закреплению умений и навыков, усилению мотивации;

- осуществляют творческую работу в рамках заданной темы, сферы применения языка, самостоятельно получают информацию из различных источников;

- реализуют разнообразные формы коммуникации, в ходе которой осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом и с руководителем;

- получают возможность выполнения коллективных проектов, что, в свою очередь, создает условия по формированию индивидуальной и коллективной ответственности за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый из соисполнителей должен уметь представить всей группе результаты своей деятельности, а также оценить результаты работы всех членов микроколлектива.



Книга «Мозаика сказок»

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Газова Н.А. Учебная коммуникативно-проектная деятельность на английском языке как средство формирования профессиональной компетентности специалиста в условиях неязыкового вуза. Петрозаводск, 2007.
3. Думитраш О.В. Проектное исследование по русскому языку как способ формирования культурно-языковой компетенции молдавских старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: Учебное пособие для студентов лингв. фак. высш. учеб. заведений. М., 2010.
5. Московкин Л.В., Шамонова Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному. Варна, 2013.
6. Полат Е.С. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., 2002.
7. Старкова Д.А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009.
8. Тараскина Я.В. Проектная методика как средство формирования иноязычной компетенции студентов языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2003.
9. Тарева В.Г., Гальскова Н.Д. Инновации в обучении русскому языку и культуре: pro et contra // Иностранные языки в школе. 2013. № 10.
10. Тюрина Е.А. Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении русского вуза: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.

V.R. Potemkina

PEDAGOGICAL INNOVATIVE FORMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN POLISH GYMNASIUMS AND LYCEUMS

Innovation, innovative forms, methods of reaching, project, technology, communication.

The article describes the importance of innovative forms of teaching Russian language. The focus of attention of the current article are four projects of teaching Russian language in gymnasiums and lyceums in Poland. It includes the description of the projects and addressed to the teachers of Russian language.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

Круглый стол на тему «Русский как второй язык граждан стран СНГ» состоялся 15 апреля в Москве. Эксперты обсудили специфику обучения русскому языку как одному из родных и русскому как иностранному, поделились опытом разработки учебно-методического комплекса для детей-билингвов.

Кроме того, русисты обсудили вопрос о том, как можно компенсировать дефицит коммуникации на русском языке в странах ближнего зарубежья. При этом русскоязычной аудитории СНГ, интересующейся жизнью современной России, были рекомендованы качественные интернет-ресурсы.

«Чтобы быть причастным к общественным, деловым, культурным и образовательным процессам государства, вовсе не обязательно находиться в рамках этого государства», – отметил руководитель АНО «Центр современных образовательных технологий» С. Буланов.

При этом он подчеркнул, что для компенсации недостатка языковой среды в странах СНГ даже не требуется выписывать русскоязычную печатную прессу и смотреть российские каналы телевидения – достаточно иметь Интернет и внутреннюю потребность приобщения к русской культуре и русскому языку.

Среди приглашенных спикеров были известные российские и зарубежные слависты, профессора ведущих российских вузов и вузов стран СНГ, а также журналисты.

По материалам сайта ria.ru



Кляйн-Никитенко И., Юблайс М.
**Хочу говорить по-русски: Учебный комплекс для учащихся
детей-билингвов русских школ в немецкоговорящих странах:
1 класс / Под ред. А.Л. Бердичевского.**

М.: Русский язык. Курсы, 2014.

Учебник – 240 с.

Рабочая тетрадь – 192 с.

Книга для чтения – 152 с.

CD

Билингвальное обучение, австрия, диалог культур, бикультурная личность, компенсация ограниченной русской лингвокультурной среды, опора на язык и культуру немецкоговорящих стран, ритмопедия.

В статье рецензируется учебный комплекс для учащихся 1-го класса «Хочу говорить по-русски», который впервые разработан специально для обучения русскому языку билингвальных детей 6–8 лет в школах выходного дня немецкоговорящих стран. В учебном комплексе используется оригинальная методика преподавания русского языка как семейного, нацеленная на развитие интереса ребенка к изучению русского языка и поддержанию семейного общения на русском языке. Авторы опираются на язык и культуру немецкоговорящих стран и учитывают знания и умения, получаемые учениками в основной школе страны проживания.

Теоретики и практики преподавания РКИ в последние два десятилетия стали свидетелями (а некоторые из них в силу жизненных и профессиональных обстоятельств и участниками) рождения и формирования новой лингводидактической дисциплины, связанной с обучением детей наших соотечественников за рубежом. Практические шаги, предпринимаемые преподавателями и авторами учебной литературы в новом сегменте учебно-методического пространства, значительно опережают действия по теоретическому осмыслению новой методической реальности. Вместе с тем практики испытывают острую потребность в систематизированных и научно обоснованных рекомендациях по эффективной организации процесса обучения языку. Обозначенная ситуация, связанная с потребностью русскоязычной диаспоры за рубежом сохранить русский язык, а через него связь с Россией, с русской культурой, обусловила возникновение за границей специальных курсов, классов, введение наряду с другими нового учебного предмета – изучения языка страны происхождения (или материнского языка).

В обстоятельствах, о которых идет речь и с учетом которых издан анализируемый учебный комплекс, русский язык не совпадает с окружающей языковой средой и ограничен ею же в сферах употребления. Методическая дисциплина, обеспечивающая теоретико-прикладную поддержку этих процессов, генетически восходит к традиционной методике РКИ, хотя в своем развитии и стремится обособиться от нее, – и это закономерно.

При характеристике учащихся одной из фундаментальных представляется проблема мотивации. В сравнении с традиционными категориями учащихся, для которых русский язык является иностранным, у учащихся, изучающих русский язык как язык материнский в иноязычной языковой среде, доминирующими оказываются совершенно иные мотивы. По наблюдениям Х. Пфандля, в отличие от предыдущих волн эмиграции для новых мигрантов не стоит так остро вопрос прерывания всяких связей со страной происхождения. Многие из них живут то на Западе, то в России или в странах, входивших в состав СССР, где они подчас

сохраняют квартиру, семейные связи, а нередко и экономическую базу. Следовательно, для сохранения русского языка и обучения ему детей существуют реальные мотивы. Среди многих представителей этой волны эмиграции развивается бикультурный тип поведения, «главным образом среди людей, понимающих свой родной язык как некоторый капитал, позволяющий или помогающий им материально выжить (бизнесмены, переводчики, преподаватели, специалисты в разных областях, где возможно или необходимо применение русского языка)» [4: 26].

Отмечая достоинства обучения детей по билингвальному, бикультурному типу, исследователи приходят к оптимистическим выводам. «Школьники-билингвы изобретательны, активны, динамичны. Особенно полезно двуязычное обучение для одаренных детей. О благотворности билингвального обучения имеются многочисленные свидетельства... У билингвов оказался лучшим показателем правильных ответов при установлении логических связей, нахождении сходств, при решении тестов комбинаторских способностей. Параллельное обучение на двух языках положительно влияет на развитие памяти, мышления, внимания, увеличение объема восприятия учащихся» [2: 75].

Возникший лет 20 назад и с энтузиазмом подхваченный в методике преподавания РКИ девиз «обучение языку как диалог культур» в нашей методике в значительной степени остается не более чем публицистической метафорой. В методике же сохранения (поддержания) русского языка диалог культур имеет шанс (по объективным мотивам и предпосылкам) реализоваться как методический принцип. Формирование культурно-языковой личности учащегося в обозначенных обстоятельствах, как предполагается, окажется эффективным именно в результате диалогового взаимодействия двух контактирующих культур: родной для учащегося и принимающей. Ведь идеальной для ситуации, в которой оказался учащийся в силу жизненных обстоятельств, оказывается билингвальная, бикультурная личность. И именно в этой ситуации мето-

дический штамп «обучение языку в контексте диалога культур» приобретает реальный смысл.

Говоря об особенностях мотивации характеризующей нами категории учащихся, нельзя не упомянуть об отсутствии единообразия, универсальности потребностей и интересов. Как только обнаруживается какой-то новый контингент учащихся, при внимательном и приближенном к объекту рассмотрении он моментально начинает распадаться, дифференцироваться на более мелкие разряды, группы. В нашем случае при необходимости классифицировать представителей русскоязычной диаспоры в учебных целях мы с неизбежностью сталкиваемся с объективным существованием групп учащихся с несовпадающими исходными характеристиками и целевыми установками. В значительной степени от такой дифференциации зависит выбор методической ориентации процесса обучения русскому языку, а как следствие, и содержательного наполнения сходных, но не тождественных по существу терминов: методика сохранения, поддержания, восстановления русского языка.

Особое влияние на характер обучения и исходную готовность учащихся к изучению русского языка в этих условиях оказывает процесс, который обозначается термином аттриция (стирание родного языка в результате воздействия языковой среды). Деформация языкового сознания в результате аттриции отражается на речевом поведении человека, которое проявляется в так называемом полуязычии. А.Н. Джуринский подчеркивает: «Полуязычие ведет учащихся к низкому уровню знания обоих языков. Состоянию, при котором школьники не соотносят себя ни с одной из этнокультурных групп. Появляется опасность формирования маргинала – «человека двух культур», плохо и смутно понимающего свою принадлежность к какой-либо культуре» [2: 75–76]. Вместе с тем каждый преподаватель знает, что обучение новым формам (произношение, употребление правильных грамматических форм, уместное использование лексических единиц) значительно легче, чем коррекция,

восстановление деформированного речевого навыка.

Учебный процесс может быть эффективным только при наличии средств обучения, соответствующих его целям, содержанию. Говоря о средствах обучения, мы в первую очередь имеем в виду учебник, который не зря определяется как функционирующая модель обучения. Разумеется, в каждой конкретной методической ситуации может быть востребован свой учебник или учебный комплекс.

Издательство «Русский язык. Курсы», в начале 2000-х гг. активно включившееся в обеспечение названной категории учащихся учебной литературой, недавно выпустило очередной учебный комплекс «Хочу говорить по-русски», подготовленный коллективом австрийских методистов И. Кляйн-Никитенко и М. Юблайс под руководством профессора А.Л. Бердичевского. Выпущенный учебный комплекс – не результат умозрительных построений, но основанный и апробированный на собственной практике курс, разработанный учителями, обучающими детей-билингвов в Австрии. И в этом основа отмеченных нами достоинств комплекса.

Книги учебного комплекса адресованы первоклассникам, т.е. тем детям, которые начинают систематически изучать русский язык как семейный в русских школах выходного дня. В.В. Деваль (Володарская), одна из основательниц Культурного центра «Соотечественники» в Вене, в свое время подчеркивала: «Пока ученые спорят, какие методы преподавания наиболее оптимальны для сохранения и развития русского языка в чужеродной языковой среде, мы, практики, вынуждены ежедневно делать свое дело, становясь одновременно методистами. Создание какой-либо универсальной методики или учебных пособий едва ли представляется осуществимым, поскольку в основе преподавания лежит принцип индивидуального подхода: преподаватель оценивает возможности» [1: 287].

Представляемый нами учебный комплекс включает учебник, рабочую тетрадь, книгу для чтения, аудиодиск. В предваряю-

щем учебник предисловии, комментируя свой подход к построению курса, создатели подчеркивают, что по замыслу учебный комплекс обеспечивает «стратегию культурной адаптации детей соотечественников за рубежом, основанную на интеграции, т.е. стимулирование потребности совмещать в своем поведении ценности русской культуры и культуры страны проживания; развитие способности детей младшего школьного возраста к межкультурному общению на русском языке через развитие умений речи в процессе общения» [3: 4].

Не пытаясь детально представить структуру и содержание каждой из книг учебного комплекса (для этого целесообразно обратиться непосредственно к учебнику и сопровождающим его учебным пособиям), кратко охарактеризуем достоинства данного комплекса, которые обеспечивают его привлекательность и методическую эффективность.

1. Корректный, соотношенный с возрастом учащихся и условиями обучения, способ введения и тренировки языкового материала.

2. В каждой книге учебного комплекса присутствует игровая основа формулируемых заданий, предлагаемых упражнений. Дело в том, что игра и учение – по своей структуре, конвенциональности, обусловленности заданными правилами, внешними условиями и обстоятельствами их осуществления – наиболее близкие между собой виды человеческой деятельности. Обе эти деятельности представляют собой репетицию, тренировку самостоятельных речевых, коммуникативных, манипулятивных действий, поступков с применением усвоенных в процессе игры и учения правил, единиц и структур языка, коммуникативных сценариев, ролевых и статусных характеристик участников коммуникации и т.д. Игровая деятельность, являясь наиболее присущей младшему школьному возрасту учащихся, разумеется, укрепляет учебную мотивацию. В учебном комплексе представлена обширная номенклатура игровых заданий.

3. Опора и организационно-методическая ориентация на педагогические традиции страны пребывания. Авторы деклариру-

ют такой подход в качестве определяющей характеристики своего методического произведения: «Принципиальное отличие данного учебного комплекса от существующих на рынке учебных материалов состоит в том, что авторы опирались на язык и культуру немецкоговорящих стран, на знания и умения, получаемые учениками в основной школе страны проживания, с целью преодоления межкультурной и межъязыковой интерференции и переноса знаний и умений, полученных ими при обучении в школе страны проживания» [3: 5].

4. Широкое использование приемов ритмопедии. Обилие и разнообразие небольших по объему и целесообразно подобранных стихотворений, скороговорок, считалок, песен, загадок, ритмизованных фраз не просто удачно и непринужденно вводят наиболее уместные приемы мнемотехники, оптимизируя процесс запоминания, но и оживляют учебный процесс, приближая его к особенностям детского возраста.

5. Установка на совместную деятельность не просто декларируется авторами, но последовательно реализуется в системе заданий и упражнений. При этом важно, что предусмотрены не только групповая деятельность со сверстниками, соучениками, но в значительной степени взаимодействие с родителями, учителями. При этом распределение ролей в таком взаимодействии соответствует духу педагогики сотрудничества, а само обучение становится воспитывающим, социализирующим, удовлетворяющим потребность ребенка в мотивированном контакте со взрослым человеком или со сверстником, а также и в индивидуальном, персонифицированном подходе к нему как к личности и как члену группы.

6. Тексты учебного комплекса – не просто ядерная, содержательно организующая основа введения и тренировки языкового, речевого, страноведческого содержания, но и в значительной степени способ компенсации ограниченной русской лингвокультурной среды. Подобранные со вкусом и с точным пониманием особенностей младшего школьного возраста, тексты осуществляют погружение в образный, культурно-фоно-

вый, мировоззренческий контекст сверстников, проживающих в России, а значит, способствуют восстановлению исходной русской языковой картины мира. Трансформированный, фрагментарный круг ситуаций, тем, лексический минимум и культурный фон, обусловленные семейным общением, преобразуются хоть и в ограниченную объективной реальностью, но все же значительно более сбалансированную систему, формируют более адекватное для этого возраста представление о русском языке и русской культуре.

7. Не декларируя и не требуя напрямую выхода за рамки содержания, представленного на страницах комплекса, авторы логикой заданий, упражнений, игр не просто допускают, но внутренне мотивируют обращение к дополнительным источникам справочного, иллюстративного, тематического, информационного расширения того, что зафиксировано в самом комплексе. Это могут быть ресурсы Интернета или любые другие, предпочтительные для родителей, учителя, самих учащихся, источники. И эта внутренняя мотивация поиска дополнительной информации является хорошей основой для повышения развивающего потенциала курса.

Анализ данного учебно-методического произведения позволил отметить некоторые общие отличительные черты методики сохранения (поддержания, восстановления) русского языка для детей русской диаспоры. К числу таких определяющих качеств правомерно отнести следующие.

- Русский язык – язык материнский для учащихся. С этим может быть связана повышенная (в степени, превышающей привлекательность русского языка для иностранцев в качестве языка изучения) эмоциональная окрашенность.

- Доучебный опыт использования русского языка преимущественно в устной форме, преимущественно в сферах обиходно-бытового общения влияет на содержание курсов.

- Разная степень аттриции требует в разных странах разного подхода к отбору ключевых языковых и коммуникативных тем курса.

- Диспропорции в овладении видами речевой деятельности на доучебном этапе и непропорциональный интерес к различным видам речевой деятельности в процессе изучения языка обуславливают определенную академическую свободу преподавателя, методиста, автора учебника, проектирующего и конструирующего учебный курс.

- Уровень доступности / недоступности адекватной страноведческой, культуроведческой информации предполагает повышенную креативность автора учебника, учителя в компенсации возможного дефицита.

- Исходный уровень сформированности (активного и рецептивного) лексикона с неизбежностью отражается на коррекции лексического оптимума в каждой учебной группе.

Отмеченные качества так или иначе реализуются в учебном комплексе И. Кляйн-Никитенко, М. Юблайс, А.Л. Бердичевского. Однако заслуга авторов состоит не только в том, что они вооружили учителей качественным, своевременным средством обучения, но позволили обнаружить и зафиксировать ключевые перспективные задачи методики обучения русскому языку за рубежом детей соотечественников.

Литература

1. Деваль (Володарская) В.В. Русский язык в Австрии и тенденции его развития // Русский язык как второй родной и методика его преподавания в диаспоре. Франкфурт-на-Майне, 2008.
2. Джурицкий А.Н. Воспитание в многонациональной школе. М., 2007.
3. Кляйн-Никитенко И., Юблайс М. Хочу говорить по-русски: Учебный комплекс для учащихся детей-билингвов русских школ в немецкоговорящих странах. Учебник: 1 класс / Под ред. А.Л. Бердичевского. М., 2014.
4. Пфандль Х. Четыре волны русской эмиграции XX века и культурно-языковое поведение эмигрантов // Русский язык в диаспоре: проблемы сохранения и преподавания. М., 2002.

В.В. Молчановский

profimw@yandex.ru

д-р пед. наук, профессор

Москва, Россия

V.V. Molchanovsky

KLEIN-NIKITENKO I., YUBLAIS M. "I WANT TO SPEAK RUSSIAN"

Bilingual education, dialogue of cultures, bicultural personality, compensation of limited Russian linguocultural environment, basis of language and culture of German speaking countries, rhythmopedia.

The article reviews a educational complex for 1st grade learners "I want to speak Russian" which is for the first time developed especially for teaching Russian to bilingual children at the age of 6–8 at Sunday schools in German speaking countries. Original methodology of teaching Russian as a family language in this complex is aimed on development children's interest for learning Russian and keeping up family communication in Russian. Authors are guided by language and culture of German speaking countries and take into account attainments and skills obtained by students in main school in the country of residence.

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

26–28 ноября 2015 г. на филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова состоится VI Международная научно-практическая конференция «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного».

Заявки на участие в конференции и тезисы докладов принимаются до 15 сентября 2015 г. по адресу: rkiff_conf2015@mail.ru.

Куцерева-Жаме А.М., Китадзэ М.
Встречи: Учебное пособие по развитию речи
для иностранных учащихся.

М.: Русский язык. Курсы, 2014.

Часть I. Осень. – 72 с.

Часть II. Зима. – 72 с.

Часть III. Весна. – 72 с.

Часть IV. Лето. – 96 с.



Принцип модульности, коммуникативная направленность, принцип избыточности материала, молодежная тематика.

В статье рецензируется учебное пособие А.М. Куцеровой-Жаме, Мицуси Китадзэ «Встречи», представляющее собой коммуникативный курс по развитию речи, в основу которого положен принцип модульности. Этот принцип позволит изучать темы в любом порядке и легко может быть адаптирован под любую программу обучения. Пособие предназначено для работы в открытых группах, а также в любой группе учащихся, освоивших элементарный уровень общего владения РКИ. Богатый иллюстративный материал и колоритные персонажи, от лица которых проводятся уроки, призваны зарядить учащихся положительной энергией для активной работы на занятиях.

«Встречи» – пособие по РКИ, коммуникативный курс по развитию речи, построенный по модульному принципу. Оно адресовано иностранным учащимся, освоившим элементарный уровень общего владения русским языком. Сразу хочется заметить, что пособие будет полезно не только тем, кто только начал восхождение от элементарного к следующему уровню владения языком, но и многим более сильным учащимся, поскольку в книге, как отмечают авторы, реализован «принцип избыточности материала».

Пособие состоит из 4 частей, каждая из которых представляет собой отдельную книгу. Тематика уроков в каждой из частей в большей или меньшей степени связана с временем года, обозначенным в названии. Так, все уроки в Части 2 (Зима) посвящены обсуждению зимних праздников, зимнего отдыха и зимних видов спорта. Учащиеся познакомятся с Дедом Морозом и Снегурочкой, научатся писать поздравительные открытки, вместе с героями книги побывают на празднике проводов зимы.

В «летней» книге, открывающейся уроком «Лето красное пришло, счастье, радость принесло», представлены и такие темы, не связанные напрямую с жарким временем года, как «Мой родной город», «Путешествие на комфортабельном теплоходе», «Жить в деревне – это радость» и даже «Страницы фантастики в реальной жизни».

Тематика уроков в «осенней» книге еще разнообразнее: «Золотая осень», «Вы играете в компьютерные игры?», «А у вас всегда хорошее настроение?», «Любите ли вы готовить?», «Как вы проводите свободное время?», «Чудо техники».

Уроки «весенней» книги помимо «заглавной» темы («Весна идет – сердце поет!» и «Пасха, или Воскресение Христово») содержат материалы, посвященные студенческой жизни, умению отдыхать, а также такой обширной теме, как «Глобализация».

Думается, подобная полифония тем – одна из сильных сторон пособия, адресованного широкому кругу лиц, изучающих русский язык: любой преподаватель-практик знает, что для работы по развитию речи необходимым условием является актуаль-

ный и увлекательный материал, на основе которого строится вся система заданий по обучению речевому общению.

Как было отмечено, в основу пособия авторами был положен принцип модульности: уроки пособия не связаны между собой ни по тематико-ситуационному принципу, ни последовательностью введения лексико-грамматического и речевого материала. Таким образом, в учебном процессе они могут использоваться преподавателем в любой последовательности, сообразно конкретным программам и условиям обучения, а также интересам и потребностям обучающихся.

Коммуникативная направленность курса последовательно реализуется в структуре самого пособия и каждого урока, отборе и способах презентации и отработки материала, в большинстве формулировок заданий, создающих коммуникативную рамку урока.

Первый урок каждой части пособия нацелен на вовлечение учащихся в процесс речевого общения: в этих уроках на основе задания-анкеты организуется обсуждение определенного времени года, характерных для этого сезона занятий и личного отношения собеседников к явлениям, связанным с данным временем года.

В начале каждого урока пособия помещен словарь актуальной лексики. Затем следует задание-анкета либо знакомство с героем урока: в рубрике «Давайте познакомимся!» появляется новый персонаж, с которым учащиеся обсуждают некоторые связанные с темой урока вопросы как с реальным собеседником.

В каждом уроке предлагается система коммуникативно нацеленных заданий, в результате выполнения которых учащиеся осваивают различные способы реализации речевых интенций (например: *приглашение / согласие / отказ; согласие / несогласие с мнением, различные типы вопросов / ответов*), тактики ведения диалога, беседы в разных жанрах (*бытовой диалог, интервью, обсуждение по типу дискуссии* и др.); таким образом формиру-

ется коммуникативная компетенция учащихся (прежде всего в области устного диалогического общения).

В комплексе небольших по объему заданий, связанных логикой развития общения, обеспечивается взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. В каждом уроке сочетаются задания, развивающие навыки аудирования (пособие включает диск с аудиозаписями) и чтения, говорения и письма.

В основе многих заданий – увлекательные, разнообразные по тематике, насыщенные страноведческим материалом тексты, в большинстве случаев имеющие аутентичную основу. Современные реалии присутствуют не только в текстах, но и в формулировках заданий, например: «На нашем форуме появилась новая тема» – учащимся предлагается познакомиться с этой темой и дать совет ее автору.

Надо отметить, что заданий, специально нацеленных на освоение лексики и грамматических форм, в пособии немного. Усвоение предлагаемой лексики и грамматических конструкций по большей части происходит, по выражению авторов, «в ненавязчивой форме» в результате многократного повторения при выполнении заданий, нацеленных на развитие речи. В основном это задания, в которых предлагаются вопросы с вариантами ответов или вопросы с «банком» лексико-грамматического материала для ответов. Иногда, впрочем, коммуникативному заданию достается грамматическая «добавка», например: «Прочитайте диалог и впишите недостающие слова в Р.п. Напишите, чем, по-вашему, кончилась эта история». При необходимости лексико-грамматический материал дается в обобщенном виде в таблицах, удобных для зрительного восприятия (например, *нерегулярные глагольные формы, образцы глагольного управления, способы выражения интенций*).

Лексика в некоторых уроках пособия выходит за пределы лексического минимума уровня А2 (именно этот уровень «присвоен» пособию, о чем свидетельствует значок на

обложке книги), например: *щебетать, проталина, ценные породы деревьев, лакомство*. Можно было бы обсуждать частотность такой лексики, ее потенциальную употребительность в дальнейшей речевой практике учащихся, но авторы имеют индульгенцию: сознательно реализованный принцип избыточности материала. Очевидно, что отбор лексики определяется коммуникативными потребностями участников общения в рамках темы урока.

Задания в уроках пособия разнообразны, предполагают и индивидуальную работу, и работу в парах. Во многих из них активизируются творческие способности учащихся: в ходе обсуждения темы им предлагается не только высказать свое мнение или узнать мнение собеседника, но и, например, выступить в роли журналиста, берущего интервью, написать репортаж о герое урока или... стихотворение о весне.

Особо хотелось бы отметить, что в пособии используются задания, способствующие развитию навыков самоконтроля и взаимоконтроля, задания на развитие внимания, например: «Проверьте себя: сколько слов вы запомнили? Перепишите текст; поставьте выделенные глаголы в правильную форму (в тексте глаголы даны в неправильных формах)». Думается, что последовательное использование в учебных пособиях подобных заданий весьма продуктивно, так как формирует у учащихся навыки и умения, необходимые для самостоятельной работы с языком.

В конце каждого урока есть замечательный раздел «Копилка». В этом разделе учащийся общается сам с собой уже в «учебном» регистре, вспоминает и записывает

вновь усвоенные слова и выражения, оценивает свои достижения применительно к материалу урока. Записывает вопросы, которые хочет задать преподавателю либо отмечает, что ему все понятно и вопросов нет, и – наконец – хвалит себя: «Я молодец!», «Я умница!» Формы похвалы варьируются в разных уроках: «Я молодец? ДА!», «Ну, разве я не молодец?», «Ах, какой я молодец!» и др. И это не только психологически оправданное завершение работы над уроком, но и одновременно пополнение репертуара средств выражения оценки, похвалы. На страницах пособия встречаем немало таких методических жемчужин.

Нельзя не сказать и о том, как оформлены книги пособия: методически целесообразно, с большой фантазией и вкусом, с уважением к тому, кто пользуется книгой, и, наконец, просто очень красиво.

«Встречи» – это книга-собеседник, книга-друг. Она помогает людям, обладающим пока еще довольно ограниченными языковыми возможностями, обрести способность к реальному общению на русском языке, научиться максимально эффективно использовать в коммуникации свой арсенал языковых средств и активно пополнять его.

Книга заряжает положительной энергией, вызывает искренний интерес к России и россиянам, пробуждает желание продолжать изучение русского языка.

Н.Б. Битехтина

natalia.bitehtina@yandex.ru

доцент

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

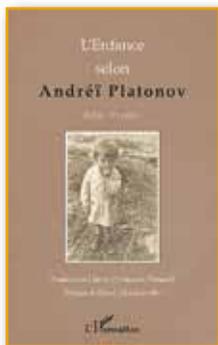
Москва, Россия

N.B. Bitehtina

KUCEREVA-ZHAME A.M., KITADZJO M. “MEETINGS”

Principle of modularity, communicative skills, material redundancy, youth topics.

This article is devoted to the communicative course of the Russian language “Meetings” by A.M. Kucereva-Zhame, M. Kitadzjo, which is based on the principle of modularity. This principle allows studying themes in any order. Course can be easily adapted to any curriculum. The course is designed for open groups and any group of students at A2 level of Russian as a foreign language. Extensive visual material and vivid characters, who guide students through the course, charge them with the positive energy for active work on lessons.



ВЫСОКИЕ ТРАВЫ ДЕТСТВА

Hardouin-Thouard C.
Récits d'enfance et contes. Platonov Andreï.

Paris: L'Harmattan. – 184 p.

Диалог культур, русская литература во Франции, Андрей Платонов, переводы на французский язык.

Рецензируемая книга представляет собой первую попытку переводов на французский язык рассказов для детей великого русского писателя Андрея Платонова, вышедшую в год 115-летия со дня его рождения.

Творчество великого русского писателя Андрея Платонова только в последние годы начинает представать перед русским читателем в полном объеме, издаются не только трагически задержанная временем гениальная проза, но и статьи, письма, черновики. Читать А. Платонова – большой труд: он требует от читателя полного погружения в огромную вселенную своего творчества. Его удивительный, необычный, неправильный русский язык, его метафорика делают его голосом русской души эпохи революции, гражданской войны и первых пятилеток. Книжки А. Платонова переведены на основные европейские языки. Мы должны буквально поклониться переводчикам этой ни на что не похожей прозы за их труд, открывший миру еще одного гения русской литературы.

Однако только в 2014 г., в год 115-летия со дня рождения писателя, во Франции вышла книга переводов рассказов для детей А. Платонова. Автор переводов Кароль Ардуэн-Туар – доктор славистики, изучала русский язык в лицее и в Сорбонне. Ее преподавателем была Анн Кольдефи-Фоккар – известный переводчик, получившая премию «Русофония» за перевод «Мертвых душ» Н.В. Гоголя в 2010 г. По словам самой К. Ардуэн-Туар, интерес к русской дет-

ской литературе возник у нее при чтении и изучении иллюстрированных детских книг первых десятилетий XX в. Еще один дополнительный импульс для изучения русской литературы для детей и о детях ей дала автобиография М. Шагала «Моя жизнь», не столько сам текст и его документально-поэтический стиль, сколько сочетание текста и иллюстраций. Добавим к этому, что К. Ардуэн-Туар – автор параллельного перевода стихов для детей В. Маяковского, выполненного довольно успешно, учитывая всю сложность строфики поэта.

«Платонов родился в 1899 г. и умер в 1951 г. от туберкулеза, заразившись от сына, освобождения которого из тюрьмы он после долгих усилий добился, для того лишь, чтобы сын умер у него на руках», – пишет об одном из самых гениальных русских писателей XX в. нобелевский лауреат Иосиф Бродский. Андрей Платонович Климентов, взявший себе в память о своем отце – Платоне – литературный псевдоним Платонов, родился за год до наступления трагического XX в., навсегда изменившего судьбу России, и умер за два года до смерти Сталина. 1899–1951 гг., в это маленькое тире между двумя датами вместились судьба русского человека XX в., жившего в эпоху великих перемен, крушения старой культу-

ры и старого мира и мучительного кровавого рождения нового мира и построения новой культуры, новой литературы и нового языка. В его жизнь вместились все то, что пришлось пережить всему российскому народу: революция, страшная гражданская война, голод и разруха, надежды на возрождение России и крах этих надежд, попытки своим творчеством, своим Словом участвовать в общем созидательном труде, погромная критика и вынужденное молчание, ужасы сталинского террора (был арестован и умер вскоре после освобождения сын Платонова Платон, названный в честь деда), Великая война с фашизмом, в которой писатель участвовал как фронтовой корреспондент, крушение послевоенных иллюзий о новой, более свободной жизни, бедное, полунищенское существование, ранняя смерть и забвение на долгие годы.

Андрею Платонову было 18 лет в год революции, он прошел вместе со своей страной путь новой, в буквальном смысле народной интеллигенции, путь нового русского писателя, искренне старающегося строить вместе со всеми новый мир – Светлое будущее. Путь из многодетной рабочей семьи (11 детей) в литературу – типичный путь для многих будущих советских писателей. О Платонове мы с полным правом можем сказать, что он писатель пролетарский и по духу, и по происхождению.

Платонов – наш товарищ. Вспомним именно это старое и забытое значение слова – так в России обращались друг к другу люди, соединенные общим делом, союзники. Платонов – наверное, самый пролетарский писатель из всех писавших после революции 1917 г.: он писал, продолжая работать мелиоратором, инженером, электриком, статистиком и т.д., потому что считал, что в трудное для страны время нельзя «заниматься созерцательным делом – литературой». Он был рядовым работником огромной армии тех, кто вышел строить новый мир на развалинах мира старого. Однако в его прозе мы не найдем слов о мировом пожаре и всемирной революции – в ней языком неправильным, нарушающим все правила русской грамматики, языком той эпохи, в ко-

торой жил и работал Платонов, говорит сам российский народ. Язык – это тоже один из персонажей его книг.

В статье «Пушкин и Горький» Платонов написал: «В народе своя политика, своя поэзия, свое утешение и свое большое горе». Можно было бы подумать, что это лишь язык его прозы. Но и в своих дневниках, и в записных книжках, и даже в письмах язык один и тот же – так думал, писал и говорил Платонов. Неслучайно, что на полях его машинописей в ответ на редакторскую правку часто можно видеть ответ писателя – «Прощу оставить как есть. А.П.».

Герои прозы Платонова – это он сам: механики, машинисты, рабочие, слесари, кустари, инженеры. Он создал не только свой собственный мир, но и свой собственный творческий метод – как и всех великих писателей, его невозможно отнести к конкретному методу – реализму, модернизму и т.д. Поэтому в 1920 г. на вопрос анкеты первого Всероссийского съезда пролетарских писателей «Каким литературным направлением вы сочувствуете или принадлежите?» он ответит: «Никаким, имею свое».

Главные книги Платонова – повесть «Котлован» и роман «Чевенгур» – известны во всем мире, они переведены на многие языки, в том числе и на французский. Эти произведения, наравне с «Тихим Доном» М. Шолохова и «Доктором Живаго» Б. Пастернака, – самые правдивые книги о России, написанные после 1917 г. Но «Котлован» и «Чевенгур» требуют от читателя еще и огромной душевной работы, смелости погрузиться в их мрачный мир осуществленной утопии, где бытие и язык героев составляют одно целое, подчиниться, говоря словами самого писателя, «темной воле творчества».

Меньше, даже русскому читателю, известны детские рассказы и сказки Андрея Платонова, хотя их он писал всю жизнь. Однако его сотрудничество с детскими журналами началось лишь в 1936 г., когда был опубликован его первый детский рассказ. Тем не менее русские и башкирские сказки, переложенные для детей, и рассказы, написанные о детях и для детей, занимают в его творчестве важное место.

В предлагаемую читателю книгу «L'es herbes hautes de l'enfance. Platonov Andreï. Récits d'enfance et contes» включены рассказы из жизни детей в России до революции 1917 г. – «Семен» и «Алтекрэ», в СССР после революции – «Глиняный дом в уездном саду», «Еще мама», «Никита» и сказки «Железная старуха», «Неизвестный цветок», «Цветок на земле» и «Уля».

«Я жил и томился, потому что жизнь сразу превратила меня из ребенка во взрослого человека, лишая юности. До революции я был мальчиком, а после нее уже некогда быть юношей, некогда расти, надо сразу нахмуриться, биться...» – напишет о себе Платонов. Эти авторские слова вполне можно отнести и к его героям, особенно к Алтекрэ и Семену.

Конечно, в книгах Платонова не идет речь о беспризорниках, которых было очень много в России после гражданской войны 1918–1922 гг., но почти всегда это дети, живущие трудной жизнью, забытые или же оставшиеся в семье без внимания и любви. Это не типичные «счастливые советские дети», даже если у них есть родители, даже если они сыты, одеты и обуты. Тем не менее все они открыты миру и открывают не только мир для себя: «Ты кто?» – адресует свой вопрос окружающему миру маленький Егор («Железная старуха»), но стремятся понять и себя тоже: «А я кто?» – пытается понять Егор.

Детство у Платонова – это не традиционное для русской литературы XIX в. «золотое детство» ребенка в богатой дворянской семье, окруженного любовью и заботой родителей и слуг (Л. Толстой, И. Гончаров, С. Аксаков), не потерянный земной рай на родине, в России, предстающий в мемуарных книгах русских эмигрантов (В. Набоков, Б. Зайцев, И. Шмелев, И. Бунин), а рай неприобретенный, которому нет места в тяжелой, опасной, трагической земной жизни. Об этом уже писали до революции А. Чехов («Ванька Жуков»), А. Куприн («Белый пудель»), В. Короленко («Дети подземелья») и др. Если герои «взрослых» книг почти не имеют аналогий в европейской литературе, то образы маленьких героев Платонова по-

няты французскому читателю: Реми и Гаврош – их двоюродные братья, а Козетта – кузина.

Рассказы для детей и сказки А. Платонова также написаны непростым для юного читателя языком. Сам Платонов справедливо считал, что нет литературы детской или взрослой, есть литература хорошая или плохая. «Уход» в детскую литературу был для него во многом вынужденным: это была в то время (начиная с 1936 г.) одна из немногих возможностей выразить свое отношение к формирующейся концепции «советского детства», где главным было воспитание сознательного борца за идеалы коммунизма.

Композиция сказок Платонова отличается от традиционной структуры русской народной сказки, в них нет характерных элементов – зачина («В некотором царстве, в некотором государстве...») и финала («Стали они жить-поживать и добра наживать»), в них нет волшебных животных и злых сил или сказочных помощников – это почти реальный мир.

Действие рассказов и даже сказок Платонова, включенных в книгу, происходит не в вымышленном мире, а в России и СССР после революции, но примет времени очень немного: колхоз, трудовень, возвращение отца с войны в 1945 г. – и все. В них, в отличие от «взрослых» книг Платонова, нет типичных для того времени героев: строителей будущего, учителей, инженеров, воинов и т.д. Да и сами дети живут словно вне коллектива (кроме сказки «Неизвестный цветок», где главная героиня – Даша – член пионерского отряда), если у них и есть друзья, то, как правило, мы о них почти ничего не знаем. Еще одна характерная особенность этих рассказов – почти везде главные герои – дети и старики, два полюса жизни, две ее крайности: приходящие в мир и уходящие из него («Цветок на земле»). В детских рассказах Платонов не говорит с детьми о том, что им дала революция, о том, как прекрасно жить в стране СССР, он говорит о проблемах вечных, экзистенциальных, вневременных – детство и старость, жизнь, смерть и вечное возрождение («Неизвестный цветок»), одиночество («Глиняный дом в

уездном саду»). Маленькие герои Платонова по мере своих сил решают эти проблемы: Семен, герой одноименного рассказа, старший, наиболее самостоятельный сын в многодетной семье, после смерти матери меняет свою гендерную роль и становится мамой для своих меньших братьев и сестер.

Советские критики упрекали Платонова за «идеализацию христианской морали». Но христианская мораль у Платонова – основа общего мира живущих. Даже пионеры в сказке «Неизвестный цветок» становятся героями притчи о сеятеле, развивая ее на новом этапе: они помогают одинокому цветку жить, удобряют землю, и весной на месте умершего вырастает новый, более красивый цветок, преобразовывая смерть в жизнь.

Андрей Платонов объединил рассказы «Никита», «Цветок на земле» и «Юшка» в цикл «Добрые люди». Нашему миру сейчас

очень не хватает доброты. Мы надеемся, что после чтения этой книги доброты в людях и в мире станет больше. Сказки и рассказы Платонова адресованы не только его современникам-детям. Вряд ли советские дети 1930–1940-х гг. способны были понять скрытый смысл, библейский подтекст. Платонов был уверен, говоря словами выдающейся поэтессы, одной из самых трагических фигур русской литературы Марины Цветаевой, что его книгам «настанет свой черед».

А.Ю. Овчаренко

ovtcharenko-1959@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка
юридического факультета
Российского университета
дружбы народов
Москва, Россия

A.Yu. Ovtcharenko

HIGH CHILDHOOD GRASS

Cultures dialogue, Russian literature in France, A. Platonov's creativity, French translation.

The reviewed book is the first attempt to translate Andrei Platonov's child stories into French. The book is published in 115th anniversary of the writer's birthday.

ЮБИЛЕЙ ЮБИЛЕЙ ЮБИЛЕЙ ЮБИЛЕЙ ЮБИЛЕЙ

10 апреля исполнилось 80 лет Владимиру Владимировичу Лопатину, доктору филологических наук, профессору, научному консультанту портала «Грамота.ру».

Владимир Владимирович – активный участник всех главных лингвистических проектов последней трети XX и начала XXI в. Он один из авторов академической «Русской грамматики» 1980 г., обобщившей все достижения отечественного языковедения, Лингвистического энциклопедического словаря 1990 г. и энциклопедии «Русский язык», ответственный редактор «Краткой русской грамматики» 1989 г. (совместно с Н.Ю. Шведовой), полного академического справочника «Правила русской орфографии и пунктуации» (2006), а также «Русского орфографического словаря» РАН.

С самого начала работы в сети Интернет портала «Грамота.ру» его основным, базовым словарным ресурсом стала электронная версия «Русского орфографического словаря» под редакцией В.В. Лопатина. За 15 лет работы портала к этому словарю обратились миллионы пользователей Интернета почти из всех стран мира.

Все эти годы В.В. Лопатин – постоянный научный консультант портала «Грамота.ру». Сотрудникам справочной службы он помогает отвечать на самые заковыристые вопросы веб-пользователей. А те в свою очередь адресуют некоторые вопросы уже не сотрудникам «Справки», а непосредственно Владимиру Владимировичу.

По материалам сайта gramota.ru



**Гулиева Л.Г., Гейдарова Э.А.
Лексикон русского островного говора Азербайджана.**

Баку: Авропа, 2014. – 498 с.

Современный диалект, словарь, межъязыковые и междиалектные контакты.

В статье анализируется лексикографическое издание «Лексикон русского островного говора Азербайджана», выпущенное в 2014 г. в Баку. Словарь включает всю диалектную лексику, зафиксированную в говоре русских переселенцев Азербайджана, а также слова, совпадающие с литературными, но отличающиеся от них по семантике и функционированию.

В лексике современного диалекта, если ее рассматривать с точки зрения соотношения с основными формами национального языка – литературным языком и городским просторечием, – объективно вычленяются три категории слов:

1) слова общерусские, употребляющиеся не только в системе диалекта, но и в литературном языке и в городском просторечии;

2) слова диалектно-просторечные, входящие в систему диалекта и городского просторечия;

3) слова собственно диалектные, или областные, бытующие только в системе диалекта.

Словарь Л.Г. Гулиевой и Э.А. Гейдаровой «Лексикон русского островного говора Азербайджана» представляет научный интерес в двух аспектах: 1) дает возможность проследить степень устойчивости языковых элементов, изолированных от основной территории распространения; 2) позволяет наблюдать различные межъязыковые и междиалектные контакты. Он включает всю диалектную лексику, зафиксированную в говоре русских переселенцев Азербайджана, а также слова, совпадающие с литературными, но отличающиеся от них по семантике и функционированию (например, ВЫХОД, -а, м. Коридор). Описываемое авторами явле-

ние – русский островной говор Азербайджана – сформировалось из разных диалектов русского языка и в иноязычном окружении (условиях азербайджанско-русского билингвизма) приобрело ряд общих черт, позволяющих представить его как одну из групп южновеликорусского наречия. Особенностью русского островного говора является то, что с самого начала своего существования на данной территории он был оторван от метрополии и находился в тесном иноязычном (азербайджанском) окружении. Результатом такого окружения стало проникновение значительного количества азербайджанских слов в его лексику. Островным он называется потому, что не образует сплошного, компактного ареала и разбросан островками по территории Азербайджана.

Основным источником словаря являются материалы диалектологических экспедиций в русские села Азербайджана, проводимых с середины прошлого века.

Данный словарь построен по семасиологическому принципу (описание значения лексической единицы ведется от формы к содержанию / значению); все слова расположены в алфавитном порядке. Большая часть слов толкуется описательно, присутствуют также же синонимический и описательно-синонимический способы толкования. За-

главное слово дается в обычной орфографии и в той исходной форме, которая принята в словарях литературного языка, снабжается ударением. Фонетическая транскрипция присутствует в том случае, если произношение слова отличается от его написания. Многие словарные статьи содержат фонетические варианты одного и того же слова, зафиксированные в разных селах: АЙРА́Н, ЕЙРА́Н [ийра'н], ИРЯ́Н [ир'я'н], ЫИРЯ́Н [ыйр'я'н]; НАДЫ́СЬ [нады'с'], НАДЫ́СЯ [нады'с'ь], АНАДЫ́СЬ.

В основном корпусе дана полная грамматическая характеристика для всех частей речи. При этом в словарь включены отдельные грамматические формы, отличающиеся от соответствующих литературных: ТО́ЛКИ, -ов, мн. ч. Толк (польза, прок); УБЕТИВА́ТЬ [уб'е'ү'ивы'т'], -аю, -аешь, несов. Убегать. // сов. Убе́гнуть [уб'о'үнут'], -ну, -нишь // прош. вр. убе́г [уб'о'ү], м., ед. ч.

В данном издании представлен разнообразный лексический материал.

Основу лексикона составляют слова, неизвестные литературному языку. Часть из них русские переселенцы перенесли из прежних мест проживания, поэтому многие из этих слов могут быть известны и материнским говорам (при этом у некоторых слов мы наблюдаем расширение семантического объема): КВЕ́ЛЫЙ – 1. Слабый, хилый; 2. Тихий, нелюдимый; КИ́ЧКА – 1. Нарядный женский головной убор; МАХО́ТКА [махо'ткь] – 1. Небольшой глиняный горшок без ручки для молока и других продуктов; 2. Посуда, в которой растирают мак. В словнике в большом объеме представлена лексика южнорусских говоров, содержится много украинизмов: КО́ЧЕТ – 1. Петух; МАГАРЫ́Ч – 1. Выкуп; МАЙДА́Н и МЕЙДА́Н – 1. Площадь, место сходок, открытое место; НЕМА́ [н'има'] и др. Присутствует также диалектно-просторечная лексика, представляющая собой различные фонетические изменения соответствующих литературных слов: АНТИРЕ́СНЫЙ [ан'т'ир'е'сный], АНЧИ́ХРИСТ [анчи'хр'ист], АРОПЛА́Н [арапла'н] и ЭРОПЛА́Н [ирапла'н], КОЛИДО́Р [къл'идо'р], ЛЕВОРВЕ́Р [л'ьварв'е'р] и др., а также слова, отлича-

ющиеся от соответствующих литературных своим ударением (ДЕСЯ́ТЕРО, СТАКА́НЫ', ЧАЩА́) или грамматической характеристикой (Я́БЛОК – м. р., КАРТО́ФЛЯ – ж. р.). В словаре в большом объеме представлены словообразовательные диалектизмы: БАБА́НЯ и БАБУ́НЯ – бабушка; СВЕ́КРА, СВЯ́КРЫ', СВЕКРУ́ХА, СВЕКРЫ́ЛЬ – све-кровь.

Надо отметить, что русский островной говор Азербайджана отличается высокой концентрацией старославянской и древнерусской лексики, которая также нашла свое отражение в словнике: ВЫ́Я [вы'йь], -и, ж. Шея; ВЕЧЕ́РЯТЬ [в'иче'р'ьт'], -рю, -ришь, несов. Ужинать; БЛА́ТО [бла'үт'], нареч. 1. Хорошо; 2. Добро и др. К сожалению, эта лексика не содержит необходимых стилистических помет.

Поскольку данный говор с самого начала своего существования находился в тесном иноязычном окружении, большая часть словника представляет собой заимствованную азербайджанскую лексику: КАЙМА́К, -а, м. Сливки. Азерб. qaymaq; МЫШ-МЫ́ШИ, нескл. Абрикос. Азерб. miş-mişi - сорт абрикоса; ПИ́ШТ, межд. Брысь (окрик, которым прогоняют кошку). Азерб. pişt и мн. др. Многие из этих слов полностью ассимилировались русским островным говором, т.е. при словоизменении и словообразовании они подчиняются грамматическим законам русского языка; от них образуются новые формы с использованием русских словообразовательных аффиксов, например, ПЕШКЕ́Ш, -у, м. 1. Дар, подарок. Азерб. peşkəş // глг. пешкеш-и-ть (дарить). Если значение слова в говоре не полностью соответствует азербайджанскому, то в словарной статье приводится толкование иноязычного слова: МАХМА́РЫ [мъхмары], нескл., мн. Бахрама из тонко нарезанных бархатных полос.

В словнике отражены явления полисемии, омонимии, используется достаточно разветвленная система эмоционально-оценочных и стилистических помет: устар., малоупотр., пренебр., неодобр., унич., бран., экспресс., уменьш., уменьшит.-ласкат. Кроме этого в нем представлена система географических помет, дающих информацию

о том, в какой местности употребляется та или иная лексическая единица. Отсутствие географической пометы указывает на повсеместное употребление формы.

В качестве иллюстративного материала используются контексты живой диалектной речи (как со свободными сочетаниями, так и с фразеологически связанными: ЛА'СКУ СУЛИ'ТЬ – обещать золотые горы; ВЕСНА' ОТКРЫ'ЛАСЬ – весна наступила; РА'ЖИЙ РЕБЕ'НОК – толстый, здоровый ребенок и др.).

К сожалению, ни в краткой аннотации к словарю, ни в его предисловии мы не обнаружили информацию об объеме данного словаря (количество лексико-фразеологических единиц, включенных в словарь). Хотелось бы также увидеть более четкие критерии отбора лексических единиц, входящих в данный словарь, и их (хотя бы примерное) процентное соотношение, а также информацию о говорах, в которых фиксируется та или иная диалектная единица. Может быть дополнена и система помет словаря.

Отмеченные недочеты не снижают высокого уровня рецензируемого нами словаря, их, скорее, можно считать пожеланиями к дальнейшей работе авторов.

Можно утверждать, что словарь Л.Г. Гулиевой и Э.А. Гейдаровой «Лексикон рус-

ского островного говора Азербайджана» отвечает всем требованиям лексикографического жанра (описаны принципы отбора словаря, структура статьи, система отсылок, типы сопоставлений, корпус примеров и др.). Он может служить не только справочным изданием, предназначенным для диалектологов, специалистов в области истории русского языка, но и учебным пособием по диалектологии для студентов филологических факультетов. Безусловную ценность он представляет и для специалистов, занимающихся проблемами билингвизма, редкими и исчезающими языками.

Нужность и полезность издания такого рода не подлежат сомнению, поскольку в нем зафиксирована уникальная лексикографическая информация о русском островном говоре Азербайджана, который, к сожалению, принадлежит к числу постепенно исчезающих. В этом смысле работу авторов такого издания можно назвать подвижнической.

Т.В. Нестерова

nesterova@nm.ru

канд. филол. наук, профессор

кафедры общего и русского языкознания

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

T.V. Nesterova

GULIYEVA L.G., HEYDAROVA E.A. THE LEXICON OF RUSSIAN ISLAND DIALECT OF AZERBAIJAN

Modern dialect, dictionary, interlanguage and interdialectic contacts.

The article analyzes the lexicographic edition “The Lexicon of Russian island dialect of Azerbaijan”, released in 2014 in Baku. Dictionary includes all dialectal vocabulary, fixed in the Russian settlers in Azerbaijan dialect, as well as words that coincide with the literature, but differ from them in semantics and functioning.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

В канун юбилея Великой Победы выпущена «Детская книга войны. Дневники 1941–1945». Впервые за 70 лет в одном томе собраны все дневники детей Великой Отечественной войны, которые удалось обнаружить при поисках в архивах, музеях и в домашних собраниях.

Книга выпущена общим тиражом в 10 тыс. экземпляров издательским домом «Аргументы и факты». Она уже передана во все крупнейшие библиотеки и архивы России и мира.

По материалам сайта tass.ru

К 80-летию китайского русиста профессора Хуан Шицзэна



В апреле 2015 г. известному в Китае и России ученому-лингвисту, русисту, лексикографу, методисту, преподавателю РКИ профессору Хуан Шицзэну исполнилось 80 лет.

Русский язык он начал изучать самостоятельно, по радио, еще во время обучения в средней школе. Затем он поступил в Харбинский институт иностранных языков на специальность «Русский язык и литература», который окончил с отличием в 1955 г. После окончания аспирантуры он получил направление на работу в Университет Цинхуа, где более 50 лет активно работал преподавателем-русистом, профессором, зав. кафедрой русского языка.

Во второй половине 1950-х гг. профессор Хуан Шицзэн открыл интенсивные курсы русского языка и читал лекции для молодых специалистов, выезжающих на стажировку в советские вузы. Позже, в 1980-е гг., он разработал учебную программу по русскому языку для аспирантов-нефилологов, создал ряд учебных пособий по чтению, письму, развитию аудирования и устной речи. Усовершенствовал методику и технологию обучения, он способствовал повышению качества преподавания РКИ.

Хуан Шицзэн проявил себя как серьезный ученый-исследователь, лексикограф. Наряду с учебно-методической работой он занимался созданием словаря-минимума частотных слов и технических терминов. Результатом этой работы стал «Словарь-минимум по русскому языку для технических вузов (3000 слов)» (1960). В течение ряда лет профессор Хуан Шицзэн работал над словарем учебного типа, вместе с коллегами составил и выпустил «Краткий русско-китайский научно-технический словарь» (около 25000 слов) (1987). В 1990-е гг. он работал над

изданием многоязычного словаря разговорной речи. В результате на рубеже XX–XXI вв. был издан «Шестязычный разговорник-справочник по международным контактам (китайско-англо-русско-французско-немецко-японские соответствия)» (1997).

С 1985 по 2000 г. профессор Хуан Шицзэн являлся заместителем председателя правления Пекинской ассоциации преподавателей русского языка. За отличные успехи в работе ему было присвоено звание «Передового работника Пекина в области образования», а за многолетний плодотворный труд и выдающийся вклад в развитие высшего образования вручен почетный диплом Государственного совета КНР.

Более 20 лет профессор Хуан Шицзэн сотрудничал с кафедрой русского языка Санкт-Петербургского политехнического университета. В рамках межвузовского договора были разработаны программы по русскому языку, подготовлены пособия по обучению чтению, говорению, письму, регулярно происходил обмен преподавателями.

По случаю 80-летнего юбилея искренне желаем профессору Хуан Шицзэну крепкого здоровья и дальнейших успехов в области преподавания и распространения русского языка.

Хэ Хунмэй

профессор, зав. кафедрой русского языка
Университета Цинхуа
Пекин, Китай

Л.П. Стычишина

профессор кафедры русского языка
Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета
Санкт-Петербург, Россия



К 70-летию Валерия Петровича Абрамова

В 2015 г. юбилей отмечает выдающийся ученый-филолог, доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, член правления РОПРЯЛ, академик РАЕН и АПСН Валерий Петрович Абрамов.

В.П. Абрамов окончил филологический факультет Кубанского государственного университета (КубГУ) в 1971 г., а с 1974 г. стал работать в университете преподавателем кафедры РКИ. В 1977 г. он поступил в аспирантуру Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в Москве и в 1980 г. досрочно защитил кандидатскую диссертацию в Университете дружбы народов им. П. Лумумбы (ныне РУДН).

С 1980 по 1984 г. В.П. Абрамов работал в Центре русских исследований в университете им. Д. Неру в г. Дели. В 1988 г. стал доцентом кафедры РКИ КубГУ, в 1991 г. – зав. кафедрой РКИ. В 1993 г. Валерий Петрович защитил докторскую диссертацию, в 1994 г. стал профессором кафедры РКИ, а с 2002 г. – деканом филологического факультета.

В круге научных интересов профессора В.П. Абрамова – всегда самые актуальные проблемы современного языкознания. Он создал научную школу по исследованию теоретической и прикладной семантики русского языка, функциональной лексикологии, лингвокультурологии, ономастики и психолингвистики, им была глубоко исследована типология языковых и текстовых семантических полей (процессуальных, признаковых, синтагматических, полей художественного текста и др.). Его многочисленные ученики блестяще защитили диссертации и успешно работают в сфере русистики в России и за рубежом.

В.П. Абрамов – автор более 250 научных трудов (среди которых 7 монографий, 3 учебных пособия),

научный редактор 9 монографий и сборников. Его книга «Созвездие слов» (1987), адресованная молодежи, была признана лучшей научно-популярной книгой года, и ему был вручен поощрительный диплом Всесоюзного общества «Знание» (1990).

Ряд трудов В.П. Абрамова переведен на 25 языков мира. Он указан в числе персоналий в энциклопедиях «Кто есть кто в современной русистике» (1994); «Ведущие языковеды Кавказского региона (Ведущие языковеды мира)» (2002).

Валерий Петрович Абрамов удостоен наград правительства, научных и общественных объединений: медали «Двадцать лет победы в Великой Отечественной войне», «Ветеран труда», Почетный знак РАЕН «Рыцарь науки и искусств», медаль А.С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка».

В науке, преподавательской деятельности и просто в жизни Валерий Петрович известен как человек увлеченный и неравнодушный, который «горит» новыми идеями и начинаниями, всегда держит руку на пульсе времени.

От всей души поздравляем нашего коллегу с юбилеем!

М.В. Горбаневский

академик РАЕН, д-р филол. наук,
профессор, председатель правления
Гильдии лингвистов-экспертов
по документационным и информационным спорам
Москва, Россия

В.М. Шаклеин

академик РАЕН, д-р филол. наук,
профессор, зав. кафедрой
русского языка и методики его преподавания
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

«...А иначе зачем на земле этой вечной живу?»

Мастер-класс в учебном центре «Русский дом» в Тбилиси

Уже почти 10 лет в Тбилиси существует учебный центр «Русский дом». Он был открыт 12 сентября 2005 г. В этом же году «Русский дом» заключил договор о сотрудничестве с издательским домом «Златоуст», результатом которого стало издание учебника для частных школ Грузии «Дорога в Россию». По этому учебнику и сейчас учит русский язык подрастающее поколение Грузии. Спустя год учебный центр заключил договор с ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова на проведение сертификационных экзаменов по русскому языку для школьников и тренингов для грузинских русистов.

За прошедшие 10 лет определились основные направления деятельности учебного центра «Русский дом»: повышение квалификации школьных учителей русского языка как иностранного и вузовских преподавателей-русистов в Тбилиси и других городах Западной и Восточной Грузии; обучение русскому языку всех желающих; организация в школах культурно-просветительских мероприятий, связанных с Россией и русским языком.

В настоящее время «Русский дом» предполагает развивать направление тестирования по русскому языку по различным программам, опираясь на поддержку Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, головного центра Программы продвижения русского языка и образования на русском в мире, и участвовать в программах фонда «Русский мир».

Интерес к русскому языку и методике его преподавания в Грузии большой. Русский изучают в общеобразовательных школах (государ-



Майя Каталадзе



Марика Боцвадзе

ственным и частным), университетах и институтах, на курсах, а также индивидуально, невзирая на недостаток учебной и методической литературы, отсутствие современных образовательных технологий и т.п. И в этом большая заслуга учебного центра «Русский дом».

В марте 2015 г. в учебном центре был проведен мастер-класс «Текст как ресурс обучения речевому общению в практическом курсе РКИ», в рамках которого 35 русистов – учителей школ и преподавателей университетов Тбилиси – в течение 4 дней овладевали современными интерактивными технологиями обучения пониманию при чтении на русском языке под руководством Н.В. Кулибиной. Все участники мастер-класса получили сертификаты Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина о повышении квалификации в объеме 16 часов.

Настоящая душа «Русского дома» – руководители учебного центра «Русский дом», его создатели и авторы (инициаторы и исполнители) всех его проектов – Майя Малацидзе и Марика Боцвадзе. Энтузиасты, влюбленные в русский язык и русскую культуру, милые заботливые коллеги, щедро открывающие гостям прекрасный город – «Тифлис горбатый» – и свое сердце. Глядя на них, хочется поступать так же, «а иначе зачем на земле этой вечной живу?»

Н.В. Кулибина

проф., д-р пед. наук,
директор Центра повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

«Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному»

27 марта 2015 г. кафедрой РКИ и культуры речи Московского государственного областного университета была проведена международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному». Конференцию открыла зав. кафедрой Л.С. Крючкова. Она поблагодарила пришедших на конференцию преподавателей вузов Москвы и школьных учителей Московской области за участие. Менеджеры управления международного сотрудничества МГОУ И.Г. Обухова и А.В. Юдин рассказали о деятельности университета в области международного сотрудничества и о том, как в университете обучаются граждане зарубежных стран.

На конференции обсуждались проблемы подготовки иностранных бакалавров, магистрантов и аспирантов на довузовском и вузовском этапах обучения; профессионально ориентированного преподавания общетеоретических и гуманитарных дисциплин в системе новых образовательных стандартов; обучения русскому языку как неродному в общеобразовательных учреждениях различных типов; использования современных технологий обучения с целью повышения качества образования и пр.

На конференции выступили ученые ведущих московских университетов: В.И. Аннушкин (Гос. ИРЯ им. А. Пушкина), Е.М. Маркова (МГОУ), В.И. Зимин (МПГУ), Е.В. Баско, О.И. Глазунова (СПбГУ), С.С. Хромов (МЭСИ), Н.С. Шаталова (МГЛУ), а также преподаватели московских вузов и учителя средних общеобразовательных учреждений Московской области С.В. Боброва (МГОУ), Т.В. Истомина, Г.В. Самсонова.

В докладах было представлено обоснование специфики лингводидактического описания русского языка с целью его преподавания в разных аудиториях: «Русский язык как иностранный», «Русский язык как неродной», «Русский язык как родной», «Русский язык как инославянский», отмечалось, что в настоящее время изме-

нился контингент обучаемых студентов, происходит смена педагогического состава вузовских преподавателей, учебный процесс в недостаточной степени обеспечен учебниками и учебными пособиями, отвечающими современным требованиям, новые стандарты и новые технические возможности требуют различных подходов к обучению, интенсивно внедряются в процесс обучения новые технологии и др.

В докладе Л.С. Крючковой было отмечено, что РКИ обладает рядом характерных особенностей: этот учебный предмет сформировался как предмет вузовского образования; он рассчитан на обучение взрослых людей; его практическая направленность должна обеспечивать и уровень проживания в стране, и уровень обучения в вузе, т.е. иностранец должен овладеть языком общего владения и языком профессионального владения; он профессионально ориентирован, поэтому существует РКИ для филологов и нефилологов и т.д.

Е.М. Маркова в своем выступлении отметила, что традиционным остается описание и методика преподавания русского языка как родного, но появились разновидности методики, требующие научной разработки, создания новой учебной литературы: русский язык для семей эмигрантов, для детей, родившихся в русских семьях за рубежом, русский язык для детей, родившихся в смешанных браках.

В России сейчас проживает огромное количество детей мигрантов, выходцев из бывших союзных республик СССР, для которых русский язык является неродным, но он нужен им «для выживания». В московских и подмосковных школах зачастую половину класса составляют нерусские дети, и они плохо говорят или почти не говорят по-русски. Русский язык востребован для успешной социализации тех, для кого он не является родным, но кто находится в русскоязычной среде. Этот аспект преподавания именуется «русский язык как неродной». Необходимо правильное и разумное соединение методики преподавания русского языка как родного и методики

преподавания русского языка как иностранного с учетом дуалистической цели: коммуникативной и образовательной.

Е.М. Маркова отметила также, что из общей методики преподавания РКИ необходимо выделить русский язык в славянской аудитории, так как, с одной стороны, изучение близкородственного языка легче ввиду большого количества общих корней, наличия одинаковых грамматических явлений, способов словообразования, а с другой стороны, оно таит в себе значительные трудности, «подводные камни», ибо за общей оболочкой нередко стоит иная семантика, а одно

значение передается словами с общими корнями, но разными аффиксами, что сопряжено с усилением интерференции на всех языковых уровнях.

По материалам докладов был сформирован и к началу конференции опубликован сборник, куда вошли статьи ученых, методистов, преподавателей вузов РФ, учителей русского языка и литературы средних общеобразовательных школ, а также представителей зарубежных стран (Ирана, КНР, Польши и т.д.).

Л.С. Крючкова

Зав. кафедрой РКИ и культуры речи МГОУ

Международная научно-практическая конференция по актуальным проблемам русистики в Будапеште

27–28 марта 2015 г. в Российском центре науки и культуры в Будапеште состоялась XX Международная научно-практическая конференция «Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания» с участием специалистов из Венгрии, России, Греции, Сербии, Словакии.

Руководитель представительства Россотрудничества в Венгрии Валерий Платонов в своем выступлении проинформировал участников конференции о том, что поддержка русского языка за рубежом остается в числе приоритетных задач внешнеполитической деятельности России и в дополнение к уже имеющимся ресурсам, включающим федеральную целевую программу «Русский язык» и проведение в зарубежных странах соответствующих мероприятий разного формата, ищутся новые.

На пленарном и секционных заседаниях с докладами по вопросам литературоведения, лингвистики, лингвокультурологии, методики преподавания РКИ выступили директор Государственного литературного музея, профессор РГГУ Д. Бак, зав. отделом Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, профессор МПГУ А. Шмелев, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова

С. Золян, профессор РУДН С. Хавронина, сотрудники НИУ Высшая школа экономики.

С венгерской стороны в конференции приняли участие представители 10 высших учебных заведений включая руководителей профильных подразделений и преподавателей основных центров подготовки филологов-русистов: Будапештского университета им. Л. Этвеша, университетов в городах Сегед, Дебрецен, Печ, Сомбатхей.

Состоялось заседание круглого стола для учителей венгерских гимназий, в рамках которого были рассмотрены проблемы обучения русскому языку на уровне средней школы, в том числе особенности подготовки учащихся к ежегодной Национальной олимпиаде по русскому языку.

Конференция в РЦНК уже в 20-й раз предоставила возможность для профессионального диалога венгерских русистов с российскими и зарубежными коллегами по широкому кругу вопросов, касающихся преподавания и изучения русского языка и литературы, повышения эффективности учебного процесса в целом.

Е.Е. Захарова

Главный специалист-эксперт представительства Россотрудничества в Венгрии – РЦНК в Будапеште

В Берлине открыт русский центр

15 апреля 2015 г. на вилле Штеглиц в одноименном районе столицы Германии состоялось торжественное открытие первого Русского центра фонда «Русский мир» в Берлине. Общество русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА и фонд «Русский мир», создавшие центр, выбрали для этого события день, когда в России отмечается Международный день культуры.

Ощущение взаимодействия двух культур, немецкой и русской, постоянно присутствовало в день открытия Русского центра. Собравшихся на открытие многочисленных гостей встречали ведущие праздника в русском и баварском национальных костюмах.

Официальная часть церемонии началась с музыкального выступления С. Дрезнина и приветственной речи исполнительного директора общества МИТРА М. Бурд. С приветствиями к собравшимся обратились исполнительный директор фонда «Русский мир» В. Кочин, атташе по культуре Российского посольства в Германии С. Магута.

«У фонда «Русский мир» множество дружественных партнерских организаций во многих странах мира, — сказал В. Кочин. — Одним из наших давних и проверенных партнеров в Германии является интеркультурное педагогическое общество МИТРА во главе с его энергичной управляющей Мариной Бурд. Выражаю надежду, что Центр русской культуры на вилле Штеглиц обретет своих многочисленных поклонников как из среды коренных берлинцев, так и представителей диаспоры проживающих в Берлине русских».

«Сегодня — большой день для российской и русскоязычной диаспоры в Берлине, — отметил С. Магута. — Педагогическое объединение МИТРА и его энтузиасты, которые с большой любовью организовали сеть немецко-русских детских садов и школ в Берлине и других федеральных землях Германии, уверен, смогут сделать работу Русского центра в немецкой столице интересной, полезной и востребованной».

С немецкой стороны в церемонии приняли участие руководители государственных и обще-



ственных организаций, представители различных партий и парламента Берлина. Депутат Бундестага Уте Финк-Кремер в своем выступлении подчеркнула, что «народы России и Германии связаны друг с другом многолетними контактами в сфере культуры и науки. Россия, равно как и в свое время СССР, является неотъемлемой частью Европы, европейской культуры. Создающийся новый Русский центр в районе Штеглиц, безусловно, создан в правильное время и в правильном месте».

Перед гостями с концертной программой выступили воспитанники русско-немецких детских садов и ученики начальных школ. Были показаны видеопоздравления от друзей и партнеров общества МИТРА и фонда «Русский мир» из Белоруссии, Болгарии, Грузии, Дании, Латвии, Украины.

Одним из ключевых направлений работы Русского центра станет развитие детского билингвизма как в смешанных, так и русскоязычных семьях. Не меньшее внимание будет уделено сохранению ценностей русской культуры, поддержке межкультурного диалога.

Берлинский центр стал пятым по счету, открытым при поддержке фонда «Русский мир» на территории Германии. Четыре других работают в Дрездене, Нюрнберге, Майнце и Гамбурге.

М. Моховикова

пресс-секретарь фонда «Русский мир»