

УЧРЕДИТЕЛИ



**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**



**МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ**



**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ
РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА**



ФОНД РУССКИЙ МИР



Приветствую читателей и участников XIII конгресса МАПРЯЛ от лица всего коллектива Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина – издателя журнала «Русский язык за рубежом».

Мы всегда стремились сделать наш журнал современным, отражающим наиболее полную картину мировой русистики, полезным для ученых, педагогов, студентов, аспирантов. В палитру науки и практики преподавания РКИ в настоящее время входят разнообразные теории и концепции, успешные примеры использования традиционных методов и представления инноваций, среди которых достойное место заняли технологии дистанционного обучения. Изменение образовательной среды, новые возможности электронной педагогики и конвергентных (синтетических, дисплейных) текстов, результаты исследований в области компьютерной лингвистики и социолингвистики сегодня актуализировали задачи обновления содержания журнала и формы его издания.

Позади целая эпоха жизни журнала, которая войдет в историю как период его признания научной общественностью во всем мире и включения в перечень ведущих рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве образования и науки РФ.

От имени всех учредителей хочу поблагодарить за высочайший профессионализм Юрия Евгеньевича Прохорова – главного редактора журнала в период с 2002 по 2015 г. – и представить читателям нового главного редактора журнала Ирину Александровну Орехову. Вместе с редакционной коллегией, авторами и вами, читателями, ей предстоит выстроить и реализовать концепцию развития журнала на новом этапе осмысления теории и практики преподавания РКИ.

Современная русистика востребована в разных сферах научной и общественной жизни и должна учитывать изменения, происходящие в мотивации, методах и возможностях изучения языка. Вот почему нам представляется важным в публикациях обновленного журнала сохранить баланс между методологией, теорией, экспериментальными и эмпирическими работами, прикладными исследованиями, отражающими современное состояние науки и разнообразные точки зрения.

Желаю нам всем многих часов интереснейшего чтения журнала, а это невозможно без общих усилий – и ваших, читателей и коллег, и наших, сотрудников журнала и членов редакционной коллегии и международного редсовета.

С уважением,

*М.Н. Русецкая,
ректор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина*

Попечительский совет

Л.А. Вербицкая, президент МАПРЯЛ; В.Ш. Каганов, заместитель министра образования и науки РФ; В.В. Кочин, исполнительный директор фонда «Русский мир»; М.Н. Русецкая, ректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

**Международный
редакционный
совет**

В.Н. Аврамова (Болгария), Р. Беленчикова (Германия), Д.З. Гоциридзе (Грузия), Р. Гусман Тирадо (Испания), Д.Ю. Дэвидсон (США), И. Клапка (Чехия), А. Красовски (Румыния), Л.А. Кудрявцева (Украина), Лю Лиминь (Китай), Т.П. Млечко (Молдавия), А. Мустайоки (Финляндия), С. Оде (Нидерланды), Э.Д. Сулейменова (Казахстан), Чжэн Тиу (Китай), Л. Шипелевич (Польша), Т. Шмидт (Швейцария)

**Редакционная
коллегия**

Э.Г. Азимов, Э.М. Афанасьева, Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Л.Л. Вохмина, Е.Ф. Киров, Л.П. Клобукова, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, М.С. Милованова, В.В. Молчановский, Т.И. Попова, В.В. Родионов, Т.К. Савченко, М.Ю. Федосюк, В.В. Химик, В.И. Шляхов

Главный редактор

И.А. Орехова

Зам. главного редактора

М.А. Осадчий

**Ответственный
секретарь**

Т.К. Будовская

Выпускающий редактор

А.А. Соломонова

Редакторы

А.А. Соломонова, А.Н. Матрусова, Е.А. Орежев

Корректор

Г.Ф. Богачева

Дизайн и верстка

А.Г. Гейн

Адрес редакции

117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6
Тел. / факс: +7 (495) 336-66-47
ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru, rla@pushkin.institute

Адрес сайта

www.russianedu.ru

Подписка

«Роспечать» – 18382; «Урал-пресс», www.ural-press.ru

**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, export+@periodicals.ru

Отпечатано в типографии

«CAPITAL PRESS»

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 2000 экз.
Подписано в печать 05.08.2015

1-я с. обложки: Праздник выпускников «Алые паруса» в Санкт-Петербурге. © Сетевое издание «Петербургская газета» (petrogazeta.ru)
2-я с. обложки: XII Международная олимпиада по русскому языку учащихся школ с русским языком обучения стран СНГ, Балтии, Грузии, Абхазии и Южной Осетии (Россия, Москва, 1–6 июня 2015 г.). © Фото Д. Николаева (с. 125)
3-я с. обложки: Три дня русского языка в Пхеньяне (КНДР, Пхеньян, 19–21 мая 2015 г.) (с. 128)
4-я с. обложки: «Русская гуманитарная экспедиция в Испанию» (Испания, Мадрид, Малага, Аликанте, Таррагона, Валенсия, Барселона, 25 мая – 6 июня 2015 г.). © Фото Э. Скворцова (с. 126–127)

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.

К XIII КОНГРЕССУ МАПРЯЛ

Приветствие В.Ш. Каганова	5
Приветствие Л.А. Вербицкой	6
М.Н. Русецкая (Россия)	
Образовательное киберпространство: новые возможности изучения русского языка	6
А.Л. Бердичевский (Австрия)	
Методика РКИ в XXI в., или Как что-либо изменить, ничего не меняя	11
Т.Э. Корепанова, О.Н. Каленкова (Россия)	
Сертификационная система тестирования по русскому языку для детей-билингвов	16

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Фильмы на уроках РКИ

Т.Н. Дьяченко (Россия)	
«Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе)	24

МЕТОДИКА

Словообразование

О.И. Талис (Эстония)	
Модели отглагольного словообразования в курсе русского языка для эстонской школы	39
Нидхи Балачандран (Индия)	
Межкультурная компетентность как свойство личности билингвов	45
Е.Л. Кудрявцева (Германия), А.А. Тимофеева (Чехия), Л.Б. Бубекова, С.В. Буланов (Россия)	
Современные игровые технологии в преподавании и изучении языков	50

ЛИНГВИСТИКА

Речевой этикет

Петер Римар (Венгрия)	
Примеры речевой интенции на материале приветствия как пожелания	65
К.Е. Агафонова (Россия)	
Словесные выпады в политическом дискурсе (в поисках терминологии)	71
Барари Рахеле, Мадаэни Авал Али (Иран)	
Русские отрицательно-безличные конструкции с вопросительно- местоименными словами <i>где, куда, когда, как</i> и их персидские эквиваленты	76
Е.В. Бузальская (Россия)	
Национальная специфика русского эссе (лингвокогнитивный подход к построению типологии жанра)	82

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Межкультурная коммуникация

Керами Юнал, Ильдар Юнусов (Турция)	
Специфика восприятия русской литературы в мусульманских сообществах (на примере Турции)	89
Д.А. Супрунова (Россия)	
«Не согревай змеи». Сюжет «Человек и Змея» в русских басенных текстах XVIII в.	97

НАМ ПИШУТ

И.М. Дьяков (Великобритания)	
Особенности преподавания русского языка иностранным бизнесменам	103
О.А. Воронина (Россия)	
Особенности внеаудиторной работы в процессе обучения РКИ (на примере Муданцзянского педагогического университета) ...	106
Р.Д. Сафарян (Россия)	
Формирование современного читателя как важнейшая образовательная задача	109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

.....	113
-------	-----

ЮБИЛЕЙ

.....	124
-------	-----

ХРОНИКА

.....	125
-------	-----

НОВОСТИ

Уважаемые читатели журнала!



Приветствую вас на страницах нашего издания. Наверняка наряду с вопросами продвижения русского языка в России и мире вас волнует и то, что конкретно делается для этого руководителями соответствующих ведомств.

Два года назад, когда я пришел в Министерство образования и науки РФ, первой задачей, поставленной передо мной, стала задача разработки и реализации проекта по продвижению русского языка. Заниматься поиском ответов, необходимых для понимания ситуации в данной области, приходилось одновременно с выполнением другой ежедневной работы. Сами по себе возникли первые вопросы: каково реальное положение русского языка в мире, какие задачи и возможности по его продвижению, где взять ресурсы на развитие, включая ин-

теллектуальные, финансовые, организационные.

Не скажу, что к настоящему моменту на все это есть готовые ответы, но, тем не менее, многое прояснилось. При Правительстве РФ создан Совет по русскому языку во главе с вице-премьером О.Ю. Голодец. В него вошли руководители различных ведомств, ведущих вузов, организаций культуры и общественных объединений. Надо отметить, что поначалу заседания совета были больше похожи на дискуссионный клуб, поскольку подходы к тому, как продвигать русский язык, были абсолютно разными. Сегодня совет стал реальным координирующим центром по продвижению русского языка в мире. Благодаря эффективности межведомственного взаимодействия на 100% выполнены все 37 конкретных пунктов плана мер, утвержденных Советом по русскому языку на 2014 г.

Несомненной находкой стала Программа продвижения русского языка и образования на русском, оператором которой выступает Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. Целью программы является развитие доступности изучения русского языка в любой точке мира и открытого образования на русском.

Кроме этой программы Министерство образования и науки РФ обеспечило ресурсную поддержку еще целого ряда значимых проектов. Количество мероприятий на 2015 г., нацеленных на укрепление позиций русского языка в мире, значительно выросло по сравнению с прошлым годом. При этом мы полностью уверены в их реализации.

Правительством России утверждена новая федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016–2020 гг. с солидным финансовым обеспечением. Это говорит об увеличении интереса к русскому языку как внутри страны, так и в мире. При этом возрастает роль ведущих университетов страны и общественных организаций, таких как МАПРЯЛ, фонд «Русский мир» и др.

Обновленная команда Института Пушкина стала драйвером позитивных изменений в области продвижения русского языка. «Обозреватель новостей», созданный в институте, успешно работает на расширение образовательного пространства и рассылает информацию более чем 100 тыс. участников.

Вместе с тем остается очевидной потребность именно в научном журнале, на страницах которого есть место для аналитики, представления результатов практики и научных достижений в сфере продвижения русского языка для русистов и исследователей всего мира.

Я надеюсь, что журнал станет интересным инструментом научно-аналитического сопровождения вопросов поддержки русского языка и образования на русском. Этим, в свою очередь, он привлечет на порядок большее число подписчиков и читателей. Функции издателя возложены на Институт Пушкина. Сейчас все в руках обновленной редакции и в ваших руках, уважаемые авторы и читатели. Со своей стороны мы, как учредители (Министерство образования и науки РФ, МАПРЯЛ, фонд «Русский мир», Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина), сделаем все от нас зависящее.

Желаю нашему журналу грандиозных тиражей, востребованности читателями и лидерства в своей сфере!

В.Ш. Каганов,

заместитель министра образования и науки РФ

Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

Добро пожаловать в Гранаду на XIII конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы!

В этом году наше мероприятие проходит под названием «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры». Влияние русского культурно-языкового наследия на мировой культурный фонд человечества огромно. Русский язык и русская литература демонстрируют миру идеи взаимопонимания, уважения и примирения — идеи, которых так не хватает современному обществу в условиях масштабных, а порой и весьма болезненных геополитических трансформаций.



Очень символично, что в этом году конгресс МАПРЯЛ принимает Гранада — многоликий город, в истории которого тесно переплетены культуры Запада и Востока. Во время конгресса на старинных улицах Гранады будет звучать русская речь, которая станет универсальным культурным кодом для общения представителей 60 стран-участниц.

Сегодня мы с уверенностью можем говорить, что русский язык начинает преодолевать спад популярности, который наблюдался в последние 30 лет, после распада СССР. Важнейшим инструментом поддержки языка, как известно, является система образования, и именно здесь за последние 10 лет наметились точки уверенного роста. Заметно расширилось присутствие русского языка в школах зарубежья: программы по РКИ открылись в 100 новых школах США. В Словакии число школьников, изучающих русский язык, почти удвоилось, в Чехии — утроилось. Больше детей стали изучать русский язык в школах Австрии и Швеции. Значительный интерес к русскому языку проявляют учащиеся школ Польши, Болгарии, Монголии. В пространстве СНГ наибольшее количество школьников на русском языке обучается в Казахстане и Белоруссии. Несмотря на сложную политическую ситуацию, около 350 тыс. детей получают русскоязычное образование на Украине, и я хочу выразить особую благодарность украинским коллегам за самоотверженное служение русскому слову в это непростое время.

Сильны позиции русского языка в учреждениях высшей школы многих стран мира. Рост количества университетов, в которых преподается русский язык, отмечается в Австрии, Бельгии, Испании, Италии, Индии, Индонезии, Иране, Малайзии. В Турции к преподаванию и изучению русского языка подключились 10 вузов. Мне особенно приятно отметить, что все больше студентов во всем мире выбирают русский язык как язык специальности: в Македонии, Черногории, Румынии, Словакии, Словении, Хорватии, Австрии, Германии, Испании, Италии, на Кипре, в Нидерландах, Норвегии, Швеции. На 3 тыс. увеличился контингент будущих преподавателей и переводчиков русского языка в университетах Китая, а в вузах США русский входит в десятку наиболее популярных языков.

Сегодня более 1 млн человек изучают русский язык в школах и вузах стран дальнего зарубежья и почти 12,5 млн — на постсоветском пространстве. Расширяется сфера преподавания русского языка и вне академического сектора, на языковых курсах при российских центрах науки и культуры.

Конечно, все эти результаты были бы невозможны без участия профессионального сообщества русистов. Дорогие друзья, от вашего профессионализма, инициативы, служения любимому делу во многом зависит, каким будет русский мир в вашей стране.

Я желаю всем участникам конгресса продуктивной работы на мероприятии и новых интересных встреч, которые будут вдохновлять вас на протяжении ближайших четырех лет — до следующего, XIV конгресса МАПРЯЛ!

Л.А. Вербицкая

президент МАПРЯЛ,
президент Российской академии образования,
президент Санкт-Петербургского
государственного университета,
заместитель председателя Совета по русскому языку
при Президенте РФ



М.Н. Русецкая

MNRusetskaya@pushkin.institute

д-р пед. наук, профессор,
ректор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Образовательное киберпространство: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дистанционное образование, виртуальная коммуникация, образовательная киберсреда, интернет-портал «Образование на русском», цифровая педагогика.

Статья посвящена рассмотрению актуального вопроса современной педагогики – формированию и функционированию образовательной киберсреды. На примере анализа контента интернет-портала «Образование на русском» раскрываются основные требования к электронным обучающим продуктам, а также отмечаются их эффективность и соответствие вызовам и требованиям современного образования.

Сегодня в педагогическом сообществе наблюдается вторая волна интереса к цифровой педагогике, однако теперь электронный ресурс рассматривается не как дополнительный, а как базовый. Присутствие человека в электронных образовательных средах называется сопровождением или поддержкой, т.е. чем-то сопутствующим, корректирующим – так язык сам указывает нам на смещение акцентов.

Сегодня уже нет сомнений, что киберпространство во многом управляет реальностью и задает тон современной жизни. Конститутивное свойство виртуальных сред – это невероятная быстрота процессов и плотность информационных потоков. В этих условиях коммуникативные практики претерпевают существенные трансформации – возникают смешанные формы речи (например, устно-письменная коммуникация [3: 35–44]), коммуникация становится поликодовой, включающей в себя вербальный, визуальный, аудиальный коды. Основной единицей коммуникации оказывается дисплейный,

или конвергентный, текст, который отличаются «вовлечение языковых (звуковых и письменных) и внеязыковых носителей смысла, упорядоченное чередование единиц разного потенциала (информем и экспресем), блочный синтаксис и расчленение на удобовоспринимаемые клипы (по образцу монтажа кадров в кинофильмах), жесткая конструктивность, своеобразная аноμία (ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой)» и другие признаки [2].

Сочетание различных кодов изменяет структуру высказывания, его смысловую емкость и, как следствие, функционирование. В ходе коммуникации носители языка распределяют смысловую нагрузку между разными кодами таким образом, что цельный смысл выражается сразу словом, звуком и картинкой. Такие коммуникативные возможности киберпространства не могут не сказываться на реальной коммуникации: наличие смартфонов позволяет в ходе личной беседы сразу демонстрировать изображения, проигрывать видео и звук. В обычной жиз-

ни мы часто наблюдаем, как молодые люди, разговаривая друг с другом, одновременно смотрят на экраны своих смартфонов. И эта трансформация дискурсивных практик вполне закономерна: носитель языка быстро усваивает удобные приемы коммуникации и переносит их на все ситуации.

Педагогика (и особенно методика преподавания иностранных языков) не может игнорировать эти изменения в дискурсивных практиках. Современная цифровая педагогика вырастает из концепта обучения как киберкоммуникации, когда исчезают границы урока, а на смену им приходит процесс непрерывной обучающей коммуникации в образовательной киберсреде.

Еще 7–10 лет назад в профессиональном сообществе педагогов дистанционные формы обучения языку воспринимались как сопутствующие на том основании, что обучение в Интернете не готовит к личному общению — главной форме коммуникации. Сегодня же, когда более половины коммуникативных актов осуществляются в Интернете, акценты смещаются: появляются обучающиеся, для которых навыки киберкоммуникации первичны, а очной коммуникации — вторичны.

Портал «Образование на русском» (www.pushkininstitute.ru), созданный и развиваемый Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина), является первым проектом в области русистики по созданию единой образовательной киберсреды для обучающихся и преподавателей, обеспечивающей все условия для изучения РКИ с уровня А1 до С2, включая собственно языковые курсы, систему профессиональной поддержки преподавателей и общеразвивающий контент.

Задача создателей этой открытой электронной образовательной среды заключалась в формировании у пользователей ресурса комплекса знаний, умений и навыков во всех четырех видах речевой деятельности. Для большинства онлайн-проектов типичным является обучение чтению и аудированию (т.е. развитие пассивных видов речевой деятельности). Однако для полноценной

коммуникации наряду с этим необходимо обучать пользователей активным видам речевой деятельности, к которым относятся говорение и письмо. Комплексность обучения достигается за счет включения в учебный процесс компетенций, связанных со всеми уровнями языковой системы: фонетикой, морфемикой и словообразованием, лексикой и грамматикой, а также прагматикой. Над проектом работала большая команда экспертов в области лингвистики, психологии, педагогики, IT-технологий из числа сотрудников Института Пушкина и других ведущих научных и образовательных центров: Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Российского государственного университета дружбы народов, Зальцбургского университета им. Париса Лодрона, Московского государственного лингвистического университета, Национального исследовательского Томского политехнического университета, Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета и др.

Портал был открыт 1 сентября 2014 г. За год ресурс посетили более 300 тыс. чел. из почти 120 стран. В десятку стран-лидеров по количеству зарегистрированных пользователей входят Мексика (8,3%), Индонезия (7,9%), Испания (7,6%), Италия (6,6%), Украина (6,0%), Германия (5,6), Казахстан (4,9%), Болгария (4,8%), США (3,6%), Киргизия (2,5%).

В основе системы обучения на портале лежит концентрический принцип, при котором каждый следующий модуль расширяет знания, полученные обучающимся на предыдущих уровнях. По этой причине каждый модуль, за исключением, разумеется, модуля А1, начинается с диагностического тестирования, которое позволяет пользователю системы выявить уровень владения языком и возможные пробелы в знаниях. По завершении каждого модуля обучающегося снова предстоит пройти тестирование, на этот раз итоговое.

При разработке алгоритма обучения, функциональных возможностей системы и ее контента создатели портала опирались

как на коммуникативный, так и на сознательно-практический методы обучения. Коммуникативный метод наиболее ярко представлен в интенсивных и основных курсах, характерной чертой которых является опора на тексты, разделенные по уровням сложности, ситуациям общения, а на продвинутых уровнях — также по типам и жанрам. Тексты сопровождаются предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Первые знакомят обучающегося с новой лексикой и новыми культурными реалиями, вторые позволяют обучать различным видам чтения и аудирования, третьи направлены на отработку лексики и грамматики. Сознательно-практический метод реализуется в большей степени в справочно-систематизирующих курсах по фонетике и грамматике.

Особой проблемой дистанционного обучения является система контроля. Важным представляется создание у пользователя ощущения систематического контроля. Как показывает статистика, те, кто делает выбор в пользу очного обучения, объясняют это наличием в данном формате четкого расписания занятий, траектории обучения, которую определяет преподаватель, а также системы мотивации, т.е. всего комплекса внешнего контроля. Для переноса параметров очного обучения в онлайн-формат обычно используют метод последовательного прохождения, когда каждая следующая тема (или раздел) становится доступной только при успешном завершении предыдущего этапа. Важно понимать, что пользователи с разной скоростью приобретают навыки и умения в тех или иных видах речевой деятельности. По этой причине в дистанционном обучении необходимо, с одной стороны, направить обучающегося по правильной траектории, мотивировать его к последовательному изучению материалов курса, с другой — оставить одновременный доступ к различным частям языкового курса, не перегружая пользователя однотипными заданиями и помогая ему справиться с заданиями, представляющими для него определенные сложности.

Отдельно стоит упомянуть справочные курсы по фонетике, важным преимуществом

которых является наличие виртуального лингафонного кабинета. Поскольку у нашего типового пользователя в большинстве случаев не сформированы навыки фонетического восприятия (например, навыки дифференциации согласных по твердости/мягкости), слушателю необходимо объяснить «механику» артикуляции. Простым повторением за образцом, как правило, ограничиться невозможно. В этом случае более оправданным видится использование сознательно-практического метода изучения языка. Пользователи практикуются в произношении звуков, а система позволяет им наблюдать, как они постепенно приближаются к эталонному варианту. Для облегчения задачи используются специальные анимированные схемы работы речевого аппарата, а также подробное описание фаз артикуляции, которые могут субъективно ощущаться и контролироваться говорящим. Таким образом, в дистанционном формате проблема преподавания фонетического курса стоит намного острее по сравнению с очным обучением. Решение этой проблемы возможно только путем интеграции инструментария лингафонного кабинета в систему обучения, в частности инструмента для сопоставления характеристик звука, порождаемого обучающимся, и эталонного звука с последующей выдачей комментариев и рекомендаций.

Очевидно, что отработка навыков говорения и письма возможна только при поддержке наставника, который выступает в роли собеседника и адресата письменных работ, а также оказывает методическую помощь. Для проведения вебинаров разработчиками введен ряд организационных инструментов, к которым относятся возможность подбора наставника, занесение информации о предстоящем вебинаре в календарь, отображение времени проведения вебинара с учетом часовых поясов в стране пользователя. По этой причине создателями портала уделено особое внимание профессиональной поддержке преподавателей русского языка.

Портал предоставляет возможность повышения квалификации и переподготовки преподавателей РКИ в дистанционном формате. Уже сегодня более 4,5 тыс. педагогов

являются зарегистрированными пользователями портала, свыше 3 тыс. из них приняли участие в обучении по программе повышения квалификации «Практическая методика преподавания РКИ».

Программа профессиональной поддержки тьюторов является первым опытом реализации дистанционной программы педагогической переподготовки в сфере русистики и будет осуществляться с обязательной синхронной поддержкой преподавателей Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. В рамках «Школы профессиональной поддержки» педагогов впервые будет предоставлена возможность пройти полноценный курс профессиональной переподготовки по программе «Преподавание РКИ» в онлайн-формате. При условии успешной сдачи контрольного испытания по всей программе в очной форме, которое включает в себя экзамен и защиту выпускной квалификационной работы, слушатели получают диплом, дающий право на преподавание РКИ. Это, в свою очередь, позволяет стать наставниками программы и обучать в онлайн-формате на портале «Образование на русском».

Для преподавателей, уже обладающих необходимой квалификацией и желающих получить возможность оказывать консультационные услуги на портале, будет предложено пройти программу повышения квалификации по теме «Информационно-коммуникационные технологии и мобильные приложения в преподавании РКИ». В настоящий момент на данный курс зарегистрировались пользователи из Азербайджана (6,7%), Белоруссии (26,7%), Казахстана (46,7%), Киргизии (6,7%) и Туркменистана (6,7%).

Для детей соотечественников, проживающих за рубежом, и детей-билингвов разработан раздел «Русский язык для наших детей», включающий красочные интерактивные обучающие материалы и систему сертификационного тестирования. Мы полагаем, что он станет важным элементом мотивации к изучению русского языка.

С целью повышения оффлайн-активности участников проекта, а также реализации обмена опытом и идеями было приня-

то решение о разработке краудсорсингового модуля платформы и внедрении элементов социальной сети. Модуль краудсорсинга в перспективе нацелен на вовлечение пользователей платформы в создание и развитие крупных проектов. На данном этапе этот модуль обладает функционалом для создания вопросов, публикации идей, требующих экспертных мнений и оценок. Каждый зарегистрированный пользователь может принять участие в обсуждении актуальных тем и проблем, уже опубликованных на платформе, а также предложить свою тему для обсуждения или выдвинуть свою идею. Подключив механизмы рейтингования (когда пользователь отмечает то, что ему понравилось) и комментирования всех типов публикуемого контента, мы можем выявить наиболее значимые и актуальные вопросы, которые требуют особого внимания.

Портал обладает большим научным потенциалом, он является неисчерпаемой эмпирической базой, универсальной экспериментальной площадкой для исследований по такому молодому научному направлению, как цифровая педагогика. Исследователям и педагогам предстоит получить достоверные научные данные о пределах применимости дистанционных инструментов в преподавании иностранного языка, оценить эффективность учебного процесса в условиях электронной образовательной среды, установить и подробно описать оптимальные педагогические траектории. Фактическим материалом могут стать статистические данные о посещаемости портала, результатах тестирования (как промежуточного, так и итогового), скорости прохождения курсов, количестве и типах ошибок в ходе выполнения заданий. Не лишним будет провести психолого-педагогическое обследование самих обучающихся, выбравших портал в качестве своей образовательной среды. Какова их реальная мотивация? Стало ли их обучение более эффективным? Удовлетворены ли они? Думается, ответы на эти вопросы могут быть даны только по итогам полномасштабных научных исследований, выполняемых международными творческими коллективами. Институт Пушкина открыт для таких

проектов и готов расширять свою партнерскую сеть.

Таким образом, портал «Образование на русском» является открытой, динамичной площадкой, обеспечивающей полный цикл обучения русскому языку. Усилиями сообщества экспертов в области лингвистики, методики преподавания РКИ, инновационной педагогики и психологии удалось создать образовательный продукт, отвечающий современным вызовам. Разработанный портал адаптирован к таким условиям работы, как удаленность пользователей, принципиальная неограниченность целевой аудитории (пользователи всех уровней владения языком) и неравномерная интенсивность освоения курсов. Портал «Образование на русском» — это не просто средство обучения русскому языку, набор правил и текстов, сегодня это «умная» среда, направ-

ляющая учащегося и педагога по образовательной траектории, формирующая и корректирующая их совместную творческую деятельность.

Разумеется, как и любому результату сложной и долгой работы portalу предстоит пройти оценку профессионального сообщества. Сегодня мы получаем от коллег первые положительные отзывы и рекомендации по совершенствованию сервисов портала. На недавно состоявшемся в Институте Пушкина заседании Общественного совета Базовой организации по преподаванию русского языка в странах СНГ исследователи и практикующие преподаватели из стран Содружества дали высокую оценку возможностям портала и рекомендовали использовать материалы курса русского языка как основу для создания национально-ориентированных учебников нового поколения.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникативные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М., 2012.
2. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. 2010. Vol. 60.
3. Кронгауз М.А. Самоучитель олбанского. М., 2013.
4. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. М., 2005.
5. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. М., 2011.

M.N. Rusetskaya

EDUCATIONAL CYBERSPACE: NEW OPPORTUNITIES FOR LEARNING RUSSIAN LANGUAGE

Distant education, virtual communication, educational cyber environment, Internet portal «Education in Russian», digital pedagogy.

The article is devoted to the issue of cyber education special features. The analysis of Internet portal «Education in Russian» content describes major requirements to online programs of studying Russian and shows advantages and new opportunities of e-learning.

Портал «Образование на русском»: <http://pushkininstitute.ru>



А.Л. Бердичевский

berdit@tele2.at

д-р пед. наук, профессор
 Университета прикладных наук Бургенланда
 Айзенштадт, Австрия



Методика РКИ в XXI в., или Как что-либо изменить, ничего не меняя

(размышления в преддверии XIII конгресса МАПРЯЛ)

Статус русского языка, русский язык в качестве второго или третьего иностранного, преподавание русского языка детям соотечественников за рубежом, тезаурус специальности, подготовка учителя РКИ, задачи методики РКИ.

Анализируя состояние преподавания РКИ на современном этапе, автор приходит к выводу, что имеющаяся методика не удовлетворяет современным требованиям в изменившихся условиях изучения русского языка в Европе. Новые задачи ставит перед методикой РКИ преподавание русского языка как второго или третьего иностранного и детям российских соотечественников за рубежом. Требуется реформы и подготовка всех специалистов по РКИ.

В настоящее время статус русского языка в мировом коммуникативном пространстве изменился. Поэтому на современном этапе можно выделить 4 вида методик преподавания русского языка:

- 1) методику преподавания русского языка **как иностранного**;
- 2) методику преподавания русского языка **как второго**;
- 3) методику преподавания русского языка **как «семейного»**;
- 4) методику преподавания русского языка **как родного**.

Каждая из этих методик представляет собой систему образования средствами русского языка различных категорий обучающихся, имеет свои цели, содержание, методы, средства и формы, т.е. свою теорию и свою технологию, обеспечивающую достижение целей наиболее оптимальным путем.

При этом за последнее десятилетие система каждой из методик претерпела серьезные изменения в связи с изменившейся геополитической ситуацией в мире. Изменился объект методики: им стал процесс межкультурного образования; изменился и ее предмет: сами закономерности процесса межкультурного образования и управление этим процессом.

С начала 90-х гг. XX в. русский язык перестал быть обязательным для изучения в качестве первого иностранного языка в Восточной Европе, а в Западной Европе он всегда изучался в качестве второго или третьего иностранного.

Однако методика РКИ этого изменившегося факта не учитывает и продолжает развиваться как методика обучения первому иностранному, исходя из того что обучающиеся – *tabula rasa* в иностранном языке. В этом плане межкультурное образование

средствами русского языка как второго, а чаще — третьего иностранного должно иметь последовательную ориентацию на языковой, учебный и межкультурный опыт обучающихся и учитывать стратегии устного и письменного общения, полученные ими в процессе изучения первого (второго) иностранного языка и культуры его носителя или, если это имело место, в процессе межкультурного образования средствами первого (второго) иностранного языка. Следовательно, необходимо и новое поколение учебников по русскому языку как второму или третьему иностранному.

В последнее десятилетие методика РКИ столкнулась с еще одной, совершенно новой для нее проблемой: преподавание русского языка детям российских соотечественников за рубежом.

Дело в том, что эти дети не являются чисто русскоязычными, так как со сверстниками, а в двуязычных семьях — и с одним из родителей они общаются на языке страны проживания, который в этом случае преобладает в их коммуникации. Для них русский язык фактически перестал быть родным, но в то же время и не стал иностранным.

Поэтому для обучения этих детей не работает методика преподавания русского языка как родного или как иностранного. Необходима специальная методика «русского как семейного».

Коммуникативный подход в изучении РКИ, который был актуальным с 70-х гг. XX в., на современном этапе требует ряда дополнений. Рассмотрим некоторые аспекты.

Требуется расширение границ **иммерсионного обучения** (под иммерсионным обучением понимается обучение, при котором часть школьных предметов преподается на втором языке учащихся. Иногда употребляется как синоним термину «билингвальное обучение»).

Как известно, для продуктивного усвоения иностранного языка (ИЯ) с целью последующего общения на нем нужно довольно много времени. В качестве альтернативы предлагается **модель рецептивного усвоения ИЯ**, при которой каждый из участников общения говорит (пишет) на своем

родном языке, но понимает своего партнера, также говорящего (пишущего) на своем родном языке.

В связи со всеобщей европеизацией и глобализацией экономики увеличивается роль языков специальности (экономический русский, медицинский испанский и т.д.), основа которых должна закладываться уже в школе. В связи с этим необходимы исследования по определению потребностей различных профессиональных групп обучающихся.

Следует увеличить роль общеучебных умений и навыков в связи с задачами непрерывного образования, в том числе и при изучении иностранных языков, а также выбор различных стратегий обучения в зависимости от психофизиологического типа обучающегося.

Необходимо увеличение роли мультимедийных средств обучения в ходе самостоятельной работы учащихся: использование новейших информационных технологий, например, вынос этапа тренировки фонетики, лексики, грамматики в компьютерные классы, использование аутентичных материалов из Интернета и т.п.

Важной становится задача объективизации и стандартизации контроля обученности учащихся с помощью различных аутентичных тестов, моделирующих их будущее общение на иностранном языке; при этом контроль уровня коммуникативной компетенции обучающихся часто происходит за пределами данного учебного заведения (сертификаты ЕС, модули, языковые портфели, Интернет и т.д.).

В связи с задачей формирования межкультурной компетенции значительно возрастает роль и место родного языка и родной культуры при изучении иностранного.

В многочисленных дискуссиях и предложениях по реформе высшей школы в Европе, которые активизировались в последнее время, подчеркивается, что первый шаг такой реформы — определение тех компетенций, которыми должны овладеть будущие специалисты в процессе обучения в вузе, — определение квалификационных языковых требований к специальности определенного профиля.

Такие квалификационные языковые требования могут быть выделены на основе **тезауруса конкретной специальности** — множества умений (компетенций), которыми обучающийся должен овладеть для осуществления профессиональной деятельности.

Тезаурус специальности позволяет разработать модели специалистов различного профиля применительно к владению ими русским языком.

Разработка таких моделей будет включать следующие этапы.

1-й этап. Прогнозирование будущей иноязычной профессиональной деятельности выпускников: выделение сфер общения, в которых будет протекать эта деятельность, анализ реальной коммуникации на иностранном языке в процессе профессиональной деятельности на основе анализа рабочих мест, опроса экспертов и международного опыта — разработка **профессиональной модели** специалиста.

2-й этап. Выявление, классификация и социально-психологический анализ наиболее типичных коммуникативных макро- и микроситуаций внутри сфер с учетом комплекса статико-динамических условий общения: партнеров, предмета, места, времени и видов речевой деятельности и выделение уровня владения языком специалистами данной категории на основе Европейского языкового портфеля — определение **модели профиля** данного специалиста.

3-й этап. Формулирование конечных целей образования в виде языкового, коммуникативно-речевого, текстового, теоретико-лингвистического, межкультурного, методического и иноязычно-учебного минимумов (компетенций обучающихся) и определение оптимальных путей достижения выделенных целей — разработка **модели профессиональной подготовки** специалиста.

1. Подготовка учителя РКИ.

Еще в Мадридском манифесте 1988 г., опубликованном после пятилетней дискуссии, подчеркивалось, что в существующей форме ни филологическая, ни педагогическая подготовка будущих учителей в университетах не удовлетворяет требованиям **межкультурной коммуникации**.

В течение многих десятилетий критикуется система подготовки учителя иностранного языка во Франции, Германии, Австрии: будущие учителя мало занимаются тем, что они должны потом преподавать своим ученикам. Но университеты Восточной Европы или почти полностью переделали свои учебные планы в соответствии с университетами Западной Европы или их с 60-х гг. совсем не изменяли, не усовершенствовали в связи с историческими, политическими, социальными аспектами и проблемами межкультурного общения. И сегодня в университетах готовятся в основном филологи, которые в слабой степени подготовлены к педагогической деятельности в многоязычном мире и только постепенно становятся учителями ценою потерь в умениях своих учеников. Нет серьезной подготовки и в области культуроведения, хотя, например, школьные программы такой подготовки от учителя иностранного языка требуют! В большинстве педагогических вузов Европы функционирует фольклорное, узко понятое страноведение. Сейчас же речь идет о совершенно новом определении роли учителя как репрезентанта, ретранслятора и путевода по иноязычной культуре.

Поэтому назрела необходимость в оптимизации системы подготовки современного учителя РКИ, т.е. приведение ее в соответствие с социально-экономическими потребностями современного развития общества.

2. Филологи-исследователи.

За последние годы изменились сферы деятельности выпускников филологических отделений. Профессионально-трудовая сфера включает педагогическую и научную деятельность (преподавание в вузах), издательскую, работу в СМИ, в экономике (внешняя торговля), туризм, работу в международных организациях, которые требуют владения языком на довольно высоком уровне. Кроме первого направления остальные сферы деятельности включают уже не чисто филологическую профессиональную сферу, где язык является только средством осуществления профессиональной деятельности.

3. Подготовка переводчиков.

С образованием новой Европы в конце XX в., расширением международных свя-

зей, усиленным изучением иностранных языков (по требованию Совета Европы каждый европеец должен владеть как минимум двумя иностранными языками) и ложным пониманием того факта, что для процесса перевода достаточно только знания языка, в обществе несколько снизилась значимость профессии переводчика.

Текстовая деятельность переводчика в настоящее время претерпела большие изменения и включает аспекты, раньше не входившие в его профессиональную компетенцию и значительно ее расширяющие:

- самостоятельное производство текстов: не только протоколов или корреспонденции, но и технических и газетных (путеводителей, PR-текстов и т.п.);
- оценка, комментирование, резюме текстов;
- разработка компьютерных версий текстов;
- редактирование текстов, в том числе для их последующей машинной обработки;
- обработка текстов «машинного перевода»;
- консультирование не только по вопросам языка, но и по межкультурным вопросам;
- layout (подготовка) текстов и т.д.

Развитие межкультурной компетенции будущего переводчика осуществляется в процессе межкультурного образования в ходе осуществления рецептивной (язык А) и продуктивной (язык Б) текстовой деятельности обучающихся в условиях конкретной межкультурной ситуации [1].

Очень удачно в связи с этим, на наш взгляд, сформулировала сущность деятельности переводчика, отличающего его от всех других профессий, связанных с языком, J. Holz-Mänttari: «Переводчики – это специалисты по текстовой деятельности, которые на основе полученной письменной и устной информации производят тексты, с помощью которых другие общаются (перевод с немецкого наш. – А.Б.) [5].

Поэтому переводчики говорят или пишут как бы не на «своем» языке (как родном, так и иностранном), а на языке тех, кто общается между собой.

Неотъемлемой частью подготовки переводчиков должно быть как минимум односеместровое включенное обучение в России.

4. Нефилологи.

В связи с возрастающей интернационализацией профессий в Европе в настоящее время необходима подготовка специалистов, сочетающих владение иностранным языком на высоком уровне с выбранной специальностью (экономисты, юристы, медики и т.д.). Поэтому на рынке труда больше ценятся специалисты со знанием иностранного языка, чем филологи с поверхностными знаниями в определенной области производства.

В настоящее время назрела необходимость реформы преподавания русского языка в высшей школе.

5. В последнее время большое значение при изучении русского языка придается **тестированию**. И это можно понять: важно определить уровень владения языком для определенной профессии. Однако это имеет и негативную сторону: теряется привлекательность и творческий подход к изучению языка. Мотивом становится подготовка к сдаче теста на определенный уровень владения, и во главу угла ставится измерение этого уровня. Сильный акцент на экзамен снижает внимание к самому учебному процессу и к отдельному учащемуся, а сам учебный процесс превращается в *teaching to the test* (подготовку к тесту). Поскольку ориентируются при этом на Общеευропейские компетенции владения иностранным языком, из учебного процесса выпадает содержание, не отраженное в них и трудно поддающееся тестированию: литературные тексты и межкультурная коммуникация, проблемный подход, не говоря уже о формировании личности обучаемого. Тесты не учитывают также индивидуальный подход и способности каждого, о чем сейчас много говорится. Таким образом, ориентируемый на тестирование подход к образованию препятствует реализации социальных и межкультурных целей образования и индивидуальному подходу к учащимся. В связи с этим некоторые европейские методисты скептически относятся к увеличению роли тестирования в обучении иностранным языкам.

Литература

1. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., 1989.
2. Бердичевский А.Л., Гиниатулин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / Под ред. А.Л. Бердичевского. М., 2011.
3. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. М., 2014.
4. Пассов Е.И. Методика как наука будущего (краткая версия новой концепции). Елец, 2015.
5. Holz-Mänttari J. (Hg.): Translationstheorie – Grundlagen und Standorte. Tampere, 1988.
6. Kautz Ulrich. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München, 2002.
7. Das madridener manifest, hg. Robert Bosch Stiftung / Fondation Européenne de la Culture. Gerlingen, 1988.

A.L. Berdichevski

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN XXI CENTURY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Communicative methods, problems of modern methods, teaching Russian as a second or third language and for the children of compatriots abroad.

The article deals with the problems of modern methods of teaching Russian as a foreign language. Analyzing the state of teaching Russian as a foreign language on the modern stage the author concludes that the methods do not satisfy the modern demands of studying Russian in the changed conditions of Europe. Teaching Russian as a second or third language and for the children of compatriots abroad invokes new problems within methods of teaching Russian as a foreign language.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

5–12 июня 2015 г. в Крыму при поддержке фонда «Русский мир» проходил IX Международный фестиваль «Великое русское слово». Центрами проведения праздника были Симферополь и Ялта, но в каждом городе и многих поселках Крыма (Алуште, Анапе, Гурзуфе, Бахчисарае и др.) проходило что-либо интересное. Например, специальная программа была подготовлена для детей: выставки детских творческих работ, декоративно-прикладного детского творчества, праздники русской книги, художественно-образовательная программа «Неделя русской сказки», детский фестиваль «Русский сувенир» и др.

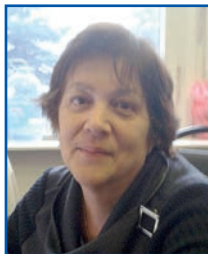
6 июня в Крыму отмечался День русского языка, многие мероприятия были посвящены 216-й годовщине со дня рождения А.С. Пушкина: «Праздник поэзии и музыки» (Гурзуф), литературная композиция «Венчанный музами поэт» (Алушта), тематический концерт «Свет гения летит через века» (пос. Раздольное), пушкинский праздник «Слово, живущее по законам бессмертия» (Евпатория) и др.

Кроме того, в эти дни в Крыму прошли также важные мероприятия, встречи, обсуждения, заседания общественного значения, например, I Ливадийский форум «Русский мир: проблемы и перспективы», Кирилло-Мефодиевские церковно-педагогические чтения, круглый литературный вечер «Славяне огромный и дружный народ, братство окрепнет с годами...» и т.д. Актуальные вопросы обучения и преподавания обсудили приехавшие из разных российских городов преподаватели русского языка и литературы в ходе работы Всероссийского научно-методического семинара «Русская словесность в школе и вузе: традиции и инновации».

Значительным событием стала проходившая 8–11 июня в Ялте IX Международная научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурном мире», организованная Минобрнауки РФ, Крымским университетом им. В.И. Вернадского, Таврической академией.

Логичным завершением фестиваля были итоговые заседания, посвященные закрытию фестиваля «Великое русское слово», а также торжественные мероприятия, приуроченные ко Дню России.

А.В. Величко (Россия)



Т.Э. Корепанова

t-korepanova@mail.ru

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



О.Н. Каленкова

onika2002@gmail.com

канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Сертификационная система тестирования по русскому языку для детей-билингвов

Дети-инофоны, дети-билингвы, сертификационная система тестирования, формы и методы, тестовые задания, объекты контроля.

В настоящей статье представлена новая сертификационная система тестирования для детей-билингвов 6–13 лет, разработанная в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. В статье изложены основополагающие принципы построения тестовой системы, описаны формы и способы презентации тестовых заданий, обосновано расширение объектов контроля и раскрыто их содержание.

В настоящее время проблемы билингвизма привлекают все большее внимание психологов, социологов и лингвистов. В условиях глобального многоязычного поликультурного пространства знание нескольких языков становится неоспоримым преимуществом любого человека, поскольку дает возможность психологически свободно и во всей полноте реализовывать свои коммуникативные потребности в самых разных сферах деятельности. В настоящее время билингвов в мире больше, чем монолингвов. По данным статистических исследований, около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или несколькими языками. Из них более 50% — это дети, которые воспитываются в условиях межнациональных семейных отношений.

Несмотря на то что феномен билингвизма становится все более заметным и значимым, однозначной интерпретации как самого явления, так и механизмов его возникновения и функционирования до сих пор нет ни в отечественной, ни в зарубежной лингводидактике. Прежде всего существует заметная тенденция смешения понятий «билингв» и «инофон». Согласно самому простому определению, билингвизм, или двуязычие, — это свободное владение двумя языками. Но где в таком случае та грань, которая отделяет монолингва от билингва? Можно ли любого человека, достигшего высокой степени владения иностранным языком, назвать билингвом? Некоторые исследователи считают, что принципиально важным фактором является самоидентификация языковой

личности как естественного носителя двух и более родных языков, что позволяет использовать языки в той или иной ситуации, не прибегая к механизму «перевода» с родного языка на неродной, что характерно для инофона. Но каково должно быть соотношение двух языков? И какой язык является для билингва родным?

В настоящее время используется множество критериев, с помощью которых исследователи пытаются выстроить некую типологию билингвизма.

Прежде всего, это критерий собственно языковой компетенции (уровень владения языками), согласно которому выделяется субординативный, или неполный, частичный, несбалансированный, доминантный, билингвизм, и координативный, или «чистый», сбалансированный, билингвизм (когда человек владеет разными языками в равной мере).

Весьма значим критерий коммуникативной активности (активный и пассивный билингвизм). Очевидно, что здесь речь идет о том, насколько регулярно и активно индивид пользуется языком.

В зависимости от формы языка (вида речевой деятельности) выделяется устный, письменный или двуединый билингвизм.

Большое значение придается возрасту формирования билингвизма: младенческий (от рождения до года), детский (от года до 12 лет — ранний, дошкольный, начальный школьный) и подростковый (от 12 до 17 лет).

Одним из немаловажных факторов является способ формирования билингвизма: естественный и искусственный билингвизм, а также одновременный или последовательный.

Однако эти и другие характеристики в совокупности далеко не всегда могут дать однозначный ответ, является ли тот или иной индивид билингвом, относится ли та или иная языковая ситуация к понятию билингвизма, хотя бы уже потому, что в последнее время некая идеальная картина абсолютно равноправного существования двух языков в сознании индивида (в данном случае ребенка) уступает место более гибким и многокомпонентным характери-

кам, позволяющим выделить разновекторные процессы в формировании двуязычной личности ребенка. Так, например, некоторые ученые считают, что абсолютного билингвизма в принципе не бывает. В одном возрасте может доминировать один язык, а затем в ситуациях учебного и социального общения ему на смену приходит другой. Также могут существенно различаться и функциональные сферы применения языка, даже при относительном равенстве их позиционирования в сознании ребенка. Например, в ситуациях эмоционального общения ребенку легче использовать один язык, а в ситуации обмена мнениями, при необходимости выстраивания логической аргументации — другой, на одном языке он понимает юмор и шутит, а на другом предпочитает говорить на серьезные темы, на одном ему легче читать и писать, на другом понимать и говорить. Иными словами, вполне допускается, что каждый из усвоенных языков будет в неравной степени использоваться в разных сферах его употребления.

В то же время большинство исследователей считают, что реальный билингв должен регулярно пользоваться каждым из языков, сравнительно много читать, писать, понимать, говорить, быть знакомым с культурой, представленной данным языком. Таким образом, в современной интерпретации билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком его носителей, то говорят о сбалансированном двуязычии. Просто тот язык, которым человек владеет лучше, называется *доминантным*, и, заметьте, это не обязательно первый по времени усвоения язык. При этом соотношение языков может измениться в пользу того или иного языка: один из языков может на время уступить свои позиции, а затем восстановить, язык может при неблагоприятных условиях деградировать или законсервироваться, может даже забыться полностью. Таким образом, приходится констатировать, что две системы языков у билингва находятся в динамике и постоянном взаимодействии.

Однако, хотя и наблюдается более гибкий подход к определению и пониманию билингвизма, представляется неоправданным стремительное расширение данного понятия и причисления к билингвам любого ребенка, изучающего иностранный язык (инофона по отношению к носителям изучаемого языка). В частности, весьма спорно признание изначальной «билингвальной предопределенности» ребенка двуязычных родителей. Также вызывает сомнение безусловное отнесение к билингвам детей, начинающих интенсивно изучать иностранный язык в раннем детстве.

Некоторые исследователи считают, что реальный билингвизм может возникнуть только в том случае, если ребенок в равной степени контактирует с двумя языками не в ситуации урока, а в реальной языковой среде. Существует даже формула взаимодействия двух языков: 50%—50% или 40%—60%. Таким образом, минимум активного использования второго языка составляет 40%. Этому критерию соответствует языковой пакет широкой группы детей, проживающих в интернациональных семьях. К этой же группе в известной мере можно отнести детей наших соотечественников, живущих за рубежом. «Языковые ситуации» таких детей, развивающиеся в условиях ограниченной русскоязычной среды, характеризуются причудливым стечением и переплетением как собственно языковых, так и экстралингвистических факторов. В силу индивидуальных особенностей, различного языкового состава и воспитательных установок семьи к началу периода социализации такие дети могут изъясняться только по-русски или только на языке страны пребывания, не говоря уже о всех промежуточных вариантах соотношения двух языков (доминирования того или другого языка).

Однако, если речь идет о русскоговорящих детях-билингвах, проживающих за рубежом, мы будем рассматривать типичную траекторию языкового развития ребенка, который с рождения имел возможность общаться в семье на русском языке. Формирование его речевой активности происходит в ситуациях бытового общения, его речь носит преимущественно ситуативно-прагма-

тический характер, формируется в тесном речевом взаимодействии со взрослыми и во многом при их помощи. В основе такой речи всегда лежит практическая деятельность или конкретная ситуация, в которой ребенок чувствует себя относительно комфортно. Как правило, такие дети к школьному возрасту владеют достаточно обширным словарным запасом (по некоторым данным, от 1500 до 3000 слов), сформированной языковой базой, что обеспечивает возможность непринужденного, естественного общения с родителями.

Кроме того, такой ребенок в самом раннем возрасте владеет всеми эмоциональными регистрами, поскольку родители проявляют в общении с ним весь спектр эмоций: они огорчаются, радуются, сердятся, удивляются и т.д. Более того, часто первичной лексикой и первичным регистром общения является именно эмоциональная речь: так называемая умилительная уменьшительно-ласкательная форма общения: «Какие у нас глазки, какие у нас чудные пальчики, дай ножку поцелую...» С возрастом ребенок получает и примеры негативных ярких речевых реакций («ты что наделал», «ну, что это такое», «ты соображаешь»).

Но если в условиях семейного воспитания влияние фактора ограниченной речевой среды ощущается слабо, то в период социализации этот фактор является ключевым. Прежде всего потому, что русский язык не становится для детей в полной мере «языком обучения», в то время как именно учебная деятельность обеспечивает высокую динамику в овладении новой лексикой и новым грамматическим материалом. Происходит это довольно рано, потому что практически с трех лет наши дети за рубежом начинают посещать дошкольные образовательные учреждения, а затем и школу. Начинается активный процесс социализации и обучения на другом языке, а это значит, что в наиболее «ответственные», так называемые сенситивные, периоды лингвистического развития нужный языковой материал не поступает к ребенку в полном объеме.

Как только начинается учебная деятельность, преимущество получает язык страны пребывания. На этой стадии язык обучения

получает мощнейший импульс развития. Наступает активная фаза наращивания нового словаря, связанного с учебно-предметной деятельностью. Происходит «взросление» речи ребенка. Он стремится говорить «по-взрослому», как говорит учитель, как написано в учебнике. Усложняется синтаксическая структура речи, формируется способность построения развернутых монологических высказываний, что требует неких новых механизмов планирования, прогнозирования и коррекции речи. Кроме того, расширяется круг общения ребенка. У него появляются различные парадигмы взаимоотношений со взрослыми-чужими, друзьями, «врагами», просто знакомыми. Эмоциональные регистры усложняются, ибо коррелируют с усложненными нормами этикета общения.

А что же в это время происходит с русским языком? Нарушается естественная мотивация для перехода на новый уровень речевого развития. Темпы роста словарного запаса заметно сокращаются, что приводит к так называемой консервации детской речи, со всеми «детскими» словами, упрощенными синтаксическими конструкциями, ограниченным набором словаря, связанным с привычными ситуативно-тематическими параметрами общения, т.е. запускаются регрессивные процессы, которые усиливаются межъязыковой интерференцией. Интерферирующее агрессивное влияние активно развивающегося второго языка начинает влиять на структуру русской речи. Могут появляться ошибки в падежных формах, в глагольных структурах, предложных оборотах. Другими словами, появляется тенденция «демонтажа» построенных естественным путем системных языковых связей на всех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетическом.

Таким образом, возникает реальная угроза потерять счастливую возможность говорить и думать одновременно на двух языках. Чтобы этого не случилось, необходимо приложить немало усилий, проделать колоссальную работу, которая требует большого мастерства, терпения и времени.

В целях сохранения родного языка, интеллектуальных и эмоциональных контак-

тов с родной культурой для детей наших соотечественников во многих странах дальнего зарубежья созданы образовательные центры (русские школы выходного дня). Благородная миссия этих школ – сохранение у детей с русскими корнями национально-языковой идентичности и формирование гармоничной личности на пересечении двух языковых и культурных традиций.

Для достижения поставленных целей каждая из школ выбирает свою образовательную траекторию и решает целый комплекс учебных задач:

- формирование у детей навыков владения всеми видами письменной и устной речевой деятельности для психологически свободного общения на русском языке в учебных и бытовых ситуациях;
- формирование культуроведческой компетенции: знаний о реалиях быта, материальной и духовной культуре России (русские праздники, традиции и обряды, распространенные русские игры и игрушки, детские стихи, песни, сказки, мультфильмы, фильмы, сведения об истории русского быта и многое другое);
- знакомство с лучшими образцами русской художественной литературы (коллективное и самостоятельное чтение, анализ изобразительных средств языка);
- изучение краткого школьного курса русской грамматики на функциональной основе.

Таким образом, учебно-воспитательная деятельность русских лингвистических школ и образовательных центров за рубежом к настоящему моменту приобрела не только массовый, но и системный характер, который базируется на общих / единых принципах процесса обучения:

- обеспечение диалога культур через формирование межкультурной и социальной коммуникации;
- обеспечение преемственности на всех стадиях учебно-воспитательного процесса (детский сад, подготовительный класс, школа) и языкового сопровождения на всех дальнейших ступенях общего образования;
- индивидуальный и компетентностный подход к обучению с использованием ме-

тодик и технологий, адекватных возрасту воспитанников, уровню владения русским языком и степени интеграции в российскую культуру;

- построение учебно-воспитательной деятельности на основе современных научно-методических разработок и по учебным пособиям ведущих российских специалистов.

И тем не менее, анализируя деятельность русских образовательных центров за рубежом, пока еще трудно говорить о едином образовательном пространстве, потому что учебный процесс на данный момент еще не ориентирован на общие образовательные стандарты и учебные программы, разработанные на их основе, а также на единую систему итогового контроля.

Эффективным средством регулирования и стимулирования учебной деятельности русских школ за рубежом может стать единая система международного сертификационного тестирования, которая бы позволила выстроить единую учебную траекторию для разных школ. Иными словами, представляется необходимым осуществление итогового сертификационного тестирования по русскому языку, которое позволит дать объективную оценку достижений учащихся разных школ, на основе единых измерительных материалов, соотносимых с принятыми в Европейской образовательной системе параметрами контроля. Создание и внедрение единой системы тестирования позволит регламентировать учебную деятельность русских образовательных центров и запустить естественный процесс ее интеграции и в Европейское общеобразовательное пространство.

Итак, что представляет собой эта система тестирования.

Прежде всего, эта система **детского** сертификационного тестирования. А это значит, что она ориентирована на возрастные психофизические особенности развития ребенка, а следовательно, и его когнитивные возможности. Одновременно с этим учитывается специфика развития и формирования языковой личности ребенка-билингва (носителя русского языка) в условиях ограниченной речевой среды. Таким образом, настоящая система представляет собой не-

кую полицентрическую модель, в которой основные компоненты формируются под воздействием множества лингвистических и экстралингвистических факторов, при этом сохраняя четкую координацию с основными параметрами Европейской шкалы уровней владения языком.

Учет возрастного фактора в системе тестирования детей-билингвов как носителей родного языка проявляется прежде всего в том, что тестовые задания в своем содержании отражают особенности детского восприятия окружающего мира и учитывают актуальные области коммуникации для каждой возрастной группы. Способы и формы проверки языковых и речевых компетенций соответствуют возрастным особенностям ребенка. Преобладают игровые задания, отсутствуют тестовые матрицы (большинство тестов выполняется на экзаменационных листах).

Учет особенностей формирования собственно языковой личности детей-билингвов, развивающихся в условиях ограниченной русской речевой среды, проявляется прежде всего в расширении объектов тестового контроля. В тестовые материалы включен

Посмотри на рисунок и закончи предложения.

Напиши, кто кому звонит.

24	Лена звонит
25	Антон звонит
26	Марк звонит

Напиши, кто с кем разговаривает.

27	Надя разговаривает с
28	Иван разговаривает с
29	Ира разговаривает с

Посмотри на рисунок и закончи предложение.

Бабочка сидит на цветке.

16. Цветок стоит _____

17. Ваза стоит _____

18. Стол стоит _____



Обведи слова одним цветом, чтобы получилось предложение. Один глагол лишний.

	ВАНЯ	ЛЕТИТ	ПО ШОССЕ
26	МАШИНА	ПОЛЗЁТ	СУМКУ
27	ПТИЦА	БЕЖИТ	ПО РЕКЕ
28	ЛОДКА	ЕДЕТ	В ГНЕЗДО
29	БАБУШКА	ПРЫГАЕТ	В ШКОЛУ
30	ЗМЕЯ	НЕСЁТ	В ТРАВЕ
		ПЛЫВЁТ	

Прочитай загадки. Соедини загадку с рисунком-ответом.

11. Не лаает, не кусает, а в дом не пускает.

12. Зимой и летом одним цветом.

13. Летом бежит, а зимой стоит.

14. После дождя бывает, полнеба закрывает.

15. На грядке зелёные, а в баночке солёные.

16. Летом серый, а зимой белый.



социально культурный компонент: знание вербального этикета, фольклора (пословицы, поговорки, загадки, сказки), поэзии, живописи. Уровень В1 содержит отдельный субтест «Русская цивилизация».

Серьезное внимание уделяется проверке системных связей в лексиконе ребенка. Основным показателем усвоения родного языка — это состояние лексикона ребенка, который рассматривается прежде всего в качественном аспекте. Качественные же показатели определяются уровнем сформированности лексической системности, т.е. упорядоченности лексических единиц в языковом сознании ребенка, наличии разнообразных связей между ними начиная со словообразовательных.

В каждом субтесте «Письмо», начиная с уровня А1, присутствуют задания по орфографии и пунктуации.

Наличие подобных заданий представляется необходимым в силу следующих причин. У большинства детей-билингвов к школьно-

Соедини слова с одинаковым корнем (некоторые слова лишние).

пустота	лиса	пустынный	беглец	лесок	бегун
леска	ПУСТОЙ	БЕГАТЬ	ЛЕС	лесник	
прибегать	пустыня	лесной	бегемот	убегать	отпуск
					бегство

Соедини слова, близкие по значению. Одно слово лишнее.

73	ЖЕСТОКИЙ ЧЕЛОВЕК	ЖИЗНЕРАДОСТНЫЙ
74	ГРУСТНЫЙ МАЛЬЧИК	ВАСИЛЬКОВЫЙ
75	ПОНЯТНЫЙ ОТВЕТ	СЕРДИТЫЙ
76	ВЕСЁЛЫЙ РЕБЁНОК	БЕССЕРДЕЧНЫЙ
77	злой взгляд	ясный
78	синий шарф	ПЕЧАЛЬНЫЙ
		ПОСЛУШНЫЙ

Подумай, какие слова пропущены, и впиши их.

	папа	мама	детёныш
79	медведь		медвежонок
80	волк	волчица	
81	лис	лиса	
82	заяц		зайчонок
83	ёж	ежиха	
84	слон		слонёнок



Прочитай рассказ. У этих ребят, их собаки и кошки нет имён. Придумай имена и напиши их.

Девочка и мальчик работают в саду. Девочка поливает цветы, мальчик копает землю.

Их собака бегает за кошкой и лает, но кошка не боится.

Поставь в конце предложения нужный знак: ☐ ? , ☐ ! или ☐ .

- Скажите, пожалуйста, где находится цирк ☐
- Счастливого всем Рождества ☐
- Утром я ходил в магазин за хлебом ☐
- Когда начинается экскурсия ☐
- Как тебя зовут ☐
- Футбол начнётся в восемь часов ☐
- Ой, как смешно ☐

му возрасту письменная речь, в отличие от устной, практически не сформирована. Такие дети достаточно легко воспринимают и понимают беглую «редуцированную» устную речь в ситуациях бытового общения, но не владеют грамотой. Подобное «устное опережение» приводит к эффекту «фонетического письма», который часто встречается и у маленьких монолингвов, но не характерен для письменной речи детей-инофонов. Как правило, школьники-монолингвы приступают к изучению иностранного языка на фоне сформированных навыков письменной речи на родном, при этом сначала они знакомятся с графическим изображением слова или текста на изучаемом языке. Таким образом, их письменная речь формируется практически одновременно с устной. Речи, которую они слышат и продуцируют на начальном этапе обучения, по понятным причинам,

не свойственна естественная редукция, что является немаловажным фактором для формирования орфографической грамотности.

Формы и способы построения тестовых заданий также ориентированы на билингвов. Дети-билингвы, осваивая язык по мере взросления, воспринимают все компоненты языковой системы как некую данность, часто не выделяя отдельные грамматические операции при конструировании речи. Они никогда не выбирают отдельную словоформу, а имеют некую проекцию всего высказывания, построенную на основе уже освоенных способов выражения того или иного значения. Поэтому в системе ограниченно используются тестовые задания множественного выбора, которые ясно демонстрируют грамматический или лексический объект контроля. Более гармоничной формой тестового задания для таких детей являются задания открытой формы, которые запрограммированы на выбор грамматической или лексической единицы в составе относительно законченного текста. Текстцентрический принцип соблюдается и в заданиях, построенных по схеме объединения неких компонентов языковой системы в одно целое: составить предложение из отдельных элементов, соединить части предложения в одно, соединить два предложения в одно.

На всех уровнях в субтесте «Аудирование» темп звучащей речи более высокий, чем в тестовых материалах по РКИ, предназначенных для детей-инофонов.

Для детей старшего возраста (уровень В1) при проверке грамматических навыков используется также особая форма тестового задания, так называемый *information transfer*. Усвоение приемов лексико-грамматической трансформации при выражении одного и того же смысла является для ребенка-билингва необходимым условием сохранения и развития русского языка, поскольку именно данный механизм языкового взаимодействия обеспечивает динамику перехода от детской, ситуативно-бытовой диалогической речи к более сложным монологическим высказываниям на отвлеченные темы, связанные с учебно-предметными компетенциями и новым, более взрослым освоением окружающего мира.

По структуре система тестирования детей-билингвов включает в себя 6 уровней, которые соотносятся с возрастом ребенка следующим образом: А старт (входной тест, 6–8 лет) – А1 (8–9 лет) – А2 (9–11 лет) – В1 (11–13 лет) – В2 (14–15 лет) – С1 (15–16 лет).

А старт – это входной тест. Он позволяет выстроить образовательную траекторию маленького ученика, решить, по какой программе он должен обучаться: по программе РКИ или по программе для детей-билингвов. В этот возрастной период ребенок, как правило, еще не владеет или слабо владеет письменной речью, поэтому субтесты «Чтение» и «Письмо» объединены в один и содержат меньше заданий, чем субтесты на устные виды речевой деятельности.

Каждый уровень владения языком отличается от предыдущего не только расширением и углублением содержания объектов контроля, но также сложностью поставленной перед ребенком собственно когнитивной задачи соответственно его возрастным возможностям. В этом плане уровень В1 качественно отличается от предыдущих. В системе Европейской шкалы уровней именно В1 предполагает качественно другую степень, комплексную сформированность всех навыков, обеспечивающую естественную интеграцию в языковую среду. Неслучайно он называется «Пороговый уровень». Это действительно некий «порог», дающий воз-

можность учиться в стране изучаемого языка, свободно путешествовать. На этом уровне происходит своеобразная «синхронизация» всех навыков, усвоенных на предыдущих этапах, которая позволяет объединить отдельные элементы в единую систему. Главными объектами обучения и контроля на этом уровне владения языком становятся способы выражения временных, обстоятельственных, пространственных, причинно-следственных отношений. Именно поэтому в мировой практике тестирования на данном этапе детские версии максимально приближаются по объему и сложности объектов контроля к взрослым вариантам тестовых материалов. Однако даже при нивелировании различий между взрослыми и детскими версиями на данном этапе должна учитываться специфика детского восприятия окружающего мира, а следовательно, актуальные темы коммуникации. На этом уровне меняется и графическое оформление экзаменационных листов. В них уже преобладают формализованные способы проверки результатов тестирования – контрольные матрицы, сокращается количество рисунков, возрастает роль текстовых материалов. Но по-прежнему доминируют задания с элементами отгадки, игры, решения некой прагматической задачи, что является для детей более естественным в речевой деятельности, чем поиск отдельной изолированной словоформы.

Литература

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.
2. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования. М., 2006.
3. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М., 2010.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
5. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма). Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991.
6. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм. Одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

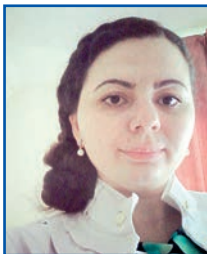
T.E. Korepanova, O.N. Kalenkova

RUSSIAN LANGUAGE CERTIFICATION TESTING SYSTEM FOR BILINGUAL CHILDREN

Inofon children, bilingual children, certification testing system, forms and methods, test tasks, control objects.

This article deals with a new certification testing system for bilingual children of 6–13 years, created at the State Pushkin Russian Language Institute. The basic principles of the testing system are described here as well as the forms and methods of presentation of the test tasks, the content of the control objects is revealed and the extension of such objects is justified.

ФИЛЬМЫ НА УРОКАХ РКИ



Т.Н. Дьяченко

TNDyachenko@pushkin.institute

вед. специалист
инновационных проектов,
отдела дистанционного обучения
ст. преподаватель
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

«Мы из будущего»

(использование художественных фильмов в языковом учебном процессе)

Методика РКИ, интерактивные технологии, русский язык как иностранный, использование художественных фильмов в языковом учебном процессе.

Художественные фильмы – материал, широко представленный в обучении русскому языку как иностранному. В статье предлагаются методические рекомендации по использованию современных художественных фильмов в рамках практического языкового курса для обучения русскому речевому общению. Автор представляет образец урока по практике речи и обучению пониманию звучащих аутентичных текстов, созданный на материале современного художественного фильма «Мы из будущего».

Практика последних лет доказывает, что современные художественные российские фильмы наиболее востребованы в методике преподавания РКИ, так как показывают сегодняшнюю жизнь, посвящены проблемам молодежи, дают широкое представление об интересах россиян и их отношении к окружающему миру. Однако иностранные учащиеся не всегда могут самостоятельно понять просмотренный видеоряд. Опыт работы с учащимися разных возрастных категорий, владеющих русским языком на различных уровнях, показывает, что старые русские фильмы, к сожалению, не вызывают интереса, так как отражают ушедшую эпоху.

Просмотр кинофильма в учебных целях предполагает не только его демонстрацию, но и аудиторную и самостоятельную работу учащихся; он направлен на обучение пониманию при аудировании, а также предполагает практику других видов речевой деятельности. В процессе работы формируются навыки, необходимые для самостоятельного

просмотра кинофильмов и других видеоматериалов, что, в свою очередь, способствует развитию умения воспринимать информацию на слух. Учащиеся слышат живую русскую речь, произносимую мужскими, женскими, детскими голосами в нормальном темпе. Ситуативность и динамика изображения делают такой вид наглядности особенно эффективным средством обучения и позволяет повысить выразительность зрительно-слухового ряда с помощью инновационных технических средств.

Работа с художественным фильмом не только способствует решению методических задач, но и позволяет избежать на занятиях однообразия и монотонности, помогает сделать урок привлекательным, вызывает неизменный интерес и, как следствие, повышает мотивацию учащихся. С помощью фильмов можно «перенести окружающий мир» в аудиторию. Непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. В фильме представлены проблемы и конф-

ликты, обеспечивающие обсуждение и дискуссию в дальнейшей работе.

Кроме того, фильмы знакомят учащихся с прецедентными текстами. Высказывания из кинофильмов широко используются в речи носителей языка путем прямого цитирования подобно пословицам, поговоркам, крылатым выражениям.

Выбор фильма осуществляется преподавателем в зависимости от уровня владения учащимися русским языком, их интересов и возрастных или иных особенностей.

Важным является то, что в учебном процессе художественный фильм может рассматриваться как звучащий текст с опорой на зрительный ряд. Следовательно, к нему в полной мере применима такая характеристика текста, как коммуникативная природа: «Быть текстом — значит принадлежать к особому миру социальной коммуникации... О тексте в собственном смысле этого слова можно говорить лишь там и постольку, где и поскольку коммуникативная функция полностью подчиняет себе материал вещи, становится к ней в такое же отношение, в каком находится нарицательная стоимость государственного казначейского билета к качествам идущей на изготовление денег бумаги. И как деньги являются средством общения, точно так же основная функция текста — быть средством социальной коммуникации» [7: 34]. Сказанное относится не только к письменному тексту, но и применимо к звучащему тексту.

Текст кинофильма оформлен в виде аудиозаписи для прослушивания, поэтому художественный фильм служит хорошим материалом при обучении аудированию. Опора на зрительный ряд помогает пониманию звучащей речи, способствует развитию навыков аудирования аутентичных текстов. Аудирование и чтение направлены на восприятие и осмысление полученной информации, этим объясняется значительная общность речевых механизмов, обслуживающих рецептивные виды речевой деятельности. Общность связана с формированием одной из важнейших речевых компетенций — понимания. «В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» по-

нимание выделяется как самостоятельная компетенция и включает в себя такие виды речевой деятельности, как чтение и аудирование» [5: 24–25]. При отсутствии целенаправленного обучения аудированию уровень понимания воспринимаемого на слух текста даже на родном языке составляет лишь чуть больше 50 %. Соответственно в обучении РКИ уровень понимания еще ниже. Невозможно обучать пониманию звучащей речи без ее прослушивания.

Г.М. Левина дает следующие технические характеристики текстов для аудирования: «1. Тексты обязательно должны звучать в нормальном, т.е. в быстром темпе. 2. Как правило, дикторы читают не так, как говорят в ежедневном общении...» [10: 8–11]. Действительно, если учащиеся будут слушать только «правильную речь» в дикторском исполнении либо речь преподавателя, который говорит медленнее и четче, чем носители языка, то, столкнувшись с носителями языка в реальной действительности, не смогут воспринимать и понимать звучащий текст.

Целью работы с фильмом является понимание звучащего текста, а не решение учебных задач, поэтому нецелесообразно использовать художественный фильм в полном объеме с большой затратой времени на



изучение грамматических категорий и лексических единиц [8: 34].

Важным критерием отбора фильмов являются интересы учащихся, их желания и потребности, иными словами, зритель должен захотеть посмотреть фильм и постараться его понять. Здесь очень важно не забывать о главном: предъявление экранного изображения на занятии должно восприниматься аудиторией не только как развлечение, но и как материал для вдумчивой, серьезной аналитической работы.

Основная база грамматических знаний формируется у учащихся уже на уровне А2, следовательно, и работать с фильмами можно начинать с этого уровня владения русским языком; лексические трудности во многом снимаются за счет опоры на зрительный ряд.

Как уже было сказано, художественный фильм является источником экстралингвистической информации, дает возможность непосредственно познакомиться с обычаями, культурой, историей страны изучаемого языка, что, несомненно, оказывает на учащихся сильное эмоциональное воздействие. Методисты отмечают большую познавательную и воспитательную ценность кино- и видеоматериалов, используемых в языковом учебном процессе.

Работа с художественным фильмом на практических уроках русского языка традиционно делится на 3 этапа:

- 1) работа перед просмотром фильма;
- 2) работа во время просмотра фильма;
- 3) работа после просмотра фильма.

Главная цель работы перед просмотром состоит в том, чтобы заинтересовать зрителя-иностранца, создать мотив знакомства с предлагаемым художественным фильмом. Можно сообщить имя режиссера и главных героев и год выхода фильма, а также необычную или интересную информацию о фильме, если таковая имеется. Не стоит раскрывать сюжет фильма. Нецелесообразно на данном этапе работы выполнять языковые задания и упражнения, а также не стоит давать диалоги, так как это будет мешать целостности и непосредственности восприятия. Также не нужно на данном этапе снимать лексические трудности, потому что, как показывает пра-

ктика, при просмотре учащиеся не вспомнят толкования новых слов. Перед просмотром нужно поработать с названием, обсудить его и спросить аудиторию, о чем может быть фильм с таким названием.

Далее следует этап работы во время просмотра фильма, который является самым важным, поскольку именно здесь решаются задачи обучения пониманию звучащего текста с опорой на зрительный ряд и оформление этого понимания в высказывания. Мы считаем, что к этому применимо положение, высказанное Н.В. Кулибиной: «Притекстовая работа, как нам представляется, должна моделировать (насколько это возможно) в учебных условиях естественную деятельность читателя художественной литературы» [6: 56]. На этом этапе ставится цель дальнейшего развития языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся. Даются задания на развитие рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации) и задания на развитие различных речевых навыков.

Понимание художественного кинофильма учащимися-иностранцами может в корне отличаться от понимания этого же фильма носителями языка. Мы рассматриваем фильм как художественное произведение, поэтому нужно помнить: сколько читателей, столько и мнений. Нужно направлять иностранца к «правильному» пониманию, адекватному тому, как фильм понимают носители языка, но при этом давать возможность высказывать разные варианты понимания просмотренного видеоматериала.

Понимание кинофильма представляет для учащегося-иностранца сложную задачу, поэтому необходимо деление фильма на части. В среднем фильм делится на 10–12 фрагментов. Содержание экранного изображения может быть представлено как отражение определенного фрагмента действительности, оформленного в виде различных ситуаций. Зритель понимает просмотренный видеоматериал только в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идет речь. Мы считаем, что именно понимание общей ситуации фильма поможет учащемуся-иностранцу понять фильм целиком [7: 34].

Нужно привлечь внимание учащихся к ключевой мини-ситуации фильма, определить ее значение, выявить частный смысл, затем воссоздать зрительское представление, мотивированное зрительным рядом и звучащим текстом, и определить роль этой мини-ситуации в картине в целом. Формой работы во время просмотра фильма является преимущественно беседа.

Заключительный этап работы с фильмом – работа после просмотра фильма. Здесь можно использовать различные ролевые игры, в основу которых положен сюжет и ситуация фильма, работать с просмотренным материалом для закрепления новой лексики или пройденных грамматических тем. Лексику можно давать в виде словника, особенно если в фильме есть важные названия и термины, сокращения, аббревиатуры, сленг, фразеологизмы и пословицы, профес-

сиональный жаргон и т.д., для самостоятельного изучения. Можно выполнять различные упражнения на обучение письму на аудиторных занятиях либо в виде домашних заданий. На этом этапе можно делать все.

Для иллюстрации предложенной методики предлагается разработка урока по фильму «Мы из будущего» (режиссер А. Матюков). Выбор фильма обусловлен интересами учащихся: фильм на современную тему, в нем рассматриваются актуальные проблемы молодежи и конфликты, возникающие в реальной жизни. В фильме представлена необычная сюжетная линия и исторические факты. Методическая разработка урока рассчитана на учащихся различных возрастных категорий, владеющих русским языком на уровне не ниже В1. Преподаватель выбирает задания и дозирует материал в зависимости от целей и задач урока.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Данилина О.В., Шипицо Л.В. Интересно послушать. М., 1995.
3. Караванова Н.Б. Слушаем живую русскую речь: Пособие по аудированию, М., 2013.
4. Кузьмич И.П. Русский язык как иностранный. Устные рассказы: Учебное пособие по развитию навыков аудирования и говорения на материале художественного текста для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2000.
5. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять (Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком) // Русский язык за рубежом. 2013. № 5.
6. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
7. Кулибина Н.В. Художественный текст на уроке русского языка: анахронизм или воспоминание о будущем? // Мир русского слова. 2000. № 1.
8. Кулибина Н.В. Художественный текст на уроке русского языка: цели и методы использования // Русский язык за рубежом. 1991. № 2.
9. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Рига, 2008.
10. Левина Г.М. Аудирование как оптимальный путь вхождения в иноязычный дискурс. М., 2010.
11. Хавронова С.А., Жидкова Г.Ф. Пособие по развитию навыков научной речи. Аудирование. М., 1985.
12. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2011.
13. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2010.
14. kinopoisk.ru.

T.N. Dyachenko

“WE ARE FROM THE FUTURE” ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (USING FEATURE FILMS IN THE LANGUAGE LEARNING PROCESS)

Methods of teaching Russian as a foreign language, interactive technologies, Russian as a foreign language, using feature films in the language learning process.

Feature films are educational materials, widely used in teaching Russian as a foreign language. The article suggests using feature films as a training course for improving communicative skills. The author proposes a sample of lesson for training of listening and understanding of authentic texts created on the base of modern feature film “We are from the future”.

«МЫ ИЗ БУДУЩЕГО»

1. ПЕРЕД ПРОСМОТРОМ ФИЛЬМА

Комментарий для преподавателя.

В начале урока (перед просмотром фильма) напишите на доске название фильма, имя и фамилию режиссёра, а также год выхода фильма, имена актёров. («Мы из будущего» (2008 г.). Режиссёр Андрей Малюков. В главных ролях Даниил Козловский (Сергей Филатов, Борман) и Екатерина Климова (Ниночка).

Рекомендуется задавать учащимся вопросы перед просмотром, во время просмотра и после просмотра фильма.

Вопросы.

1. Как вы думаете, о чём будет этот фильм?
2. Какой сюжет может быть у фильма с таким названием?

2. ВО ВРЕМЯ ПРОСМОТРА ФИЛЬМА

Комментарий для преподавателя.

Фильм демонстрируется фрагментами. Информация о содержании фрагмента даётся только для преподавателя.

2.1. Посмотрим 1-й фрагмент фильма.

Комментарий для преподавателя.

Действие фильма начинается в Санкт-Петербурге. Главный герой (Сергей Филатов – Борман) – типичный представитель современной российской молодёжи. У него есть 3 друга (Олег Васильев – Череп, Виталий Бероев – Чуха, Андрей Смирнов – Спирт), с которыми он занимается раскопками. Они ищут атрибутику, медали и оружие времён Великой Отечественной войны и продают перекупщикам. Они очень хорошо зарабатывают. Борман – главарь группы, он руководит работами, и он же определяет места раскопок, так как учился на историческом факультете и является самым образованным и начитанным в команде. После очередной продажи «находок» Борман раздаёт выручку и договаривается о следующей встрече. Машина Бормана уезжает, и остальные молодые люди решают пойти пешком.



Вопросы после 1-го фрагмента.

1. Как вы думаете, когда и где происходит действие фильма?
2. Кто главный герой? Как его зовут, чем он занимается, где учился? Сколько ему лет?

3. Опишите внешность Бормана. Как вы думаете, какой у него характер? Что он сейчас делает?
4. С какими ещё героями вы познакомились? Кто они?
5. Как зовут остальных главных героев? Как вы думаете, кто главный в команде?
6. Что вы можете сказать о героях фильма, об их увлечениях?
7. Чем занимаются эти люди? Куда они поехали?
8. Как вы думаете, что будет дальше?

2.2. Посмотрим 2-й фрагмент фильма.

Комментарий для преподавателя.

Группа Бормана приезжает в деревеньку под Питером на раскопки и находит на выбранной территории группу Ашота. Завязывается драка, Ашот и его ребята уезжают. Группа Бормана работает. Потом Череп и Спирт идут за продуктами и водкой в деревню, по дороге они дерутся, и Череп отрезает Спирту дреды. Борман в свободное от раскопок время читает историю Второй мировой войны, воспоминания Курта Бонхофа об августовских сражениях 1942 г., происходивших на территории раскопок. Спирт раскопал блиндаж, засыпанный землёй. Они находят сейф, письмо матери старшего лейтенанта и часы, которые остановились и показывают время 6:42. Молодые люди празднуют находку блиндажа, а Череп и Спирт решают пострелять по черепам, найденным в блиндаже. Борман им помешал. Неожиданно появляется бабушка из деревни, которая принесла им молока и думает, что ребята откапывают останки погибших солдат, чтобы похоронить их как полагается. Она рассказывает о своём сыне Дмитрие Соколове и просит найти его останки или памятный портсигар. Они смеются над старушкой. Она советует им искупаться в озере. Они пьяны. В блиндаже они нашли сумку санитарки, в которой была её фотография и документы четверых солдат. Борман достаёт из сумки 4 документа с полными именами и фотографиями себя и своих друзей. Ребята считают, что отравились водкой, так как они не могли в 1942 г. воевать в этих местах. Борман решает, что им нужно искупаться в озере и стать трезвыми. Ребята все вместе прыгают в озеро. Когда они находятся под водой, в воду падают пули. Они вылезли из воды.



Вопросы после 2-го фрагмента.

1. Как развиваются события? Что произошло?
2. Что вы думаете о Бормане? Какой у него характер?
3. Как вы думаете, кто такой Череп? Чем он увлекается? Что вы можете сказать о его человеческих качествах?
4. Кто такой Спирт? Какой у него характер? Что вы можете о нём сказать?
5. Кто такой Чуха? Какой у него характер?

6. К каким субкультурам, на ваш взгляд, относятся герои?
7. Зачем к ребятам пришла старушка? О чём она их попросила?
8. Какую книгу читает Борман? О чём эта книга?
9. Назовите настоящие имена героев.
10. Что они нашли?
11. Почему молодые люди решили искупаться в озере?
12. Как вы думаете, что будет дальше?

Подсказка: Для ответа на 6-й вопрос подумайте, знаете ли вы, кто такие хакеры, рэперы, растаманы, скинхеды.

Что вы знаете об истории этих субкультур? Есть ли подобные субкультуры в вашей стране?

Дополнительное задание.

Раздайте учащимся предварительно подготовленные карточки с именами героев и прозвищами, предложите соотнести имена и прозвища.

Борман – Сергей Филатов

Чуха – Виталий Бероев

Череп – Олег Васильев

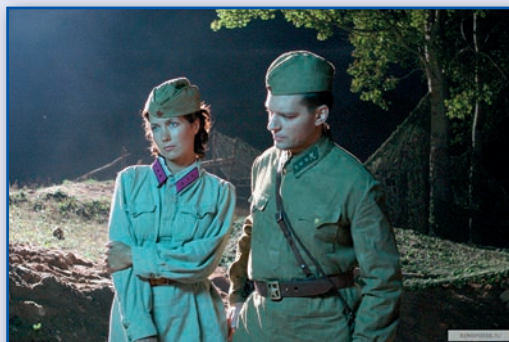
Спирт – Андрей Смирнов

2.3. Посмотрим 3-й фрагмент фильма.

Комментарий для преподавателя.

Ребята вышли из воды, на берегу их арестовали советские солдаты. Они попали в прошлое... Точнее, в 1942 год. Старшине они сказали, что выбирались из окружения. Борман порекомендовал Черепу замазать фашистскую свастику на плече, чтобы их не отправили под трибунал. На допросе у старшего лейтенанта Борман сказал, что они – потомки из будущего. Им не поверили, но старшина за них заступился, сказав, что их контузило, когда они выбирались из окружения, где полёг весь их полк. Их оставили в роте.

Борман говорит ребятам, что сейчас 19 августа 1942 года. Обсудив всё, молодые люди решили, что попасть обратно они смогут все вместе и через озеро. Происходит знакомство с санинструктором Ниночкой, которая ещё на фотографии понравилась Борману. Вечером концерт для солдат, Ниночка поёт романс. Утром начинается бомбардировка, и так герои оказываются в своём первом бою. Бормана слегка ранило в руку. Он поцеловал Ниночку и получил пощечину. После боя Борман и Чуха начинают ухаживать за Ниночкой, но Борман «устраняет» Чуху. Ребята помогают закапывать погибших солдат. За Ниночкой давно ухаживает также и старший лейтенант. Но Ниночка отдаёт своё предпочтение Сергею Филатову. Ребята ночью снова прыгают в озеро... (Пауза.) Они под водой.



Вопросы после 3-го фрагмента.

1. Что произошло с героями после купания в озере?
2. Где и когда они оказались? С кем встретились?
3. Что вы знаете о Второй мировой войне? Как её называют в России?
4. Что герои сказали на допросе, поверили ли им?
5. С кем ещё познакомились герои? Как её зовут? Чем она занимается?
6. Какой у Ниночки характер?
7. Кто ухаживает за Ниной? Ей кто-нибудь нравится? Почему вы так решили?
8. Как вы считаете, Сергей по-настоящему любит Ниночку? Почему вы так думаете?
9. Почему герои хоронят погибших солдат?
10. Что вы знаете о братских могилах?
11. Почему герои снова оказались в озере?
12. Что будет дальше?

2.4. Посмотрим 4-й фрагмент фильма.**Комментарий для преподавателя.**

Герои почему-то не попали в настоящее... Старшина их нашёл. Они сообщили начальству, что просто решили искупаться. Ребята очень хотят домой, но они догадались, что не смогут вернуться обратно, пока не отыщут Дмитрия Соколова и его портсигар. Особист посылает ребят в разведку вместе со старшиной за «языком». Сопоставив все факты, они узнали, что у них осталось 62 часа, чтобы сходить в разведку, найти портсигар (тем самым выполнить данное старушке обещание) и вернуться домой. Ниночка отказала лейтенанту Дёмину и сказала, что он для неё друг. Ребята пошли в разведку, но их обнаружили, старшина погиб, прикрывая их. Они снова оказались на берегу озера. Их догнали немцы... (Пауза.) «Хенде хох!»

**Вопросы после 4-го фрагмента.**

1. Получилось ли у ребят попасть в своё время? Как вы думаете, почему?
2. О чём шёл разговор между Ниной и лейтенантом Дёминым?
3. Как вы думаете, почему Нина сказала лейтенанту Дёмину, что относится к нему только как к другу?
4. Почему именно «наших» героев послали в разведку? Кто ещё с ними туда пошёл?
5. Кого герои должны захватить в разведке?
6. Кто такой «язык»?
7. Сколько времени осталось до наступления, во время которого их не должно быть?
8. Что произошло в разведке? Почему старшина остался? Что случилось после этого?
9. Как вы думаете, герои погибнут? Где оказались герои? Почему именно здесь?
10. Что будет дальше?

Подсказка: «язык» — военнопленный, офицер.

2.5. Посмотрим 5-й фрагмент фильма.

Комментарий для преподавателя.

Ребят захватили в плен фашисты. Они оказались на допросе у Курта Бонхофа. Борман сообщил ему, что Германия проиграет войну в мае 1945 года. Немецкий офицер пытался сломить дух Сергея, но не получилось. Герои оказались запертыми в сарае и ожидали расстрела, но там они познакомились с тем самым Дмитрием Соколовым, который, будучи раненым, отдал им портсигар и помог сбежать через подкоп, вырытый собственноручно. Ребятам удалось бежать. Снова герои оказались на берегу того самого озера. Появились советские солдаты... *(Пауза.)* «Разведка! В часть возвращаемся».

**Вопросы после 5-го фрагмента.**

1. Что случилось с героями? Что сказал Сергей Курту Бонхофу?
2. Кто такой Курт Бонхоф?
3. С кем герои познакомились в сарае? Почему Дмитрий Соколов им помог?
4. Что произошло дальше?
5. Почему герои всё время оказываются на берегу озера? Как вы думаете, какую роль в фильме играет озеро?

2.6. Посмотрим 6-й фрагмент фильма.

Комментарий для преподавателя.

Ребят доставили к лейтенанту Дёмину и особисту на допрос. *(Подсказка: особист — человек, который отвечал за политический настрой солдат в армии.)* Им не до конца поверили, но решили пока оставить в роте. Сергей пошёл к Нине, она очень рада была его видеть и знать, что он остался в живых. Она его ждала и больше не скрывает своих чувств. Для Сергея это оказалось неожиданностью. Они проводят время вместе, говоря друг другу о любви. Виталий дерётся с Сергеем, так как ему тоже нравится Нина, и он считает, что Сергей, зная о своём возвращении в настоящее, поступает нечестно. Сергея сажают под арест за драку до утра. Ребята обсуждают эту ситуацию, и приходят к общему согласию, что вернутся только вместе и не бросят друг друга. У Нины и Сергея происходит разговор, из которого становится понятно, что он полюбил Нину по-настоящему (судя по всему, это происходит с ним впервые). Он говорит ей, что вынужден вернуться. Ему уже не хочется возвращаться, ведь Ниночки там нет... Герои должны решить, как им быть дальше. Решение было принято остаться и держаться вместе (у каждого своя причина). Лейтенант Дёмин отдаёт команду... *(Пауза.)* «К бою!»



Вопросы после 6-го фрагмента.

1. Что произошло с героями после того, как их нашли свои? Кто такие «свои»?
2. К кому пошёл Сергей? Почему?
3. Как вела себя Нина при встрече с Сергеем? Почему она его ждала?
4. Что произошло у Виталия с Сергеем? Почему? С кем вы согласны? Как бы вы поступили на месте Бормана?
5. Почему Виталий не хочет, чтобы Сергей встречался с Ниной?
6. Как их наказали?
7. Мы уже выяснили раньше, что Сергею нравится Нина, как вы думаете, какие чувства он испытывает сейчас? Что-то изменилось? Почему вы так думаете?
8. Как вы считаете, хочет ли теперь Сергей вернуться в настоящее? Что он решит?
9. Что решили по поводу возвращения остальные герои?
10. Почему они решили остаться?
11. Произошли ли изменения в характере и поведении наших героев? Какие и почему?
12. Как вы думаете, что будет дальше?

2.7. Посмотрим 7-й фрагмент фильма.**Комментарий для преподавателя.**

Начинается бой, от которого многое зависит. Наши герои рассредоточены по полю и участвуют в наступлении. Вокруг свистят пули, разрываются бомбы и гибнут люди. Сергея ранило в ногу, он не может ходить. Старший лейтенант Дёмин отдаёт приказ Виталику и Олегу ползти к фашистскому доту, чтобы его обезвредить, так как из-за него невозможно подобраться к фашистам. Нина перевязала Сергея и ползает по полю, помогая остальным раненым. Андрей пытается бежать, но и он осознает ситуацию и уже по своему желанию идёт вперёд со всеми. Сергей лежит в воронке, не способный бежать, и видит Ниночку, несущую с четырьмя солдатами капитана в землянку, которую ребята отрыли. Он знал, что землянка со всеми людьми взорвется в 6:42. Он кричит ей, чтобы она не ходила туда, она его не слышит... Происходит взрыв на его глазах, землянки больше нет. Он очень сильно страдает и кричит из-за своей потери... (Пауза.) Сергей ест землю.

**Вопросы после 7-го фрагмента.**

1. Как вы думаете, испытывают ли страх наши герои? Почему? А как бы вы и ваши друзья вели себя в такой ситуации?
2. Что произошло с Сергеем?
3. Какой приказ отдал лейтенант Дёмин Виталику и Олегу?
4. Что делает Андрей, почему? Он изменил своё поведение?
5. Что произошло с Ниной?
6. Сергей знал, что так будет? Он смог этому помешать?
7. Как переживает гибель Нины Сергей? Как вы думаете, забудет ли он Нину? Как он будет жить дальше?

2.8. Посмотрим 8-й фрагмент фильма.**Комментарий для преподавателя.**

Виталик и Олег ползут к вражескому доту, по дороге встречаются Сергея, у которого после гибели Нины исчез страх, он хочет отомстить фашистам. Появляется Андрей. Все вместе они обезвредили дот, но тяжело ранило Виталика. Теперь они по-настоящему держатся вместе. Ради спасения Виталика они бегут к озеру и прыгают. Сергея в прошлом больше ничего не держит... *(Пауза.)* Они ныряют под воду.

**Вопросы после 8-го фрагмента.**

1. Почему Виталик и Олег согласились ползти к доту и обезвредить его?
2. Что важного сделали ребята?
3. Что случилось с Виталиком?
4. Как ребята отреагировали, осознав, что Виталик может умереть?
5. Что они решили сделать?
6. Тяжело ли Сергею покинуть прошлое, почему?
7. Как вы думаете, ребята вернутся в настоящее на этот раз?

2.9. Посмотрим 9-й фрагмент фильма.**Комментарий для преподавателя.**

Они вынырнули в своё время. Все живы и рады, что вернулись и вместе. Сергей печален и страдает молча. Олег первым делом камнем сдирает вместе с кожей свастикку. Ребята смотрят на Сергея и понимают, что Нина погибла. Все молчат, Сергей забирает фотографию Ниночки и смотрит на озеро... *(Пауза.)* Над озером сгущается туман.

Вопросы после 9-го фрагмента.

1. Вернулись ли наши герои в настоящее? Почему на этот раз им удалось вернуться?
2. Какие у них чувства?
3. Что сделал Олег? Почему?
4. Что происходит с Сергеем?

2.10. Посмотрим 10-й фрагмент фильма.**Комментарий для преподавателя.**

Молодые люди приезжают через какое-то время в Петербург. Они видят со стороны молодёжь, которая ведёт такой же образ жизни, как и они до своего путешествия в прошлое. Им это больше не нравится... *(Пауза.)* Конец фильма.

Вопросы после 10-го фрагмента.

1. Изменились ли наши герои и как?
2. Как вы думаете, как они теперь будут жить?
3. Будут ли герои заниматься раскопками? Почему?
4. Получили ли ребята опыт, какой?
5. Как они теперь относятся к жизни?
6. Чему их научила война и вообще путешествие в прошлое?

3. ПОСЛЕ ПРОСМОТРА ФИЛЬМА**Вопросы.**

- 3.1. Понравился ли вам фильм? Аргументируйте свой ответ.
- 3.2. Перескажите кратко содержание фильма (субъект – событие – место и время).

Комментарий для преподавателя.

Следующие вопросы предлагаются только в том случае, если учащиеся владеют русским языком на уровне В1.

- 3.3. Как вы думаете, почему фильм называется «Мы из будущего»? Соответствует ли название фильма его содержанию? Придумайте своё название фильма.
- 3.4. Как, на ваш взгляд, в дальнейшем сложится судьба героев?
- 3.5. Прочитайте анонс к этому фильму в телепрограмме и придумайте свой анонс.

Мы из будущего

Действие картины разворачивается в двух временных пластах: в наши дни и в годы войны, во время тяжёлых оборонительных боёв августа 1942-го. Главные герои ленты – четверо «чёрных следопытов» (людей этой сомнительной профессии называют также «чёрными копателями») – Борман, Череп, Чуха и Спирт. Они ведут раскопки в тех местах, где когда-то шли бои, чтобы потом продать найденные медали, ордена, документы и немецкое оружие.

Дело это выгодное, но опасное. Однажды вечером на месте раскопок начинает происходить нечто странное: откуда-то появляется бледный босой парень, который, спросив, «Где наши?», исчезает, не оставив на земле никаких следов. А в найденных солдатских книжках, принадлежавших погибшим солдатам Красной армии, вдруг обнаруживаются фотографии самих «следопытов». Пытаясь прийти в себя, коллеги по «чёрному» бизнесу отправляются купаться в озере и... попадают в 1942 год. В самый разгар тяжёлых боёв...

По материалам сайта kinoviz.ru

- 3.6. Представьте, что вы участник форума, где обсуждается фильм «Мы из будущего», выскажите своё мнение.
- 3.7. Какие проблемы молодёжи были показаны в фильме? Существуют ли в вашей стране проблемы молодёжи такого характера и насколько они актуальны? Как можно решать проблемы молодёжи?
- 3.8. Какие молодёжные субкультуры представлены в фильме?
- 3.9. Играем: решаем проблемы молодёжи, придумываем и представляем проекты (работа в группах).

Комментарий для преподавателя.

Преподаватель делит учащихся на 2–3 команды. Каждая группа должна придумать название политической партии для своей команды, разработать и представить небольшой проект решения самых актуальных проблем молодёжи. После этого команды по очереди представляют свой проект, пытаясь убедить слушающих в своей правоте. Победителя определяют сами учащиеся.

4. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ

4.1. Напишите рекламу фильма «Мы из будущего» (5–8 предложений).

Комментарий для преподавателя.

Это задание учащиеся выполняют на уроке, по очереди читают тексты вслух, а потом все вместе решают, какая реклама оказалась лучше.

Задания, представленные ниже, можно дать учащимся в качестве письменных домашних заданий или выполнить их устно на занятии.

- 4.2.** Напишите письмо вашему другу и посоветуйте ему посмотреть фильм «Мы из будущего».
- 4.3.** Напишите продолжение сценария фильма «Мы из будущего».
- 4.4.** Выскажите своё мнение о том, что можно (и нужно ли?) делать для того, чтобы молодёжь не становилась такой, как герои в начале фильма.
- 4.5.** Выберите наиболее понравившегося героя и напишите сочинение о нём от первого лица, обосновывая свой выбор.
- 4.6.** Прочитайте некоторые отзывы о фильме, выберите наиболее понравившийся, аргументируйте свой ответ (для уровня В2-С1).

I

Незаурядная история про четверых парней, которые решили отправиться на раскопки в поисках старинных вещей периода Отечественной войны. Я знал, что фильм будет выделяться своим особым колоритом, и не потому, что у кинокартины была мощная пиар-компания, нет, совсем не так, просто люди, успевшие уже посмотреть «Мы из будущего», давно дали положительную оценку и одобрение русского кинопроекта.

Прежде всего следует отметить саму идею воссоздать тот мир великих подвигов и событий, когда за право властвовать на земле боролись силы, способные сокрушить любого противника, кто станет на их пути. Это смелый поступок: показать, какие бывают чудеса в мире. А как бы вы поступили, если бы вам выпала честь переместиться во времени назад, в прошлое? Как вы бы стали действовать, что предприняли бы? Такие вопросы создатели успешно поставили и разрешили через главных героев, через масштабность событий, реалистичность поведенческой манеры, через новые принципиальные законы моральных норм.

Самое главное – это то, что взяли на основные роли более-менее безызвестных актёров, так что фильм открывается под новым углом, без суетливого ожидания уже

знакомых лиц киноактёров нашего века. Конечно, другие отзывы к киноленте уже содержали такие строчки, но я лишь поддерживаю правильность и точность выражения мнения каждой личности, так как получившийся кинопродукт заслуживает наивысшей одобрительной критики.

Заскучать мне ни на секунду не удалось, каждый момент интересен, а желание узнать, как же закончится история отважных парней, не покинет вас до конца просмотра.

Финал замечательный.

II

Когда я услышал об этом фильме, то меня в первую очередь поразила идея фильма просто великолепна! И сразу возникла мысль: «Только бы эту замечательную идею не испортили её воплощением...»

Могу сказать одно — воплощение оказалось достойным, фильм несколько не разочаровал. И кто бы что ни говорил, кинокартина удалась: в ней заложен глубокий смысл и присутствует правильный посыл. Честное слово, хочется низко поклониться создателям этого фильма и поблагодарить их. Если в наше время способны снимать такое кино, значит, не всё ещё потеряно. И несмотря на постоянный процесс духовной и моральной деградации, мы всё же не так уж безнадёжны.

Будь моя воля, я бы ввёл во всех общеобразовательных учебных заведениях специальный урок с обязательным показом данного фильма... Воспитательную функцию кинематографа ещё никто не отменял.

Вслушайтесь в эти слова «Мы из будущего»... А теперь вдумайтесь — кто мы? Что мы собой представляем? Как мы относимся к нашей истории? Разве о таком «будущем» мечтали наши предки, сражаясь и погибая в годы Великой Отечественной? И если бы на самом деле нынешние МЫ попали ТУДА, как бы мы повели себя?

ТАМ сразу стало бы ясно, кто и чего стоит...

А придирчивым и вёдливим зрителям, «всезнающим» и всё критикующим, хочу сказать — вы не на то смотрите. Вашему зору почему-то всегда открываются лишь мишура, антураж и мелкие детали, которые, безусловно, тоже важны, но СУТЬ — важнее! Помните фразу Козьмы Пруtkова — «Зри в корень»! Суть видна только вдумчивому наблюдателю. Так что зрите в корень, господа! А творческий процесс просто немыслим без недочётов. Творчество не может быть идеальным, иначе это было бы уже не творчество. Результат в этом процессе достигается путём проб и ошибок. В конечном счёте важна Мысль, заложенная в продукт творчества...

После событий, произошедших с героями, они стали смотреть на современную жизнь другими глазами. Они увидели себя со стороны. Разве этого мало?

Как бы я хотел, чтобы мы все остановились, задумались и посмотрели на себя со стороны...

III

— Вам это может показаться бредом, но мы ваши потомки.

— Мы из будущего...

— Я же говорил, ребят контузило.

Вот что у нас умеют снимать, так это фильмы про войну — всегда на все 100 баллов.

На сегодняшний день мне нет и 20 лет, а я уже не принимаю российские фильмы, я уж молчу о патриотизме. Кто знает нашу сегодняшнюю политику – поймут. Абсолютно случайно увидела этот фильм, родители смотрели. Я примостилась, хотела убедиться, что это очередная российская бредятина. Ох, как же меня затянуло, как же я ошибалась.

Начинается всё довольно просто, четверо современных молодых людей, которым лишь бы ха-ха да хи-хи, НО которые увлечены историческими раскопками. Оставим в стороне, что их целью было – побольше наловить денег с этих самых раскопок. Нежданно-негаданно попадает четвёрка в прошлое на войну. Которая, как по мне, меняет всех четверых полностью. Они действительно взрослеют, проходят через множество препятствий. Пытаются друг друга кинуть, мол, лишь бы самому спастись. Один из них влюбляется, что ему, кстати, на пользу. Ну а что в конце? Вы посмотрите, как они начинают думать уже не только о себе, но и об остальных, с кем явились в это время. Впечатлила сцена атаки, когда наши русские с криками «Ура!», «За Родину!», «За Сталина!» шли напролом, можно сказать, на верную смерть. Вот он – настоящий патриотизм. Уважаемые, где он сейчас? Почему сейчас немалая часть России едва ли не жалеет, что родилась и живёт здесь? Так, может, возьмём президента, премьер-министра, министров, депутатов... Чего мелочиться, давайте сядем всей страной и глянем этот фильм? Не факт, что поможет, но попытка ведь.

История любви Филатова и Ниночки – ну просто нет слов. Очень здорово, очень душевно. По-настоящему. Знаю, что есть вторая часть этого фильма, но я бы не относилась её сюда и оставила бы хотя бы для себя этот фильм единичным, без продолжения. Мне кажется, здесь даже добавлять нечего. Всё есть, абсолютно.

Четвёрка парней стала четвёркой настоящих мужчин. На себе осознали и проявили – один за всех и все одного. В конце, когда они вышли из озера, я даже проследила. И сцена с удалением татуировки тоже понравилась. Побывали на настоящей родине, называется. Поняли.

– О чём вы мечтаете?

– О том же, о чём и все. Когда война проклятая кончится, и как потом счастливо жить будем.

– Ну войну-то выиграем, это я вам гарантирую. Но вот счастливого будущего не обещаю...

Спасибо за такие фильмы. Всё-таки есть у нас экранизации, которыми можно гордиться, пусть и немного, но есть.

Очень.

По материалам сайта filman.ru

4.7. Если вам понравилась музыка из фильма, вы можете найти эти песни на сайте www.youtube.com:

«Ты и я», исполнитель Е. Терлеева (музыка и слова – Е. Терлеева);

«Лучше нас здесь нет», исполнитель группа MARSEL (музыка и слова – группа MARSEL);

«Романс», исполнитель Е. Климова (музыка – И. Бурляев, слова – Е. Стюарт);

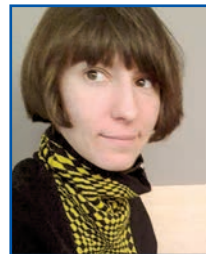
«Солдат», исполнитель А. Терентьев (музыка – Т. Курбанбеков, И. Лобанов, С. Боголюбский, слова – Т. Курбанбеков);

«Кончилась война», исполнитель И. Лобанов (музыка – С. Боголюбский, слова – Гандурас).

О.И. Талис

olqatalis@mail.ru

магистр педагогики, аспирант
Псковского государственного университета,
учитель русского языка как иностранного
Мустамяэской гимназии
Таллин, Эстония



Модели отглагольного словообразования в курсе русского языка для эстонской школы

Прогнозирование интерференции, лингвометодическое описание, зоны межъязыковых взаимодействий, учебники для эстонской гимназии, продуктивные словообразовательные модели.

Словообразовательные модели отглагольных имен русского языка в учебных комплексах представлены в недостаточном количестве, без должного учета их продуктивности. Сопоставительное описание словообразовательных систем эстонского и русского языков доказало необходимость переоценки принципов включения производных лексем в содержание учебников для эстонской гимназии. Необходимо система, позволяющая отобрать и включить в учебники продуктивные словообразовательные модели, а также обеспечить меры по предотвращению интерференции. Предлагаемая система описания словообразования в учебных целях позволит учащимся эффективно овладеть русским отглагольным словообразованием и словоупотреблением.

Недостаточная разработанность словообразовательного уровня языка в преподавании РКИ вообще и на базе эстонского языка в частности послужила предпосылкой к исследованию данной проблемы. Смена научных парадигм в русистике и эстонском языкознании не происходит синхронно. Это побуждает учителей-практиков в лингвометодических интересах форсировать изменения ракурса рассмотрения межъязыковых явлений. В нашей статье учтен опыт исследователей-методистов, рассматривавших словообразование преимущественно как грамматическое явление, важное для развития речевой деятельности [6, 9, 11], а также работы авторов, акцентировавших внимание на необходимости учета родного языка учащихся: это сопоставительные исследования на материале различных языков, в странах, где русский язык преподается как неродной — в национальных школах или вузах [2, 6, 7]. В эстонской грамматической традиции словообразование освещалось

несколько иным, чем в русистике, образом: см. о направлениях деривационных исследований (функциональном, структурном и так называемой грамматике слова) [18: 51].

Методический подход к описанию словообразовательной системы побуждает анализировать отглагольные имена через обращение к иным подсистемам языка. С точки зрения языкознания для данной проблемы важно, что производные имена несут в себе комплекс имплицитной глагольной семантики как в русском, так и в эстонском языке [3, 19, 13]. Соответственно мы сталкиваемся с необходимостью описания данного аспекта языка в практических учебных целях — адекватно задачам изучения русского языка на конкретном этапе при обязательном учете языка-реципиента. По результатам наблюдений над выполнением учащимися заданий можно выделить некоторые характерные черты процесса образования имен от глаголов. Например, относительно более успешно школьники

осуществляют деривацию существительных, чем прилагательных, но в обоих случаях нарушается сочетаемость основы и аффикса, появляются такие образования, как *разговаривщик, *разговортерный, *бегый, *плавый, *желательный, *успокаивный, *успокаиватель, *терпелый, *вредальный, *вредитый, *вредицик (от глаголов *разговаривать*, *бегать*, *плавать*, *желать*, *успокаивать*, *терпеть*, *вредить*). В характере словопроизводства у эстонских учащихся относительно более успешно образуются отглагольные существительные, в частности со значением процесса (примеры ошибочного производства таких слов: *бегонье, *обманавание, *успокаивение); лексемы с суффиксами невысокой частотности при ошибочной сочетаемости с основами: *желавщик, *бегатор, *терповщик, *игрец, *игровщик, *спасатер, *читовщик, *ездщик (nomina agentis от глаголов *желать*, *бегать*, *терпеть*, *играть*, *спасать*, *читать*, *ездить*).

В настоящее время наиболее актуален вопрос прогнозирования подобного рода ошибок, а также поиск эффективного пути их предупреждения. Так, вполне оправдан метод вероятностного прогнозирования — упреждение будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта (словообразовательного эксперимента) и информации о наличной ситуации (т.е. сопоставлении словообразовательных моделей и обзора представленности отглагольного словообразования в учебниках) [1: 35]. Эстонские ученые утверждают, что одним из самых слабых мест в практике преподавания русского языка до настоящего времени является словообразование. С позиций русского словообразования важно обучать видению связей между морфологической структурой слова и аффиксальным словообразованием. В связи с этим в новой учебной программе обращается особое внимание на продуктивные словообразовательные модели (третья школьная ступень и гимназия), чтобы сформировать у учащихся умение понимать морфемную структуру слова и образовывать новые слова по аналогии. Согласно учебной программе по русскому языку для эстонских школ (предполагающей в результате обучения уровень В1 или В2 в соответствии с Европейским языковым пор-

тфелем), на гимназическом уровне уделяется повышенное внимание образованию существительных по продуктивным словообразовательным моделям. Существенное отличие уровня В2 от В1 состоит в том, что на уровне В2 больше внимания уделяется языковой вариативности и явлениям грамматической синонимии в русском языке [17: 9]. Мы исходим из положения, что корреляция «глагол — отглагольное имя» и представляет собой вид вариативности и синонимии.

Категоризация потенциальных словообразовательных интерференций из эстонского языка в русский осуществлялась на основе данных академических грамматик названных языков — в частности, была построена система, наглядно демонстрирующая способы выражения единого словообразовательного значения. В данной системе «словообразовательных координат» выделились три лингвометодически значимых пространства: **область транспозиции, интерференции и функциональной аналогии**. Надо отметить, что данное описание отличается от общепринятого своим охватом, поскольку вовлекает явление функциональной аналогии — это оказалось неизбежным ввиду специфики грамматического строя эстонского языка.

Зона транспозиции — межъязыковое пространство, внутри которого данные сопоставления говорят о положительном переносе явлений родного языка на изучаемый, т.е. случаи, где дистрибуция аффиксов в рамках модели и объем значения производных совпадают. К примеру, класс отглагольных существительных nomina agentis типа *слушатель* — *kuulaja*, *изобретатель* — *leiutaja*, *спасатель* — *päästja*, *учитель* — *õpetaja*. Nomina actionis типа *чтение* — *lugemine*, *поступление* — *sisseastumine*, *мышление* — *mõtlemine*, *фехтование* — *vehklemine*. В приведенных примерах налицо однозначная соотносительность суффиксов и их типовых значений. В данной зоне можно выделить несколько транспозиционно соотносимых словообразовательных моделей, однако в настоящем обзоре сосредоточимся именно на том, что представляет для учащихся ту или иную степень словообразовательной трудности.

Зона интерференции — наиболее объемная и разнообразная, внутри нее выделяются отдельные подсистемы, конкретизирующие более узкие межъязыковые корреляции. В целом же в данном пространстве содержится потенциал собственно отрицательного переноса фактов эстонского языка на русский. В ряде случаев это касается неверного словопроизводства, иногда же это относится к нарушению сочетаемости слов на фоне правильно выполненных действий словопроизводственного характера. Это бывает обусловлено тем, что часть словообразовательных типов класса *nomina loci* в эстонском языке способствует появлению синонимии типа *elamine* — *elamu* (жилье, жилое помещение), однако первая лексема может употребляться и в абстрактном, и в процессном значении (жизнь, проживание), а у второй лексемы значение предметное. Наличие подобных однокоренных синонимов в родном языке может послужить причиной неверного употребления русских производных (например, *проживание* в значении *жилье*). Не менее интересно проследить влияние родного языка при попытках эстонцев передать по-русски значение сложных слов с отглагольным компонентом: *elamis / luba* — вид на жительство, разрешение на проживание и *elamis / iha* — жажда жизни (знак «/» обозначает границу компонентов). Примеры демонстрируют дифференциацию суффиксальных типов в русских соответствиях на фоне единого эстонского суффикса *-mine* (в приведенных композитах суффикс имеет усеченную генитивную форму *mis*). Многозначность эстонского суффикса провоцирует у эстоноязычных учащихся ошибки в сочетаемости: *вид на жительство* и **разрешение на жительство*; *жажда жизни* и **разрешение на жизнь*; *купить жилье* и **разрешение на жилье*. Так, русскому агентивному существительному с многозначным высокопродуктивным суффиксом *-тель* — *испытатель* соответствует эстонские производные *teimija*, *teimik*, *teimur*: первое передает значение одушевленного агенса, второе — неодушевленного субъекта действия, у третьего наблюдается амбивалентное значение. Надо отметить, что эстонский суффикс *-nik* является заимствованным из русского языка, но оформля-

ет только производные со значением лица. Корреляция суффиксов *-тель* // *-ja*, *-nik* достаточно регулярна, как и некоторые другие соответствия: *-щик* // *-ja*, *-nik* (ср.: рус. владелец — эст. *valdaja*, *omanik*). Это приводит эстонских учащихся к ложным словообразовательным аналогиям и некорректно выведенным отглагольным дериватам, например, **владелец*, **владелец* вместо *владелец*. Для сознательного усвоения материала в редких случаях даются комментарии и задания на перевод, однако гораздо чаще производная природа имен никак не указывается.

Зона функциональной аналогии — здесь наиболее ярко проявляются типологически обусловленные межъязыковые контрасты. Эта область показывает связь словообразования с другими уровнями языка и подтверждает его особую значимость для грамматического плана. Конверсия как способ словообразования характерна для обоих языков, но межъязыковые соответствия не будут симметричны друг другу по способу образования. Примечательно, что субстантивация прилагательных характернее для русского языка, в то время как эстонскому больше присуща адъективизация причастий или, напротив, функциональная адъективизация существительных. Пример коррелятов, иллюстрирующих переход из прилагательного в существительное: *мороженое* мясо — сливочное *мороженое*. В эстонском соответствии это будет корреляцией «причастие — существительное»: *külmutatud liha* — (koore-) *jäätis* (от глаголов *külmutama* и *jäätama*). Примеры перехода из причастия в существительное, где эстонские лексемы являются существительными: *отдыхающие* в гостевом доме — *отдыхающие* загорают; *puhkajad külastemajas* — *puhkajad päevitavad* (от глагола *puhkama*). Имена действия, таким образом, могут синтаксически функционировать как прилагательные: *kasvaja laps*, *teadja mees* [15: 419]. Небезынтересно проследить, какими значениями обладают данные лексемы согласно эстонско-русскому словарю: *teadja* (в функции существительного и прилагательного). Как существительное — (трактовка через отглагольное прилагательное *kellest v millest teadlik olev isik*) *сведущий* ~ *знающий* [человек]; *znatok*, так-

же *знахарь*; *kõike /teadja* — *всезнайка*. Может выступать соответствием личной форме глагола в русском языке: *olin ainus saladuse teadja* — только я один *знал* тайну. О функциональной адъективации существительного говорит и возможность образовывать сравнительную степень: *teadjam* — *более сведущий*. Лексема *kasvaja* характеризуется такой же частеречно-функциональной амбивалентностью. Как существительное означает *опухоль, новообразование*; как прилагательное — *растущий, подрастающий* [16]. Подобные процессы характеризуют и корреляции «причастие-прилагательное» в русском языке, например, конверсия *muretu magaia* — *беззаботный спящий* и *magaia kass* — *спящий кот*, где в эстонском соответствии снова наблюдаем оформленное суффиксом *-ja* существительное [15: 420]. Данные примеры показательны с точки зрения влияния функциональных аналогов на словопроизводство: по аналогии с родным языком учащиеся склонны образовывать вместо причастий и прилагательных существительные типа **раститель* и **спатель*, **раститчик*, **спатчик*. Дериваты типа эстонского существительного *näigija kass* — *мяукающая кошка* (букв. **мяукатель*) вместо причастия *näigiv* (*мяукающая* от глагола *näigima / мяукать*) *kass* и *nurruja* — *мурлыкающая* (букв. **мурлыкатель* от глагола *nurruta / мурлыкать*) вместо *nurruv kass* (*мурлыкающая*) не фиксируются в словарях, зато они регулярно спонтанно образуются в речи.

Регулярная корреляция с причастием подчеркивает глагольную природу данных образований, это является еще одним подтверждением тезиса о том, что эстонский язык больше склонен к номинализации — например, в предпочтении отглагольного имени инфинитиву при выражении процессного значения. Еще один пример подобного рода, который призван проиллюстрировать различную частеречную и лексическую мотивацию: о *несущей(ся)* курице или *несушке* в эстонском языке можно сказать либо *tiineja kana* (отглагол. суц.), либо *tiinev kana* (отглагол. прил.). Здесь в первую очередь обращает на себя внимание мотивирующий глагол и в одном, и в другом языке. В русском деривате *несушка* — мотивация глаголом *нести* или

нести (с подразумеваемым объектом — яйца); эстонское соответствие представляет собой результат деривации из существительного в собственно мотивирующий глагол *tiina* — *тинета*, от *ййцо* — букв. **ййцевать/ся*. Несмотря на оформляющий существительное суффикс, эстонский deverbative в результате конверсии является как существительным, так и функционально прилагательным, о чем свидетельствуют данные словаря: *tiineja* Adj 1 > 1. <S> *несушка*. 2. <Adj> (*tiinev*) *несущий, яйцекладущий; яйценоский*; от глагола *tiineta* — *откладывать* или *нести яйца*. Пример переносного употребления данного глагола: *Kaua sa seda artiklit muned?* Долго еще *будешь высиживать эту статью?* [16].

Ввиду разнотипности языков способы словообразования представлены в разных пропорциях внутри самих языков и в сложных межъязыковых корреляциях. На лингвометодическое сопоставительное описание существенным образом влияет факт преобладающей композиции (сложения и сращения) в эстонском языке, что отчасти формирует не только зону интерференции, но и выходит в зону функциональной аналогии. Другой фактор — несимметричность продуктивности и значений суффиксов русского языка суффиксам эстонского — также создает и заполняет пространство интерференции, порождая определенную категорию функциональных аналогов. Довольно велик удельный вес эстонских конверсивов на фоне русской суффиксации (отчасти префиксации) в области функциональной аналогии — становится очевидным, что рассмотрение словообразовательного уровня разнотипных языков невозможно производить одним лишь интенсивным путем, оно должно быть и экстенсивным — выходящим в морфологию и синтаксис.

Отглагольные словообразовательные единицы в учебниках представлены в большинстве случаев без отсылки к производной природе данных лексем. Количественно превосходящим способом семантизации всех производных является перевод. Среди приемов введения словообразовательного материала в ряде случаев применяются анализ схем и таблиц, либо же наоборот — их составление на основе примеров (индукция или

дедукция); классификационные задания на основе определенного грамматического признака; образование слов по образцу [8: 5, 11], [4: 35, 184]. Закрепляют материал упражнения на трансформацию словосочетаний или предложений [10: 98]. Мало внимания уделяется отбору и отработке адекватных ситуации способов выражения в речи – глагольных или именных. В плане языковой догадки лишь изредка встречаются в послетекстовом словнике отсылки к производящему глаголу, т.е. догадка как таковая не осуществляется, а лексема соотносится с однокоренной [10: 135; 4: 56, 157; 8: 11].

Необходимо учитывать не только специфику родного языка учащихся, но и требования, предъявляемые к целевому уровню овладения русским языком на гимназическом этапе. Особое внимание стоит обращать на 1) продуктивность моделей, которая не зависит от сферы употребления (*V+тель*, *V+ниј*, *V+ен/-н/-т*), 2) модели, чья продуктивность характерна для определенных сфер употребления (*V+к(а)*, *V+щик*, *V+имость*, *V+лец*, *V+льн*), 3) модели, не обладающие продуктивностью, а потому их использование в учебниках сомнительно (если не является специфическим и неизбежным в рамках какой-либо темы) (*V+арь*, *V+отк(а)*, *V+ов/ев*, *V+ище* и мн. др.). Сопоставление отобранных по такому принципу моделей с соответствиями в эстонском языке позволит сузить круг исследования интерферентного потенциала до целесообразной величины.

Из продуктивных суффиксальных образований в учебниках представлены *-тель / -итель* в значении лица, на втором месте типы совмещенного значения лица и предмета (в предметном значении представлены единично); *-ник* везде присутствует в значении лица; *-чик / -щик* представлены в основном в названиях лиц, производные суффикса *-льщик* (несмотря на достаточную продуктивность) представлены не во всех учебниках, еще реже встречается *-льник*. Надо оговориться, что, несмотря на достаточную продуктивность суффикса *-льщик*, словопроизводство с его участием не является регулярным в рамках словообразовательной модели. Продуктивность не является не-

изменным свойством словообразовательной модели, она способна на определенном этапе развития языка изменить характер в сторону большей или меньшей активности. Так, определенным продуктивным моделям русского языка соответствуют в эстонском языке словообразовательные модели меньшей продуктивности – равно как и наоборот (сказанное, однако, представляет собой динамический процесс, заслуживающий отдельного рассмотрения за рамками данной статьи).

Преобладающее разнообразие эстонских суффиксов на фоне русских является достаточным основанием для словообразовательных ошибок интерферентного характера. Лингвометодическое описание позволяет рассмотреть проблему прогнозирования отрицательного переноса отглагольного деривационного алгоритма из эстонского языка в русский в рамках любой темы, предусмотренной учебной программой. Количество репрезентированных в учебных комплексах моделей составляет 62% от всех существующих в русском языке деривационных моделей отглагольных имен – продуктивных, малопродуктивных, непродуктивных и единичных; продуктивные словообразовательные модели представлены на 66%. Таким образом, в учебниках для эстонских гимназий немногим более, чем наполовину присутствуют словообразовательные модели отглагольных существительных и прилагательных. Продуктивные словообразовательные модели представлены в учебных комплексах на две трети.

В свою очередь процент не представленных в учебниках моделей составляет 36% от всех моделей отглагольных имен русского языка. Среди этого числа моделей продуктивными являются 43% от всех продуктивных моделей в учебниках (из них отсутствует 50% продуктивных моделей существительных от моделей продуктивных существительных в учебниках; 10% продуктивных моделей прилагательных от моделей продуктивных прилагательных в учебниках). Как видно из данного подсчета, значительное количество продуктивных словообразовательных моделей не включено в учебные комплексы ни в виде словообразовательных упражнений, ни семантизируются в том или ином виде.

Таким образом, определенный срез языка способен получить достаточно систематизированное лингвометодическое описание, чего в более ранних работах не прослеживалось. На дальнейших этапах разработки проблемы представляется возможным рассмотреть подобным образом всю производную лексику преподаваемого и воспринимающего языка, однако в глаголоцентричности нашего рас-

смотрения содержится подкрепленный сопоставлением постулат о семантической равнозначности глаголов и имен. Мы полагаем, такие сопоставления семантики являются базой понимания равноценной важности дериватов мотиваторам в речи — именно данное понимание и побуждает к поиску оптимизации путей изучения словообразования в курсе русского языка.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Борисова К.Н. К вопросу о преодолении словообразовательных и словоупотребительных ошибок при обучении иностранному языку в национальной группе // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). 2008. № 10.
3. Егорова Е.Н. Девербативы как субстантивные формы глагола: Дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2009.
4. Замковая Н., Моисеенко И. Трудно быть молодым?! Учебник и рабочая тетрадь для 12 класса. Таллин, 2009.
5. Косова В.А. Характер коррелятивности единиц словообразовательной категории // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5.
6. Красильникова Л.В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов. М., 2011.
7. Лихачева О.Н. Использование сопоставительного метода при обучении студентов-иностранцев русскому языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 3.
8. Мангус И. Русский язык: быстро и успешно! Учебник и рабочая тетрадь для 11 класса. Таллин, 2008.
9. Мамонтова А.С., Мамонтова Е.Ю. Категориально грамматический компонент в значении девербативов // Русский и иностранные языки и методика их преподавания. Вестник РУДН. 2012. № 1.
10. Метса А., Титова Л. Страны и люди: (твой собеседник 3). Учебник русского языка для эстонской гимназии. Таллин, 2002.
11. Никитина Т.Г. Русские словообразовательные модели в пособии по языку специальности для иностранцев // Альманах современной науки и образования. 2013. № 12 (79).
12. Русская грамматика. М., 1980. Т. I.
13. Талис О. Сопоставление отглагольных прилагательных русского и эстонского языков (к проблеме грамматических трансформаций) // Studia Slavica. 2013. № 11.
14. Троянова Т. Русский язык день за днем. Учебник и рабочая тетрадь для эстонских школ: 10 класс. Tallinn, 2013.
15. Eesti keele grammatika. I. Tallinn, 1995.
16. Eesti-vene sõnaraamat / Эстонско-русский словарь. I-V. (Kallas J. jt., toim. Romet A. jt) Tallinn, 1997–2009. keeleveeb.ee.
17. Esilon, P., Trojanova, T. Keelestruktuuridest: teemavalik, jdrjestamine ja xpetamine (vene keele nditel) / Gьmnaasiumi valdkonnaraamat Vxxrkeeled. Tallinn, 2011. oppekava.ee/images/5/58/Keelestruktuurid_vene_kee-
le_n%C3%A4itel_T.Trojanova.pdf.
18. Kasik R., Vare S., Kerge K. Sxnamoodustus // Eesti keele uurimise analьs. Emakeele Seltsi aastaraamat 48. Tallinn, 2003. http://www.emakeeleselts.ee/esa/ESA_48_pdf/sonamoodustus.pdf
19. Kasik R. Eesti keele sxnatuletus. 3. Tartu, 2009.

O.I. Talis

WORD-FORMATION MODELS IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ESTONIAN SCHOOL

Interference obviation, lingvomethodical description, translingual interaction areas, textbooks for Estonian schools, productive word-formation models.

The word-formation models of Russian deverbal nouns and adjectives in the Russian textbooks for Estonian schools are represented deficiently. The amount of productive models among presented is also insufficient. The comparative description of Russian and Estonian derivational systems has shown the necessity of reconsideration the reasons of including derivative lexemes in the schoolbooks and tutorials for Estonian learners. The required system of teaching Russian word-formation and its usage aims to select the most productive word-formation models. Also it provides the effective obviation of the negative influence of learner's mother tongue in word-formation and its appliance in speech.

Нидхи Балачандран

nidhi.balachandran@gmail.com

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Дели, Индия



Межкультурная компетентность как свойство личности билингвов

Межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, билингвизм в межкультурном общении, языковая личность, коммуникативное пространство, интерпретация, картина мира, ассоциативный портрет.

В статье рассматривается взаимосвязь языка и культуры в языковом сознании билингвов. Утверждается, что билингвы легче усваивают и воспринимают чужие координаты иной культуры при изучении иностранного языка и могут легче осуществлять коммуникацию в инокультурном и иноязычном коммуникативном пространстве, так как они имеют опыт общения в различных коммуникативных пространствах. Приводятся примеры, демонстрирующие параллельное существование двух разных картин мира, переключение между которыми не представляет для билингвов трудностей.

Для решения проблем межкультурной коммуникации как общения повышенной сложности требуется привлечение разных исследовательских подходов, внимательное отношение к имеющимся фактам, в идеале — участие в такой коммуникации наблюдателя с четкой экспериментальной установкой. В методике преподавания РКИ давно установлено, что для успешного протекания процесса коммуникации, помимо языковой, необходим целый ряд компетенций: речевая, социокультурная, когнитивная, дискурсивная и др. Владение ими обеспечивает компетентность коммуниканта.

«Новый словарь методических терминов и понятий» определяет «компетентность» как «способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков» [1: 107]. Мы понимаем компетентность как способность обнаружить путь, подходящий для решения проблемы.

Еще в начале XIX в. В. фон Гумбольдт подчеркивал необходимость совместного изучения языка и культуры, таким образом подготавливая поворот языкознания в сторону лингвокультурологии в XX в. На сегодняшний день в методике преподавания РКИ достаточно большое внимание уделяется формированию лингвокультурологической компетенции.

Межкультурная коммуникация понимается нами как общение между представителями разных речевых сообществ, где речевое сообщество — это «любая совокупность людей, для которой характерно регулярное или постоянное взаимодействие на основе общих, известных всем языковых знаков и отличающейся от других подобных групп значительной разницей в использовании языка» [14: 72]. В начале 1980-х гг. Дж. Гамперц сформулировал определение коммуникативной компетенции в терминах интеракции, отмечая, что говорящие должны располагать знаниями о языковых и коммуникативных

конвенциях, для того чтобы вступать в разговор и поддерживать его.

В работе Гамперца «Стратегии дискурса» (глава «Социокультурное знание в речевой инференции») разрабатывается социолингвистическая теория межличностной коммуникации, которая подчеркивает способность людей осуществлять процесс инференции, т.е. выводить смысл высказывания путем умозаключений или посредством процесса интерпретации.

Он также ввел в научный оборот понятие «контекстуализационные титры», которые определил как любое свойство языковой единицы, которое способно маркировать контекстуальные пресуппозиции (зд. и далее перевод наш. — Н.Б.) [14: 131]. Эти «титры» позволяют коммуникантам полагаться на косвенные инференции, из которых создается рамка (по Гофману — фрейм) фоновых знаний о контексте, целях интеракции (интенциях) и межличностных отношений, на которых и строится интерпретация.

Учитывая вышесказанное, необходимо отметить, что, по мнению Дж. Гамперца, в процессе межкультурного общения язык проявляет себя как социально и культурно обусловленная система символов, которая указывает на макроуровень социальных значений (например, определение группы, статусные различия) и воплощает микроуровень социальных значений (например, что говорится и делается в момент речи). По мнению исследователя, коммуниканты являются представителями социальных и культурных групп, что проявляется в использовании ими языка и в чем манифестируются специфика национального дискурса, указание на их статус, коммуникативное намерение и наличие информации о том, как его осуществить (близко к пониманию коммуникативного поведения И.А. Стерниным). Способность участвовать в процессе межличностного общения и понимать друг друга является частью коммуникативной компетенции.

Существует ли какая-нибудь преимущественная способность к межкультурной коммуникации, которая позволяет представителям одного типа лингвокультуры легче вступать

в диалог с представителями других культур? Нахождению пути для решения проблемы межкультурного общения способствует набор скрытых факторов, который может способствовать межкультурному диалогу, обеспечивая межкультурную компетентность: личные и культурные убеждения, гибкость, уважение к иной культуре, сознательное признание существования другой картины мира, умение договариваться и умение сохранять лицо в инокультурной среде.

А.П. Садохин и его соавторы определяют термин «межкультурная компетентность» следующим образом: «позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольная адаптация социальных и политических институтов общества к потребностям разных культурных групп» [8: 277].

Рассмотрим межкультурную компетентность на уровне коммуникации билингвов. В научной литературе сосуществуют, часто взаимозаменяемо, два термина — «двуязычие» и «билингвизм», — обозначающие, как кажется, одно и то же явление, т.е. владение двумя языками. Термин «билингв», или «двуязычный индивид», называет человека, владеющего двумя языками [1: 29]. Двуязычие, или билингвизм, стало одним из наиболее популярных и широко исследуемых феноменов современности. Эти термины часто употребляются как синонимы. Но, несмотря на очевидную словообразовательную мотивированность и их кажущуюся однозначность, мы обнаружили, что синонимичность этих понятий признается не всеми учеными и существуют некие разночтения в их трактовке.

Е.М. Верещагин определяет двуязычие (учитывая психологический аспект) как психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам [2: 134]. В.Ю. Розенцвейг определяет двуязычие как владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения [6: 9–10]. А.А. Залевская и И.Л. Медведева различают понятия естест-

венного (бытового) и искусственного (учебного) двуязычия (билингвизма) [4: 7].

По нашему мнению, в то время как термин «двуязычие» может обозначать владение двумя языками, билингвами мы называем тех, кто усваивает разные языковые системы уже в дошкольном возрасте, например детей в смешанных семьях. По словам Л.Б. Щербы, «так как язык является функцией социальных группировок, то быть билингвом — значит принадлежать одновременно к двум различным социальным группам» [12: 315], т.е. быть в том числе бикультурным. К взрослому человеку, изучающему второй язык в утилитарных целях, подходит определение, данное Т.К. Цветковой: «Такой человек является билингвальным, но остается монокультурным» [11: 37]. Нас интересует именно механизм этой одновременной принадлежности к двум различным социальным группам (бикультурализм) и параллельное существование двух разных картин мира, переключение между которыми не представляет трудностей для носителей. То, что они могут переключиться с одной картины мира на другую даже в потоке речи, делает их более открытыми к восприятию чужих картин мира, поскольку в их подсознательной матрице уже есть два разных (часто не совпадающих) социоязыковых кода.

Чтобы подтвердить и продемонстрировать существование несовпадающих картин мира, мы задали группе индийцев-билингвов, владеющих английским и языком хинди с раннего возраста, вопрос об их представлении о рае («heaven» и «स्वर्ग» [свѣрг]). При переводе эти слова могут полностью заменить друг друга, но рефлексивно носитель языка выдает разные ассоциативные ряды. Стоит отметить, что хотя информанты, принимавшие участие в опросе, принадлежат к индуизму, основному вероисповеданию Индии, они описали «heaven» в библейском (христианском) понимании: характерные для западной (английской) культуры ангелы в белых воздушных одеяниях, облака, золотые ворота. Однако лексема «स्वर्ग» [свѣрг] была описана в соответствии с канонами индуизма: золотые башни, танцовщицы в индийской одежде, виноград, вино.

Эти представления существуют одновременно, и одно не отменяет другое, эти понятия практически не пересекаются.

В продолжение эксперимента был задан вопрос о представлении, возникающем при произнесении слова «рай» на русском языке, которое вызвало такой же ассоциативный ряд, как английское слово «heaven». Эти ассоциативные ряды можно подвести под понятие национального стереотипа. Последний факт иллюстрирует идею о том, что стереотипы выступают в роли хранителей немотивированных с точки зрения актуального обыденного сознания свойств реалий, «существенных для определенной лингвокультурной общности или целостных ареалов» [5: 73]. В данном случае целостным ареалом в сознании информантов является христианский мир.

Ю.Е. Прохоров развивает мысль о том, что национальные стереотипы в коммуникативном поведении человека обладают той же природой рефлекса, как и многие другие акты сознательной и бессознательной жизни [5: 159], и отсылает к словам Ю.Н. Караулова о подобных рефлексах, отмечающего, что рефлекс служит «отражением языкового сознания носителей, поскольку содержит элементы рефлексии по поводу языка, национальной культуры, дает в реакциях оценку понятиям, событиям и типовым ситуациям русской действительности...» [5: 159]. Несовпадение именно этих рефлексов, несовпадение языковых картин мира коммуникантов в межкультурном общении может привести к недопониманию или конфликту культур.

С.Г. Тер-Минасова, говоря о конфликте культур, приводит пример разговора за завтраком [10: 29] в гостинице немецкого города Бамберг, где англичанка просит чай. Официантка переспрашивает: «Черный?», на что раздраженная англичанка отвечает: «Просто нормальный чай!!! С молоком!», предполагая, что понятие «нормального» для всех одинаково. Эта позиция предполагаемого тождества норм является одной из главнейших причин конфликта в межкультурной коммуникации. В английском сознании слово «чай» ассоциируется скорее со словом «молоко», чем со словами типа

«зеленый», «черный», «индийский», «китайский».

Ассоциативный портрет билингвов, на наш взгляд, адекватно подчеркивает существование подобных параллельных картин мира. В то время как билингвы-индусы ассоциируют слово «गाय» [гай], т.е. «корова» на хинди, с рядом слов, имеющих положительные для них коннотации: «мама», «бедняжка», «наивная», «святая», «кормилица», «молоко»; на слово «cow» («корова» на английском языке) они реагируют совершенно иначе и ассоциируют его со словами «rude» («грубый»), «white» («белый»), «milk» («молоко»), «huge» («большой»), «uncivilized» («нецивилизованный»).

В индийской аудитории, изучающей РКИ, где многие являются билингвами, часто звучат вопросы типа «А как у вас принято?», «А в русской культуре тоже корова святая?». Причина такого рода «любопытства», как нам кажется, очевидна. На подсознательном уровне они запрограммированы принимать тот факт, что мир может быть отображен по-разному. Именно поэтому, насколько мы можем судить, они более открыты и «подготовлены» принять новую картину мира без излишнего сопротивления или конфликта. Это делает их более способными к восприятию новой картины мира во время их вступления в контакт с чужой культурой.

Согласно гипотезе лингвистической отнесенности Сепира-Уорфа, язык, на котором говорят люди, влияет на их мировоззрение. Исходя из этого, следует, что люди, которые говорят на нескольких языках, имеют более широкий и разнообразный взгляд на мир. Советский психолог Б.Г. Ананьев справедливо отмечает, что «личность — это продукт культуры» [3: 26].

С. Ван и Т. Токухама-Еспиноса пишут о том, что некоторые билингвы признают бессознательное изменение личности в зависимости от того, на каком языке они говорят [16: 102]. Многоязычие создает несколько личностей [17: 185]. С. Ван в своей книге «Взросление с тремя языками: от рождения до одиннадцати» утверждает, что «владеющие несколькими языками (в данном случае билингвы) используют какой-либо один

язык не только для представления «единого Я» (unitary self), но и чтобы играть роли различных «Я», и языковые контексты создают различные виды самовыражения и опыта для одного и того же человека» [17: 185]. Тема эта мало исследована, определить «личность» в этом контексте довольно трудно.

Однако Ф. Грожан отвергает эту гипотезу и пишет: «...кажущееся изменение личности, вероятнее всего, лишь просто изменение отношения и поведения, которое соответствует сдвигу в ситуации или контексте, и не зависит от языка» [13: 234]. Тем не менее, опираясь на ту же гипотезу Сепира-Уорфа, можно предположить, что в языках, усвоенных еще в детстве, имеются эмоциональные коннотации, так как они связаны с тем, как ребенок воспринимает мир.

Вслед за понятием «языковая / речевая личность», в современной лингвокультурологии говорится об уровне коммуникативного пространства, в котором эта личность может себя реализовать. Мы берем определение, данное Ю.Е. Прохоровым, понимающим под коммуникативным пространством «совокупность сфер речевого общения, в которой определенная языковая личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами необходимые потребности своего бытия» [6: 61]. В статье «Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте» он, говоря о прагматическом уровне языковой / речевой личности, отмечает, «что в своих коммуникативных потребностях любая личность может в общении с любой культурой (в моно- или межкультурном общении) «разложить» ее для осуществления коммуникации только в тех координатах, которые и могут существовать в ней как в личности» [6: 61].

Как нам кажется, в силу того что билингвы имеют опыт общения в различных коммуникативных пространствах, они легче усваивают и воспринимают чужие координаты иной культуры при изучении иностранного языка и могут легче осуществлять коммуникацию в инокультурном и иноязычном коммуникативном пространстве.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
4. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учебное пособие. Тверь, 2002.
5. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997.
6. Прохоров Ю.Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте // Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей / Под ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., 1999. Вып. 8.
7. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Л., 1972.
8. Садохин А.Н., Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. М., 2002.
9. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989.
10. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М., 2008.
11. Цветкова Т.К. Билингвизм и межкультурная коммуникация // Современная коммуникативистика. 2013. № 1.
12. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
13. Grosjean F. Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge, Mass, 1989.
14. Gumperz J. Discourse strategies. Cambridge, 1982.
15. Hymes D. On communicative competence. New York, 1972.
16. Tokuhama-Espinosa T. The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages. Westport, Connecticut, 2003.
17. Wang X. Growing up with three languages: Birth to eleven. Briston, 2008.

Nidkhi Balachandran

INTERCULTURAL COMPETENCE AS A CHARACTERISTIC OF THE BILINGUAL INDIVIDUALITY

Intercultural communication, intercultural competence, bilingualism in intercultural communication, language personality, communicative space, interpretation, world, associative portrait.

The paper deals with the inter-dependance of language and culture in the bilingual communicative personality. The author suggests that as a result of the parallel existence of two separate worldviews in the cognitive matrix of bilinguals, it make them more open to accepting and accommodating a worldview foreign to them in the process of learning a new language. The author demonstrates with the help of examples the coexistence of sometimes conflicting worldviews in the bilingual communicative personality and puts forth the idea that bilinguals may have a potentially higher intercultural competence.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

В мае 2015 г. учебно-образовательный центр «Матрешка» (Цуг, Швейцария) провел праздничный концерт «Солнечный круг», посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. По словам директора центра О.В. Александрэ, в этом году праздник совпал со швейцарским Днем матери, что заставляло вспомнить о матерях, отдавших в войну свое самое главное сокровище: сыновей и дочерей. О благодарности и памяти говорил и представитель Россотрудничества в Швейцарии А. Бердин. Финансовую помощь в проведении концерта оказали посольство РФ и представительство Торгово-промышленной палаты РФ в Швейцарии. Зал в историческом центре Цуга, рассчитанный на 250 чел., был полон. Танцевально-музыкальный ансамбль «Матрешка» исполнял русские народные танцы, пел солдатские песни о мужестве и Дне победы. Гвоздем программы стало выступление композитора и барда Г. Гладкова и его дочери Александры. В конце концерта дети, родители, сотрудники «Матрешки» и приглашенные гости вместе пели «Пусть всегда будет солнце...», а в лазурное небо над Цугом взмыли яркие разноцветные шары.

Дмитрий Артюхов (Цуг, Швейцария)



Е.Л. Кудрявцева

ekoudrjagtseva@yahoo.de

канд. пед. наук, научный руководитель
международных лабораторий
«Инновационные технологии
в сфере поликультурного образования»
Гюстро, Германия



Л.Б. Бубекова

bular@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент
Елабужского института
Казанского федерального университета
Елабуга, Россия



А.А. Тимофеева

anastasiatimofeeva@seznam.cz

магистр филологии,
научный сотрудник Масарикова университета
Брно, Чехия



С.В. Буланов

bulanovsv@centersot.net

канд. пед. наук,
генеральный директор АНО «Центр современных
образовательных технологий»
Москва, Россия

Современные игровые технологии в преподавании и изучении языков

Многоязычие, креативность, межкультурная компетенция, инновационные игровые технологии.

Язык, выдвигаемый нередко на первый план в учебном процессе, в реальной коммуникации исполняет сугубо инструментальную функцию, «выражая» и «отражая» во вне специфику внутреннего мира одно-, дву- или многоязычной личности. Исходная принадлежность билингва к двум культурам, традициям, национальным картинам мира, результирующая из них интеркультурность (при корректном выстраивании индивидуального образовательного маршрута) – вот тот фундамент, на котором родители и педагоги во взаимодействии с учащимся могут выстроить здание креативности / самоактуализации, бинарного и многогранного видения мира.

Что мы понимаем под креативностью и какую роль она играет в процессах интеграции личности (первичной – в семейном окружении; вторичной – в образовательный и профессиональный социум)? Как рост уровня креативности связан с развитием этнолингвокультурного сознания личности и ее успешностью в поликультурном мире? Для носителя русской национальной картины мира и русского языка как родного синонимами этого понятия являются творческий подход и смекалка. Также это понятие может быть прочитано как «гениальность», «инакомыслие», «иное видение ситуации и выхода из нее», «иная точка зрения».

Креативность (в форме предлагаемых заданий или возможности пережить рост собственной креативности, активного творчества) может являться основой мотивации к продолжению образования [8] и должна развиваться на всех уровнях взаимодействия с обществом (обществами) (рис. 2, 3).

Лестница развития креативности (рис. 1) начинается от этапа получения и осмысления знаний-умений и проходит через период выработки навыков и перерастания жизненного опыта в компетенции. Креативность, таким образом, приводит к наиболее эффективному восприятию реальности отдельной личностью. Но оценка креативности – задача общества, поэтому важно обобществление результатов деятельности (их артикуляция в доступных обществу данного уровня развития и временного периода категориях и ценностных ориентирах).

И.М. Кондаков утверждает: «Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, выделяют: ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов; стимулирование ответственности и независимости; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обо-

бщениях; внимание к интересам детей со стороны взрослых и сверстников. **Препятствуют развитию креативности <...> жесткие стереотипы в мышлении и поведении; конформность; неодобрительные оценки воображения (фантазии), исследования; преклонение перед авторитетами»** [5]. Таким образом, креативность – это неотъемлемое качество личности, стремящейся к самоактуализации, росту и развитию сознания (не синонимично интеллекту) и оптимизации взаимодействия с окружающей реальностью. Все это невозможно без освоения личностью ключевых составляющих межкультурной коммуникативной компетенции: я-компетенции, социокомпетенции, этнокомпетенции, медиакомпетенции, – инструментально оформленных лингвокомпетенцией, т.е. осваиваемый путем погружения родной (родные) и усваиваемый через целенаправленное изучение иностранный язык – всего лишь инструмент, а не самоцель в процессе самоактуализации и социализации личности.

С помощью «Лестницы развития креативности» (рис. 1) мы можем определить, какие задания необходимы для учащихся с учетом их возрастных особенностей, роли визуальной составляющей в мировосприятии естественных и искусственных билингов, интеркультурной составляющей и описанных выше аспектов развития и про-



Рис. 1. Лестница развития креативности («самоактуализации»)

явления креативности: задания для индивидуальной работы (независимость в принятии решений); задания на наблюдение и описание реальности (сопоставление, обобщение, поиск различий); задания на переключение кодов всех типов; задания на дополнение и пересоздание реальности; задания-конструкторы (пазлы и т.п. на реконструкцию целостной реальности); ситуативные проблемные задания и вымышленные истории (что будет, если...; предположим, что...; прыгающая корова и др.); задания, требующие взаимодействия (демократичного, сетевого, на равных) членов разноразнокультурных и разновозрастных сообществ (предполагается коммуникация с целью получения / пополнения существующей информации с родителями, воспитателями и др.); многоуровневые задания на расширение активного и пассивного словарного запаса на родном (родных) языках ребенка. Причем для достижения мотивационного эффекта и чувства успешности необходимо, чтобы задания, требующие повышенной концентрации, сменялись простыми заданиями, а также сменялся тип деятельности. Оптимальная форма подачи заданий – в игре.

Предложения подобных упражнений и тестов сотрудники международных лабораторий при Елабужском институте Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) и Удмуртском государственном университе-

те (УдГУ) совместно с Ассоциацией русских школ Испании сформировали как «Отрывной календарь-портфолио дошкольника» (готовятся также «Календарь-портфолио ученика начальной / средней школы»). Отрывной «Календарь-портфолио дошкольника» сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио (по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога). Таким образом ребенок наблюдает свой прогресс (визуально и тактильно – папка-портфолио растет, календарь уменьшается); происходит объективизация времени и знаний; возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполненной работе (например, при выполнении заданий того же типа, с целью систематизации компетенций).

«Календарь-портфолио дошкольника» рассчитан на самостоятельную работу включая самопроверку и самооценку детей в возрасте 5–6 лет и может использоваться как для целенаправленной образовательной деятельности в дошкольном учреждении и дома, так и для занятий с ребенком в дороге. Помощь и поддержка со стороны взрослых приветствуется, но основной принцип календаря дошкольника – «Помоги мне сделать самому!» (т.е., с одной стороны, необходимо, чтобы запрос помощи

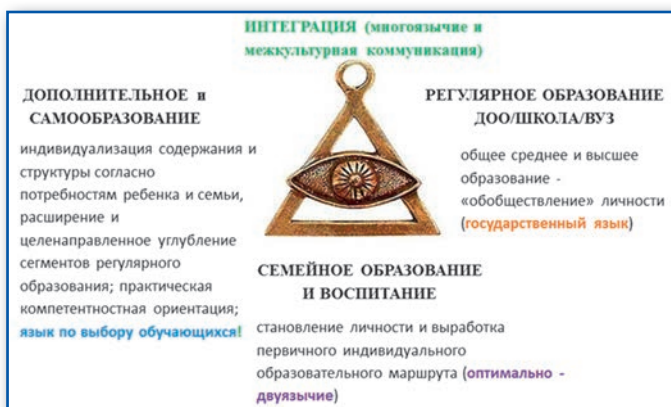


Рис. 2. Оберг «Символ Божественной мудрости» как основа для «треугольника взаимной интеграционной сохранности» билингва в поликультурной образовательной среде



Рис. 3. Первичная и вторичная социализация в этнолингвокультурном аспекте (L1 – монолингвизм, 2L1 – естественный билингвизм; L1 + L2 – благоприобретенный билингвизм с родным и иностранным языком)

поступил от самого ребенка, а с другой – чтобы выполнение задания было самостоятельным, авторство решения принадлежало ребенку при возможной направляющей функции взрослого). С учетом новых ФГОС дошкольного образования «Интерактивный календарь-портфолио» можно использовать для промежуточного тестирования детей на уровень коммуникативной компетенции в каждой из сфер деятельности, актуальных для данного возраста. Для этого календарь имеет как листы наблюдений для отметок родителей и педагогов ДОО, так и игровые тестовые задания (с предметной и надпредметной доминантами) для самих детей, с выводом итогов на так называемый компетентностный ландшафт (таблица 1, 2). Образцы страниц данного календаря доступны в разделе «Дети мира» портала <http://bilingual-online.net>.

Международными лабораториями при ЕИ КФУ, УдГУ, Университете имени С. Баишева при участии Масарикова университета разработана серия интерактивных игр на

развитие многоязычия и неотъемлемой от его реализации межкультурной коммуникативной компетенции.

Цели игр: «Мультиконтакт» – отработка межкультурной коммуникации без возможности использования этноклише на основе мультимедийных технологий; уровни межкультурной компетенции от А1 до С2; «Тянитолкай» – активизация и расширение словарного запаса и знаний по теме «Животный мир», развитие словотворчества, креативности; «Новые крестики-нолики» (на основе переосмысленной технологии тестов Э. Торренса) – развитие внимания, концентрации, активизация словарного запаса, творческих способностей и др. Все игры являются **модульными** (от 3 до 12 модулей в каждой игре) – т.е. могут быть использованы как в разновозрастных аудиториях, так и с различным целеполаганием (узко- или межпредметным). Их объединяет необходимость общения, а следовательно, и активизация русского языка (или других осваиваемых и усваиваемых языков) как одного из

Таблица 1

Таблица определения компетенций и предпочтений ребенка

Предметные Надпредметные	Крупная и мелкая моторика 	Естественно-научные компетенции 	Творческие (прикладные) компетенции I 	Математические компетенции 	Информационно-рефлексивные компетенции 	Этнолингвокультурные компетенции 	Здоровье-сбережение 
Логика 	+				—		
Наблюдательность 		+ —			+		
Внимание и концентрация 			—	+			
Память 			+				
Креативность 							+

Правила заполнения: «+» – самостоятельно выполненное задание; «+» «—» – при выполнении потребовалась помощь взрослых; «—» – выполнение неверно.

Таблица 2

Ключевые компетенции

Лидерские качества 	
Социальные компетенции 	
Творческие (неприкладные) компетенции II 	
Мотивационные компетенции 	

Ключевые компетенции выявляются путем наблюдения за самостоятельным выбором ребенка, доведением им работы до конца и пр. и заполняются в свободной форме.

родных или иностранного в ситуации реальной коммуникации.

В некоторых играх используются QR-коды. Причин для их использования несколько, перечислим основные: современный мультимедийный подход к образовательной деятельности, позволяющий включить игры в международный образовательный контент; мотивационная составляющая для реальных пользователей (детей, подростков и студентов, изучающих РКИ для коммуникации в интерактивном контексте); отработка медиакомпетенции как одной из ключевых в составе межкультурной коммуникативной компетенции (целесолагание для учащихся XXI столетия); возможность прямого выхода в мультимедиа контент – непосредственно из айфона, айпада, планшета и других считывающих устройств; в связи с интерактивностью текста возможен его перевод непосредственно участниками игры в их мобильных устройствах (например, при помощи программы PROMT <http://www.online-translator.com>).

Игра «Мультконтакт» (мульт- как мультфильм, мульт- как мультипликатор, мульт- как мультикультурный). Девиз: «Научись общению, познай и прояви себя, познавая вселенную!»

Имена персонажей, использованных в игре, в породивших их культурах стали нарицательными. Внешность героев, далекая от человеческой, не является критерием, определяющим отношение к ним. Контакт или отказ от него происходят и мотивируются на уровне взаимной готовности, открытости коммуникации с «иным». Поэтому игра прекрасно подходит для отработки навыков межкультурной коммуникации (первый шаг к которой – толерантность и отказ от национально обусловленных критериев, от клише). Правильность же своих выводов участники игр смогут проверить, посмотрев мультфильмы – в том числе и как награду за попытку принять и постичь иные миры.

В наборе игры предложены 28 «портретов» персонажей и QR-коды с текстами характеристик этих персонажей на русском языке для уровней владения B1–B2 Европейского языкового портфеля. Поскольку материалы для игры предлагаются в нескольких форматах, в том числе электронном, варианты самой игры также могут быть различными.

1) QR-коды с текстами предоставляются отдельно от картинок (копии). Играть могут как 2 команды, так и 1 участник (водящий) против остальных участников.



Рис. 4. Персонажи анимационных фильмов, характеры которых положены в основу игры «Мультиконтакт»

В этом случае 1-я команда или все участники, кроме водящего, получают карточки с изображениями персонажей. 2-я команда или водящий вытаскивает карточку с QR-кодом. Член 2-й команды или водящий разыгрывает персонажа по прочитанной характеристике (QR-код), а члены 1-й ко-

манды или остальные игроки должны показать правильную картинку. В случае неправильного ответа все повторяется. Если же ответ верен, команды меняются ролями или водящим становится отвечавший.

2) QR-коды с текстами размещаются на обороте картинок. Игроки поочередно вы-

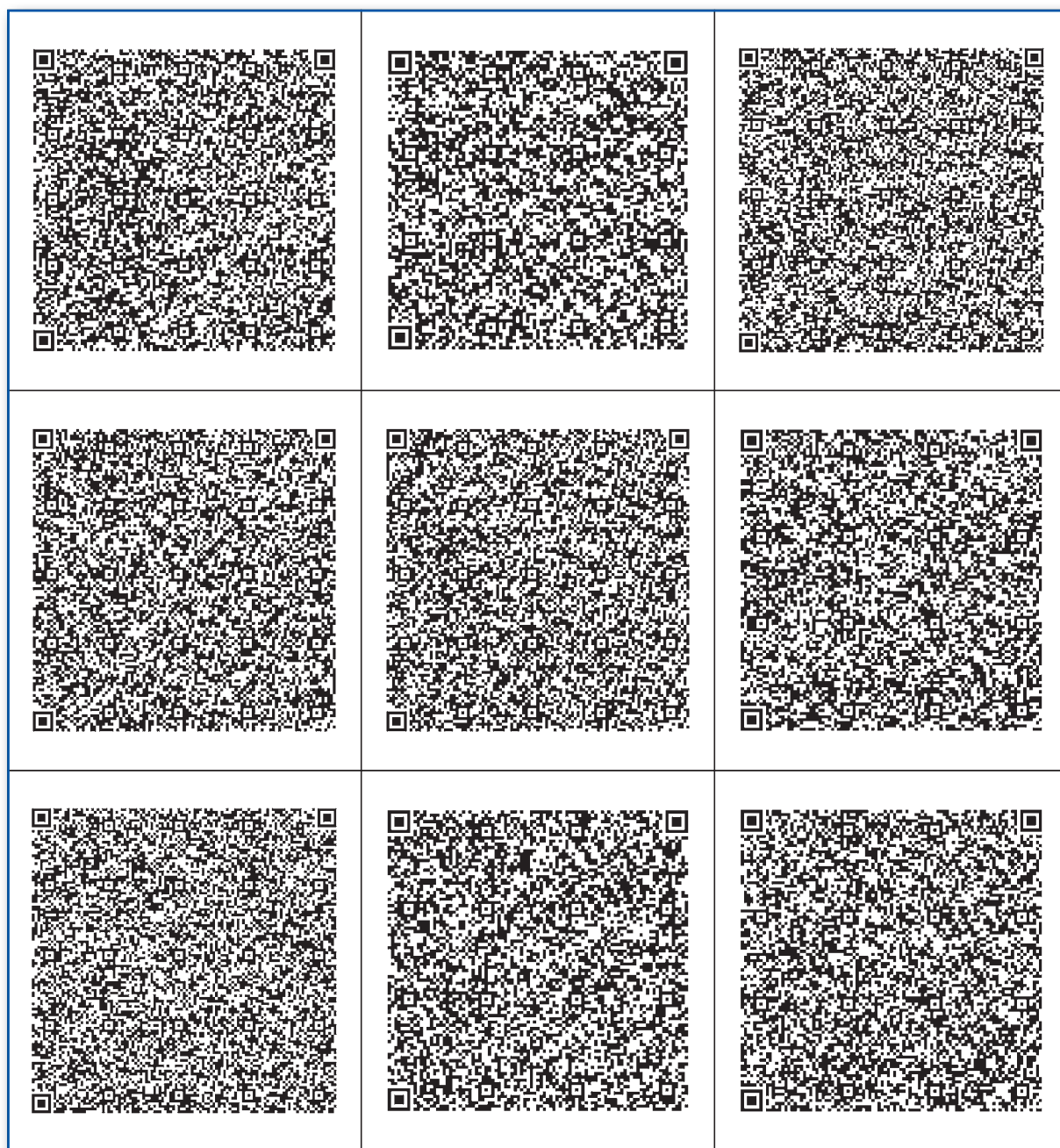


Рис. 5. QR-коды с описаниями характеров персонажей для разыгрывания коммуникативной ситуации межкультурного контакта

таскивают по одной карточке и пытаются, не читая кода, описать характер персонажа по его внешнему виду. По окончании код открывается и участники решают, чье описание оказалось ближе к «действительности».

Цель для 1-го и 2-го модулей игры: формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции А1–А2.

3) QR-коды с текстами предоставляются отдельно от картинок (копии). Играет команда на команду. Обладатель карточки



Рис. 6. Образцы карточек с русскими сказочными персонажами

с кодом рассказывает о «себе» (показывает «себя» в действии), не описывая внешности. Член другой команды, обладатель правильной карточки-картинки, должен узнать своего персонажа и показать всем его портрет.

Театральность и игровой характер действия и порожденный ими эффект «отстра-

ненного присутствия» («я говорю от иного лица») позволяют упростить процесс общения на иностранном или неродном языке даже с носителями этого языка как родного. Победителями являются обе команды, проявившие скоординированность межкультурной коммуникации.

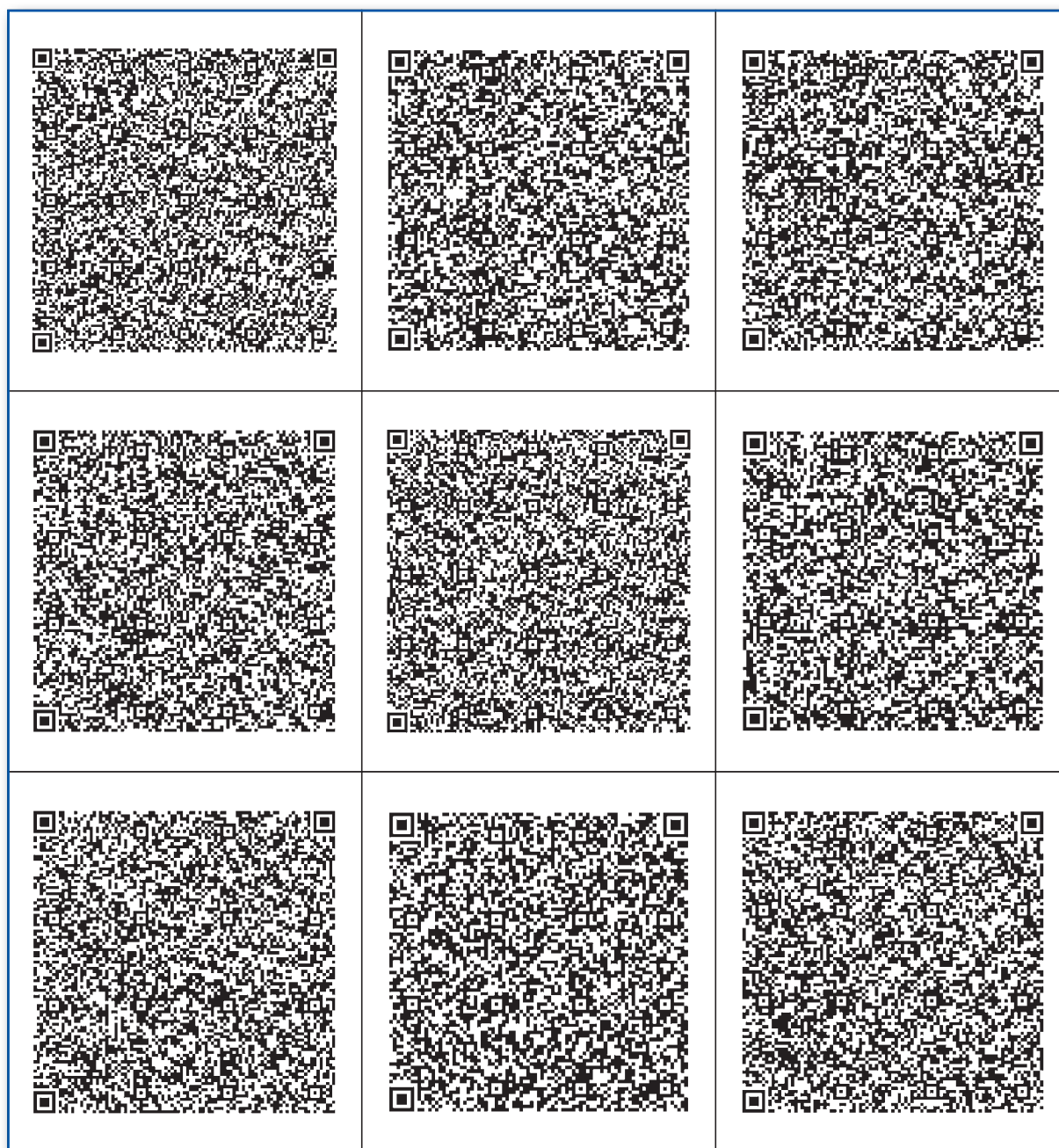


Рис. 7. QR-коды с характеристиками сказочных персонажей русских сказок

Цель 3-го модуля: формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции B1–B2 [7].

4) QR-коды с текстами есть только на обороте картинок. Картинки кладутся изображениями вниз, кодом вверх. Игроки (по одному от команды) тянут по одной

карточке, не показывая друг другу лица персонажей. Их задача: прочитать текст QR-кода и вступить друг с другом в коммуникацию от лица своего персонажа, в его роли. При этом оба игрока не знают, с кем они общаются (представителем какой цивилизации или сказки) и должны выраба-

тивать тактику поведения в процессе разговора (реальной межкультурной и даже межгалактической коммуникации). Ближайшая цель – решить свою коммуникативную задачу; дальнейшая цель – понять, кто перед тобой (смочь описать характер собеседника).

Лингвистический компонент играет подчиненную, инструментальную роль. Общение может происходить и на языке жестов, мимики, поз, звукоподражаний и т.п.

Ситуацию коммуникации выбирает из списка предложенных педагог / водящий. Но цели и задачи, тактику поведения внутри ситуации каждый игрок определяет для себя сам с учетом характера и профессии своего персонажа (межкультурная коммуникация происходит не только между представителями разных наций, но и разных социальных слоев).

Цель 4-го модуля: формирование уровня межкультурной коммуникативной компетенции С1–С2.

Перечень возможных ситуаций: встреча в космокафе, встреча на космозаправке, встреча в косморемонтной мастерской, встреча в космоклинике, встреча в космопарихмакерской, встреча на космовокзале.

5) Если цель – отработка специфики русской национальной картины мира, а не русского языка как языка межкультурной коммуникации, то вместо интернационализированных (или, точнее, лишенных сугубо национальной принадлежности в «земном» понимании) фантастических мультгероев необходимо прибегнуть в рамках той же игровой технологии к персонажам русских сказок.

Можно начинать игры с молчаливого построения по росту персонажей (карточки на руках у каждого игрока) с последующей аргументацией на изучаемом языке с учетом русской этнокультуры; с поиска положительных черт у отрицательных и отрицательных – у положительных персонажей и т.д.; с нахождения себе «пары» или «антагониста» или выяснения – «Кто я?» (карточки прикреплены на спинах игроков, и они могут только узнавать: Что я ем? Где я живу? Как я двигаюсь? и пр.)

Игра «Тянитолкай»

Идея игры отражена в ее названии¹ – совмещение, на первый взгляд, несовместимых элементов и его вербализация – от присвоения имени (интернационального или этноспецифического) только что рожденному образу до создания истории характера (интеркультурного как Тянитолкай или этнокультурного как гуси-лебеди).

Основой для создания игры послужили исследования лингвокреативности, межкультурного и интерлингвального творчества детей би- и монолингвов в дошкольном и начальном школьном возрасте² [4, 6, 9].

Установку на интра- или интерлингвокультурное творчество дает педагог / водящий, называя в начале каждого тура игры языки, которыми могут пользоваться играющие, или предоставляя им самим свободу выбора³.

¹ Название игры – имя персонажа детских сказок Хью Лофтинга (1886–1947) о докторе Дулиттле и его зверях (1920–1952). Упоминается также в произведениях К. Чуковского из серии «Доктор Айболит» (1925–1936).

² Пиджинизированные, гибридные лексемы проявляют активность обоих языков в лингвокультурном пространстве личности и их относительное равноправие (зарождение контактного пиджина, русско-национального или национально-национального). Пиджинизация, а затем и креолизация языков являются «необходимой составляющей при формировании глобальной культуры... в условиях экстремальных языковых контактов, когда у двух или нескольких групп людей, которым необходимо договориться о чем-то конкретном, нет общего языка» [1], а тем самым в развитии целенаправленной межкультурной коммуникации в глобализованном культурном и образовательном пространстве. Через вербализацию результатов креативного, атипичного творческого процесса – на грани языков и культур – запускается механизм лингвокультурной интеграции личности как итога мифотворчества, создания и описания фантазийных картинок (не связанных ни с одной конкретной культурой, освобожденных от заложенных в них этнокомпонентов).

³ Ограничение интралингвальностью важно для естественных би- и полилингвов, особенно в дошкольном и начальном школьном возрасте (закрепление понятий за объектами и креативное использование элементов одной слово- и формообразовательной системы). Для монолингвов возможно постепенное усиление интерлингвального компонента как в именах-пиджинах, так и в создании истории характера (пиджинизация при создании имен собственных – географических названий и т.п.; имен нарицательных – названий фантазийных существ и предметов; но не интерференция в самом тексте описания).

Для подростков и взрослых эта игра представляет собой путь сохранения лингвокультурной креативности, с возрастом утрачиваемой (при расширении активного и пассивного словарного запаса в одном или нескольких языках, типизации и нормированности использования в речи определенных лексем и их форм, необходимость словотворчества уходит). «Тянитолкай» — своеобразная гимнастика ума и творческой фантазии, совмещенная с проверкой закреплённости, освоенности и усвоенности языковых норм каждого из языков и лингвистических предпочтений играющих. Рекомендуется использовать игру в поликультурных и многоязычных, в том числе временных, коллективах в рамках знакомства и «запуска» процесса коммуникации. Например, в детских лагерях отдыха, при молодежных обменах и т.п.

Несмотря на абсолютную свободу творчества, игроки должны:

- соблюдать нормы слово- и формообразования в языке / языках игры;
- использовать не более одного языка в рамках именования одной пары карточек;
- если участники являются носителями разных родных языков, то устанавливается лингва франка (русский или английский

язык) для всех участников, а вторым языком каждый раз является язык «хозяина» картинки.

Модуль 1.

1. Участники перемешивают и раскладывают карточки изображениями вниз. На каждой представлена только половина живого существа (зверя, птицы, рыбы). Каждый участник вытягивает одну карточку, не показывая ее остальным.

2. Первый участник (можно определить по считалочке или иным способом) кладет карточку изображением вверх. Остальные смотрят на свои карточки и решают, какая подойдет лучше всего. Предложений может быть несколько — тогда карточки подставляются поочередно и участники все вместе дают полученным изображениям пиджинизированные названия. Принимается наиболее смешное или лучше всего отражающее сущность данного существа.

3. Существо на двух совмещенных карточках можно сфотографировать и выложить вместе с названием в Интернете (создав, например, в Фейсбуке группу авторов таких фантазийных картинок-пиджинов).

4. Две использованные карточки убираются, и игра продолжается с начала.

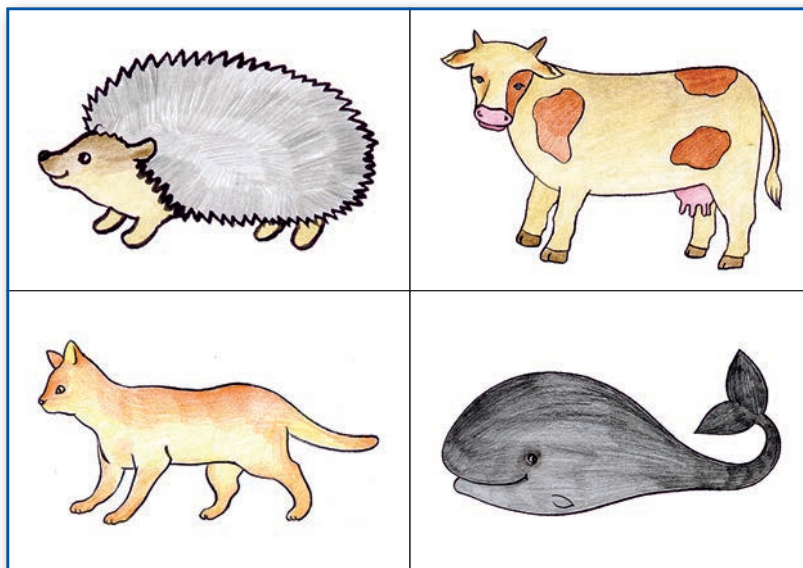


Рис. 8. Образцы карточек для игры «Тянитолкай»

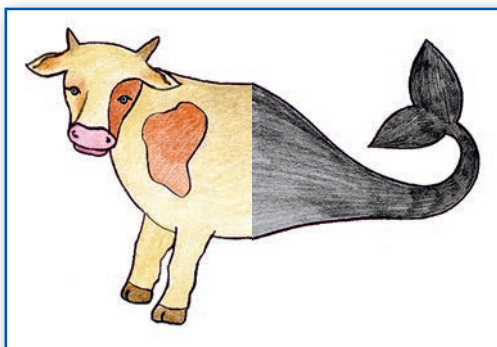


Рис. 9. Образец пиджина по фразеологизированному сочетанию (ни рыба ни мясо)

Модуль 2.

1. Цветные карточки лежат изображениями вверх и выбираются игроками сознательно.

2. Игроки одной команды называют пословицу или поговорку, игроки другой команды должны за ограниченное время подобрать к ней из цветных карточек иллюстрацию.

3. Педагог / водящий присуждает баллы команде (автору картинке-пиджина), только если их вариант отражает и смысл, и словесное выражение поговорки. Примеры поговорок: *ни рыба ни мясо, ни бе ни ме ни кукареку, ни пуха ни пера; от ворон отстала, к павам не пристала; чудо-юдо, гуси-лебеди, голова – два уха* и др. Кроме того, поговорки или загадки могут быть придуманы командами: *ни с воды, ни с суши, длинные уши; ни зверь, ни птица, а в пищу годится*.

Возможны и другие варианты использования картинок: командообразование для последующих игр (парообразование – при объединении элементов одной и той же картинки, находящихся у разных игроков; образование команд «домашних» / «диких» животных, «птиц» или «рыб» – также на основании карточек); отработка счета (благодаря расположенным на обороте карточек номерам от 1 до 50); отработка названий домашних и диких животных и т.д.

Игра «Новые крестики-нолики»

Играть в «Новые крестики-нолики» (рис. 10) могут как дети с 5 лет, так и под-

ростки, молодежь и взрослые, изучающие язык как иностранный, неродной или один из родных индивидуально или в рамках группового обучения. Идея игры основана, с одной стороны, на международной игре крестики-нолики, с другой стороны, на инновационном применении теста Э.П. Торренса. Причем важно отметить, что Торренсом была предложена проверка креативности вне вербализации (игра крестики-нолики невербальна), мы же совмещаем вербальный и невербальный компоненты в акте межкультурного сотворчества.

Полифункциональный характер игры отражают ее ближайшие задачи:

- отработка и расширение лексического запаса;
- ознакомление с элементами иной культуры и представление культуры собственной (через дорисовку крестиков и ноликов до специфичных для нее предметов);
- соотнесение названия и изображения предмета (важная для билингвов визуализация);
- отработка мелкой моторики (для дошкольников и пожилых людей);
- отработка концентрации и переключения внимания;
- тренировка наблюдательности, усидчивости;
- возможность отработки переключения лингвистических кодов (при назывании предметов последовательно на нескольких языках, родном для игрока и родном для его партнера по игре) и др.

Игра может вестись как между двумя и более участниками с последовательностью ходов, так и на прогресс – одним участником. Предлагаются следующие варианты игры:

1) при использовании фишек с готовыми изображениями: выбор фишек, лежащих лицевой стороной к играющим и называние предмета на фишке самим игроком / другим игроком перед размещением фишек на поле на языке (языках) игры; выбор фишек, лежащих тыльной стороной к играющим и называние предмета на фишке самим игроком / другим игроком перед размещением фишки на поле;

2) без использования фишек (самостоятельное рисование объектов): игрок сам ставит крестик или нолик и сам дорисовывает и называет предмет (на своем родном языке или языке партнера по игре); один игрок ставит X или 0, другой дорисовывает его до предмета и называет предмет (на языке первого игрока); один игрок ставит X или 0, другой дорисовывает его до предмета и третий называет предмет (на языках первого и второго игроков);

3) заполнение поля по диагоналям — по образцу привычных «Крестиков-ноликов» (каждый игрок пытается заполнить первым свою диагональ и помешать сделать это другому игроку);

4) заполнение двумя игроками сразу двух диагоналей (с «пуговицей» посередине; игроки не мешают друг другу, а работают каждый над своей диагональю, на скорость или на количество; или — все вместе над

всеми диагоналями, с общей целью — заполнить поле);

5) заполнение более чем двумя игроками (до четырех игроков одновременно; 2 — крестики, 2 — нолики, у каждого — своя диагональ) двух диагоналей, горизонтали и вертикали с «пуговицей» посередине (на время или на результат);

6) заполнение всеми игроками совместно всего поля, по однонаправленным диагоналям, последовательно дорисовками крестиков и ноликов (диагональ «крестики», диагональ «нолики» и т.д.) (сотрудничество и сотворчество для достижения совместного результата).

Игра может вестись на результат (количество дорисованных и верно названных предметов) или на время (количество предметов в определенный отрезок времени). В зависимости от возраста игроков (лексического запаса, личного опыта наблюдений



Рис. 10. Образец начала заполнения игрового поля на 49 клетках с тематизацией составляющих мини-полей

за окружающей реальностью, способностью на длительную концентрацию и переключение внимания и т.д.) ведущий предлагает участникам игровое поле в 9 / 25 / 49 и т.д. клеток.

Можно договориться до начала игры, что внутри одного поля размещаются только предметы из одной сферы жизнедеятельности (продукты питания, вспомогательные предметы, столовые приборы...). Также предварительно оговаривается, за что присуждаются очки игрокам: за заполнение диагонали, за время и количество заполненных полей и т.д. Возможны бонус-пункты за совмещение в одном поле нескольких предметов с данной узнаваемой фигурой (крестиком или ноликом): например, чашка на блюде, виноградины, светофор и т.д. Повторения в рамках одной игры не допускаются.

В новых «крестиках-ноликах» достигается популяризация многоязычия через создание нового варианта массовой игры, направленного на активизацию словарного запаса на родном и иностранном языке — в креативном, творческом процессе и общении по принципу межкультурного тандема.

Задача образования XXI столетия, на наш взгляд, заключается в развитии опыта творческой деятельности всех субъектов данного процесса, участников глобального и мобильного образовательного и профессионального сообщества. Результатом тако-

го образования должна стать готовность к выбору нестандартных решений для достижения наилучшего результата и формирования потребности воспроизведения не ранее известного, а создания нового, превосходящего существующее по ряду параметров и характеристик.

Что означает разработка инновационных игр для русского и других языков носителями русского языка и национальной картины мира как родных?

- Выход игровых технологий, созданных в образовательных целях в России, на международный рынок и тем самым — реальное укрепление позиций русского языка как языка межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

- Реализация продвижения русского языка как языка обучения (а не только изучаемого) в страны дальнего и ближнего зарубежья за счет внедрения инновационных медиатехнологий, актуальных для международных образовательных ресурсов XXI века.

- Мотивация подрастающего поколения к изучению (усвоению и освоению) русского языка как родного, неродного и иностранного с дошкольного до послевузовского периода за счет предложения интерактивных модульных («растущих вместе с потребителем») игр с интеркультурным компонентом.

- Расширение прикладных аспектов игровых технологий XX столетия и т.д.

Литература

1. Багана Ж. Роль смешения языков в формировании глобальной культуры // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 4 (14). cyberleninka.ru/article/n/rol-smesheniya-yazykov-v-formirovanii-globalnoy-kultury.
2. Дункер К. Психология мышления. М., 1965.
3. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Ростов-на-Дону, 1998.
4. Касимова Е.В. К вопросу об изучении русско-китайского языкового взаимодействия в Дальневосточном регионе в начале XX в. // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2013. № 10. cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-izuchenii-russko-kitayskogo-yazykovogo-vzaimodeystviya-v-dalnevostochnom-regione-v-nachale-hh-v.
5. Кондаков И.М. Психология-2000: иллюстрированный справочник. М., 2000. psychology.academic.ru/1001/креативность.
6. Коровушкин В.П., Джон Олбунми Фалоджу. Лингвокреативный потенциал нигерийско-английского пиджина как проявление современной социально-языковой ситуации в Нигерии // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2013. № 3 (22). cyberleninka.ru/article/n/lingvokreativnyy-potentsial-nigeriysko-angliyskogo-pidzhina-kak-proyavlenie-sovremennoy-sotsialno-yazykovoy-situatsii-v-nigerii.

7. Кудрявцева Е.Л., Корин И.В. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции // Русский язык за рубежом. 2013. № 3.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. А.М. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченко. psylib.org.ua/books/masla01.
9. Чиршева Г.Н. Межъязыковые инновации в речи американских русских детей // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2012. № 3. cyberleninka.ru/article/n/mezhazykovye-innovatsii-v-rechi-amerikanskih-russkih-detey.

E.L. Koudrjajtseva, L.B. Bubekova, A.A. Timofeeva, S.V. Bulanov

MODERN GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING AND STUDING OF LANGUAGES

Ontogenesis, multilingualism, creativity, intercultural competence, innovative game technologies.

Usually during all kind of tests, surveys, observations examining, etc. the requirements to the staff concerning languages become of top priorities. In the cases when bilinguals and multilinguals are being involved, the language requirements become only secondary, instrumental, thus “expressing and reflecting” the specific features of their inner world. The initial belonging of a bilingual to two cultures simultaneously, to two types of national traditions and world perception results in interculturalization. If the educational process was built up correctly from the very beginning, a bilingual acquires a very solid intercultural foundation. Based on this foundation parents and teachers together with a bilingual child can erect a very strong building of creativity/ self-actualization, binary and multisided world perception. Such a characteristic will never become a single-sided for a bilingual and a multilingual person. The above-mentioned process should take place and be implemented as a game.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

14–17 мая 2015 г. в Варшаве на Национальном стадионе прошла VI Варшавская книжная ярмарка. В этом году на ярмарке был представлен проект «Читай Россию», являющийся частью программы продвижения современной и классической русской литературы и отечественного книгоиздания за рубежом. Данная программа проходит при финансовой поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям (Роспечать) и уже была презентована на крупнейших книжных ярмарках мира: во Франкфурте-на-Майне, Лондоне, Нью-Йорке, Барселоне, Мадриде, Женеве и др.

Российский стенд на выставке был разделен на следующие тематические зоны: современная и классическая русская литература; литература по истории, философии и социологии; образовательная и детская литература; культура, традиции и искусство РФ; 70-летие Победы над фашизмом, историко-культурное наследие народов Кавказа. Участники и посетители ярмарки смогли ознакомиться с продукцией известных российских издательств: «Эксмо», «Время», РОССПЭН, «Самокат», «Весь мир», «Текст», «БСП-Пресс», «Мелик-Пашаев» и др. Особое место в экспозиции российского стенда занимала продукция издательской группы «AgeyTomash/WAM», специализирующейся на выпуске уникальных подарочных книг и альбомов по искусству.

Одним из самых ярких событий на российском стенде стала серия встреч польских читателей с ведущими российскими литераторами: Е. Водолазкиным, М. Кучерской, Э. Кочергиным, С. Чуприниным, Д. Баком. Переводчик-полиглот, автор уникальной методики преподавания РКИ Д. Петров провел открытый урок. Писательские встречи состоялись также на факультете прикладной лингвистики Варшавского университета и в РЦНК в Варшаве. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина представил современные дистанционные программы изучения русского языка.

По окончании выставки все книги были переданы в дар РЦНК в Варшаве.

Оргкомитет

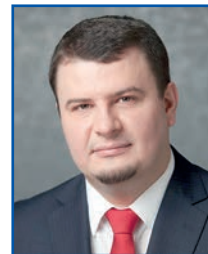
Петер Римар

peter.rimar.edu@gmail.com

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Будапешт, Венгрия



Примеры речевой интенции на материале приветствия как пожелания

Речевой этикет, речевая интенция, венгерский язык, русский язык, благопожелания, приветствия.

В данной статье рассматривается речевая интенция на примере приветствия как пожелания в свете коммуникативно-прагматического подхода в русском языке на фоне венгерского; рассматриваются типы речевых интенций с точки зрения их образования и содержания; исследуется специфика благопожелания как вида пожеланий и приветствия.

Одной из главных проблем формирования высказывания говорящим является выяснение причин поведения человека в момент оформления речевого сообщения. В свете коммуникативно-прагматического подхода, основу которого составляет изучение принципов и механизмов построения и функционирования коммуникативного акта с позиций учета ведущих характеристик его участников, наиболее продуктивными являются понятия цели и мотива речевого действия.

Понятие «мотив» определяется исследователями как «источник активной речевой деятельности» [5: 218], «осознанное побуждение для определенного действия», «источник действия, его порождающий» [15: 42], «потребность, влияющая на речевое действие» [9: 145]. В основу каждого из определений положено осознание того, что именно мотив, отвечающий за потребности человека и ведущий его деятельность, выступает как соображение, по которому говорящий должен действовать.

Мотивы возникают в самом человеке, определяются различными причинами и по-

буждают к конкретным целенаправленным действиям, свершение которых необходимо в данной ситуации, для того чтобы удовлетворить возникшие потребности. Отметим, что далеко не всегда мотивы могут осознаваться субъектом действия. Их можно определить посредством анализа самой деятельности. Субъективно же они выступают в своем косвенном выражении — в форме желания, стремления к цели. Последний тезис подтверждает положение о том, что «мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть» [15: 42].

Тем не менее, мотивы поведения человека и цели могут не совпадать. «Цель показывает, к чему стремится человек, а мотив — почему он к этому стремится» [17: 249]. Именно в контексте мотивов и целей говорящего значение его высказывания преобразовано в смысл: за объективным содержанием того, что сказал говорящий, выступает то, что он имел в виду, что он хотел сказать, ради чего он это сказал [15].

Интересно отметить подход лингвистов к трактовке категории цели с позиций исследования содержания высказывания. Одним из следствий такого анализа является выделение смысла высказывания. Смысл трактуется как явление коммуникативного, прагматического и психологического планов. Обобщая различные мнения о сущности смысла, остановимся на базовых положениях теорий, разработанных И.М. Кобозевой, Х. Валполом, В.Я. Мыркиным. И.М. Кобозева соотносит понятие цели со вторым значением лексемы «смысл», понимаемым как «разумное основание чего-либо» [8: 307]. «Х. Валпол считает одной из составляющих смысла интенцию. В нее он включает и цель, т.е. перспективу содержания высказывания» [8: 89]. В свою очередь В.Я. Мыркин, рассуждая о сущности смысла речевого высказывания, приходит к выводу, что смысл состоит из содержания и интенции. С его позиций категория интенциональности представляет собой сложное явление, заключающее в себе не только цель, намерение высказывания, но и его мотив [8].

«Речевая интенция — это особые психические состояния мотива и цели совершить практическое или ментальное действие с помощью такого инструмента, как язык / речь / произнесение высказывания» [19: 375]. Н.И. Формановская считает, что интенция — это коммуникативное намерение — может явиться как замысел строить речь в информативном или фатическом ключе, в официально-деловом, разговорном или ином стиле, в монологической или диалогической форме, устно или письменно, в той или иной стратегии и тактике.

Объединяющей эти трактовки является мысль о том, что интенция выступает в качестве дязыковой фазы коммуникации и непосредственно связана с ее постязыковой фазой, т.е. реализацией того намерения, которое лежит в ее основе. Думается, что постязыковая фаза практически полностью зависит от собеседника, от адресата, от того, поймет ли он интенцию, правильно ли ее истолкует и готов ли он к ее реализации. Осознаваемая говорящим зависимость от адресата определяет набор языковых средств,

используемых говорящим в конкретной ситуации общения.

Поскольку существуют интенции благоприятные и неблагоприятные, то и приветствия, особенно пожелания, могут быть благоприятными (желание добра и т.п.) и неблагоприятными (пожелания-проклятья).

С точки зрения влияния на речевое произведение Н.И. Формановская предлагает различать интенции репликообразующие и дискурсо- / текстообразующие [18]. К репликообразующим, выражающимся в единичном высказывании, относятся такие интенции, как благодарность, поздравление и др. Для реализации дискурсо- / текстообразующих применим дискурс / текст как диалогического, так и монологического характера. По нашему мнению, интенция желать / пожелать иногда для своего воплощения требует и монологического дискурса / текста. Примерами могут служить пожелания в виде готовых, стандартных формул, напечатанных в современных поздравительных открытках.

Итак, в ситуации речевого общения любое высказывание интенционально, т.е. имеет мотив и цель, лежащие за пределами речевого акта. Сущность коммуникативной интеракции состоит в том, что участники общения говорят друг с другом, чтобы достичь определенных целей. Коммуникативная цель диалога — это некий желаемый результат, ради достижения которого предпринимаются те или иные действия со стороны инициатора общения.

Представляется целесообразным подробнее остановиться на моменте соотношения цели и интенции, в связи с тем что в процессе изучения литературы по данному вопросу мы столкнулись с положениями о равнозначности данных категорий.

Речевая интенция рассматривается в работах многих ученых как важный коммуникативный фактор. Так, например, цель фигурирует в формулировке принципов кооперации Г.П. Грайса как общая для всех участников интенция — «та самая совместно принятая цель (направление) диалога» [2: 222].

Понимание цели в ее соотношении с категорией интенции отражено и в работах

О.Г. Почепцова [13]. Исследователем разрабатывается положение, согласно которому интенции делятся в зависимости от времени их реализации на акторечевые и постакторечевые с дальнейшим дроблением на исходные и конечные, в которые вкладывается теологический смысл: исходной интенции соответствует цель деятеля, а конечной интенции — цель действия.

Мы рассмотрели несколько мнений относительно проблемы корреляции интенций и целей речевого действия, и теперь нам представляется возможным остановиться на понимании того, что в иерархии компонентов организации речевой деятельности цель занимает первое положение, а интенция — второе место (в ряду составляющих). В большинстве случаев всякая речевая деятельность обусловлена ситуативной соотнесенностью. Ситуация порождает мотивы речевых поступков. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов: «потребность в общении как таковая, свойственная человеку, и потребность в совершеннии данного конкретного речевого поступка, стремление «вмешаться» в данную ситуацию общения» [11: 20]. После осознания потребности вступления в речевое общение говорящий ставит перед собой цель речевого действия. После определения поставленной речевой цели говорящий приступает к осознанию того множества решений, которые способствуют ее достижению. Это множество решений мы и связываем с нашим пониманием категории интенциональности как «присущей предложению направленности на разрешение определенной задачи общения» [3: 270] и ее функционированием на этапе порождения коммуникативного действия.

«Слушая речь другого человека, мы всегда стремимся понять, ради чего он говорит. Не понимая мотива речевых действий, мы до конца не можем понять смысл высказывания» [4: 57]. Рассмотрим это положение на следующем примере, в котором только из контекста становится понятно, что бабочка (30-летняя женщина) приехала к доктору с одной целью — просьбой повторить лечение, а именно — получить понравившееся лекарство; для этого она применяет конкретную

тактику, используя речевые акты благодарности / пожелания: *«Другими словами, вчера я выписал бабочке порядочную порцию белладонны, а сегодня, в день моего рождения, 17 декабря, бабочка приехала с сухим флаконом».*

— Ты... ты... все приняла вчера? — спросил я диким голосом.

— Все, батюшка милый, все, — пела бабочка сдобным голосом, — дай вам бог здоровья за эти капли... полбаночки — как приехала, а полбаночки — как спать ложиться. Как рукой сняло» (М. Булгаков. Тьма египетская).

Данный пример может служить иллюстрацией следующего факта: если говорящий имеет цель (в нашем случае — сформировать определенные отношения с адресатом и получить лекарство), то он обычно представляет и эффективные, с его точки зрения, средства ее достижения.

Согласно И.А. Стернину, «чисто коммуникативные цели достигаются использованием речевых формул, таких как формулы приветствия, поздравления, сочувствия, прощания, комплимента и т.д.» [16: 67]. Приведенный пример показывает, что целью речевого общения является, во-первых, стремление говорящего сохранить и приумножить значимые для него ценности, в данном случае, здоровье, во-вторых, сохранение психологической тональности доброжелательства в общении («удовлетворение требований речевого ритуала») [6: 293], о чем свидетельствуют этикетные формулы обращения — «батюшка, милый», интонация, манера общения (комментарий автора) — «пела бабочка сдобным голосом». Кроме того, указанная цель в нашем примере может быть подразделена на промежуточную и конечную цели.

Промежуточная цель, думается, состоит в том, чтобы «настроить» адресата, подготовить «почву» для дальнейшей информативно значимой коммуникации. Мотив промежуточной цели — необходимость «прелюдии», в нашем случае — использование пожелания (дай вам бог здоровья) как способа оформления благодарности перед изложением собственно информации (просьбы). Анализ

диалогов показал, что произнесение таких пожеланий, как *дай вам бог здоровья, храни тебя Господь* и т.п., является достаточным для выражения благодарности и не требует последующего выражения благодарности собственными, традиционными средствами речевого акта благодарности. В случае, если используются и слова благодарности и пожелания, пожелания следуют за благодарностью. Думается, что таким образом, сопутствуя благодарности, пожелания передают значение высокой оценки адресата.

Конечная цель исчерпывается установлением и завершением вербального контакта с собеседником. Мотив конечной цели – физическая и психологическая дискомфортность.

Смыслом высказывания часто называется информация, которая присутствует в нем в скрытом виде и может быть выведена из него путем умозаключения, опирающегося на определенные дополнительные посылки. Понимаемый таким образом смысл противопоставляется «тому, что сказано» – содержанию высказывания, непосредственно выраженному языковыми средствами. При этом смысл выступает как скрытое и более важное, а «то, что сказано» – как явное и менее важное. В случае сознательного использования косвенных способов передачи информации, например при намеке, смысл – это то, что на самом деле имел в виду говорящий, суть (скрытая цель) высказывания, а «то, что сказано» – лишь средство [8: 348].

Исходя из вышеприведенного примера, еще раз подчеркнем, что цель является одним из наиболее значимых факторов, определяющих выбор и употребление этикетных знаков. В соответствии с типовыми ситуациями этикета можно назвать лишь самые общие цели: установление, поддержание и прерывание речевого контакта, достижение и сохранение комфортности общения, предотвращение конфликтной ситуации, желание понравиться, произвести на собеседника хорошее впечатление, выразить благодарность, восхищение, почтение и др.

При приветствиях проявляется одна из важнейших функций коммуникации – контактоустанавливающая. Приветствием адресант связывается с адресатом, проявляется

интенция коммуникации, передачи информации. Хотя может быть, что эта информация – только клише – выражение уважения к другому. По-другому этот термин можно назвать благопожеланием. Н.И. Формановская считает, что благопожелание находится в центре речевого этикета. Во время появления человека на земле очень важны были сигналы опознания своего как благопожелание, чтобы отличать их от другого, врага. Из этих сигналов сложилась система речевого этикета. Рассмотрим проявления приветствия как пожелания в русском и венгерском языках.

Самое типичное выражение приветствия в русском языке – «здравствуйте!», «здравствуй!».

Эти единицы речевого этикета этимологически обозначают пожелание здоровья и используются при обращении к вышестоящему, равному, или нижестоящему собеседнику. А.Г. Балакай так определяет значения «здравствуй(-те)»:

1. Самая употребительная форма приветствия при встрече, знакомстве, обращении по телефону, в письме.

2. Пожелание здоровья, благополучия (при встрече, прощании, поздравлении и т.п.) [1].

В венгерском языке не существует эквивалента для приветствия «здравствуйте» при обращении на «вы», потому что в венгерском языке все нейтральные выражения приветствия при обращении на «вы» ограничены временем употребления (утро, день, вечер). Поэтому при переводе художественных текстов с русского языка на венгерский язык можем найти разные аналогичные выражения для данного стереотипа.

– *Здравствуйте, – робко, исподлобья оглядываясь, сказала девочка* (В. Распутин. Деньги для Марии).

– *Jó napot – köszönt félénken a kislány, bizalomtlanul körülnézett* (пер. László B. Fazekas).

В этом случае переводчик нашел эквивалент «Jó napot», который имеет полный эквивалент для приветствия «добрый день» в русском языке.

– *Здравствуйте, Вера Сергеевна! – приветствовал ее, появляясь в дверях, Брюха-*

мый. Он улыбался (В. Шукшин. Энергичные люди).

– *Üdvözlöm Vera Szergejevna! – köszönt az ajtóból vigyorgó képpel a Pocakos* (пер. Zsigmond Gerencsér).

Здесь переводчик выбрал венгерский вежливый стереотип «*Üdvözlöm*». Это выражение имеет полный эквивалент «приветствую вас!».

Для приветствия «здравствуй(-те)» при обращении на «ты» или на «вы» можем найти в венгерском языке эквивалент «*Szervusz*», «*Szervusztok*». Это приветствие происходит от римского приветствия «*servus humilimus*», которое эксплицитно выражает уважение вышестоящему. Это выражение уже потеряло данное значение.

– *Здравствуй!* – сказал Моня.

– *Здравствуй!* – не сразу откликнулся инженер. И глянул на Моню неодобрительно: наверно, не понравилось, что с ним на «ты» (В. Шукшин. Упорный).

– *Szervusz!* – *köszönt Monya*.

– *Szervusz!* – *viszonozta kisvártatva a mérnök. És rosszállón pillantott Monyára. Bizonyára nem tetszett neki, hogy tegeződjön vele* (пер. Makai Imre).

Надо добавить, выражение «*Szervusz*», «*Szervusztok*» не является полным эквивалентом русского приветствия, потому что в венгерском языке данный стереотип используется не только при встрече, но даже при расставании. Это может привести к ошибке, потому что использовать «здравствуй(-те)» при расставании невозможно.

– *Akkor holnap találkozunk. Szervusztok!*

– Завтра увидимся. Пока! (из наблюдений над разговорной речью)

Из вышесказанного очевидно, что в венгерской аудитории при переводе формы «здравствуй(-те)» могут возникнуть проблемы, так как в венгерском языке нет полного эквивалента. Выбор аналогичного выражения зависит от контекста. Обычно переводим на венгерский язык эти формы приветствия, как «*Szervusz*», «*Szervusztok*» или употребляем аналогичное приветствие, ограниченное временем (*Jó reggelt*; и т.п.).

Трудности также могут возникать в связи с формой «здравствуйте» при обращении

к множеству адресатов. Выбор аналогичного выражения зависит от ситуации. Если используем «*Szervusztok*», то это приветствие на «ты», потому что «*Szervusz*» и «*Szervusztok*» употребляются при обращении на «ты». А если употребляем в переводе нейтральное приветствие, ограниченное временем «*Jó reggelt / napot / estét*», тогда собеседники обращаются друг к другу на «вы».

Завершая рассмотрение понятий цели и мотива, подчеркнем следующее: целенаправленная деятельность свойственна только человеку как разумному общественному существу, которое способно предвидеть ее (деятельности) результат, поэтому цель является одним из важнейших параметров прагматической интерпретации высказывания. В ходе коммуникативного акта, представленного как процесс взаимодействия его участников в определенных условиях общения вокруг заданного тематического содержания, цель мотивируется желанием говорящего достичь посредством своей речевой деятельности определенных результатов [4]. При этом результатом может быть не только речевая, но и неречевая реакция собеседника. Следовательно, коммуникативная цель в структуре коммуникативного акта представляет собой «стратегический результат, на который направлено речевое действие адресата» [7: 18]. При этом именно коммуникативная цель автора сообщения во многом определяет как внутреннюю, так и внешнюю форму текста сообщения, структуру его содержания и организацию языковых средств [12].

Итак, цель в коммуникации представляет собой объективный фактор речевого взаимодействия, функционирующий после осознания субъектом мотивов порождения речевой деятельности и прогнозирующий движение к возможному результату. Кроме того, это фактор, активно воздействующий на содержание и построение коммуникативного высказывания наряду с такими объективными моментами коммуникативного процесса, как ситуативная соотнесенность и социальная детерминированность, и реализующийся в виде требуемых по смыслу речевых интенций.

Литература

1. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.
2. Грайс П. Логика и речевое общение / Пер. В.В. Туrowsкого // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. Лингвистическая прагматика.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М., 1999.
4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 3-е изд., стереотипное. М., 2003.
6. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). 3-е изд., стереотипное. М., 2002.
7. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. М., 2002.
8. Кобозева И.М. Две ипостаси содержания речи: значение и смысл // Язык о языке: Сб. статей / Под общ. рук. и ред. Н.Д. Арутюновой. М., 2000.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
10. Мыркин В.Я. Текст, подтекст и контекст // Вопросы языкознания. 1976. № 2.
11. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1983.
12. Пешкова Н.П. Типология научного текста: психолингвистический аспект. Уфа, 2002.
13. Почепцов Г.Г. О коммуникативной типологии адресата // Речевые акты в лингвистике и методике: Сб. науч. тр. Пятигорск, 1986.
14. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. Киев, 1986.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
16. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
17. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону, 1997.
18. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М., 2002.
19. Формановская Н.И. Коммуникативная лингвистика – коммуникативной методике // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения» / Под ред. С.А. Хаврониной, Т.Б. Балыхинной. М., 2005. Ч. 1.

Peter Rimar

EXAMPLES OF SPEECH INTENTION BASED ON THE MATERIAL
OF GREETINGS AS WISHES

Speech intention, speech etiquette, greeting as a wish, Russian language, Hungarian language.

This article examines speech intention through examples of greetings as wishes from the aspect of communicative-pragmatic approach of Russian language on the background of Hungarian; describes the types of speech intentions in terms of their formation and content; studies the specificity of “good wishes” as types of wishes and greetings.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

8 апреля 2015 г. в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина состоялась **научно-практическая конференция «Методика преподавания РКИ: традиции и современность»**, в которой приняли участие преподаватели и аспиранты (более 70 чел.) из 14 образовательных учреждений. В рамках конференции работали методические секции по следующим направлениям: современные образовательные технологии обучения РКИ, учебники и учебные пособия нового поколения; содержание обучения РКИ на разных уровнях владения русским языком; культурологический аспект в обучении РКИ. Особое внимание было уделено вопросам необходимости создания новых концепций и эффективных методических стратегий, разработки новых типов учебников и учебных комплексов, научной коррекции содержания и структуры, форм обучения РКИ, а также дана оценка эффективности применяемых методик обучения РКИ с позиции комплексного подхода.

А.С. Хехтель (Россия)

К.Е. Агафонова

panova_kristina@inbox.ru

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



Словесные выпады в политическом дискурсе

(в поисках терминологии)

Словесные выпады, вербальная агрессия, стратегия доминирования, когнитивно-коммуникативная парадигма.

Статья посвящена изучению вербальной агрессии в российском политическом дискурсе в свете когнитивно-коммуникативной парадигмы. В политическом дискурсе нередко встречаются словесные выпады, наносящие ущерб политическому противнику. Цель адресанта в политическом дискурсе – оказать воздействие на аудиторию, внушить отрицательное отношение к политическим оппонентам, используя по возможности слабые стороны и промахи противника. Эти коммуникативные цели нередко достигаются с помощью словесных выпадов. Перед лингвистами и преподавателями РКИ стоит задача выявить условия и правила функционирования словесных выпадов в политическом дискурсе и создать учебные материалы, помогающие студентам лучше понимать архитектуру политического дискурса.

В лингвистической науке растет интерес к личности как субъекту, порождающему и воспринимающему речь. Это подтолкнуло ученых к исследованию социальных и психологических факторов, влияющих на коммуникацию. Отношения *говорящий – слушающий* стали изучаться не только с точки зрения передачи информации в процессе коммуникации: большое внимание уделяется тому, как говорящий порождает тексты, как адресат реагирует на высказывания адресанта, какие он испытывает эмоции.

Так, привычная схема *адресант – адресат*, разработанная Р.О. Якобсоном, оказывается устаревшей. Адресат не только пассивно получает сообщение, но и является его полноправным творцом, воспринимая информацию и реагируя на нее. Идея взаимодействия собеседников во время коммуникации и синтез смежных наук во время

анализа речевого произведения становятся ведущими в когнитивно-коммуникативной научной парадигме.

В представленной работе словесные выпады рассматриваются в русле когнитивно-коммуникативной парадигмы: в рамках этой парадигмы лингвисты, психолингвисты, философы, литературоведы исследуют общение, мышление и место языка в процессах создания и восприятия получаемой информации и опыта. Объектом изучения в когнитивно-коммуникативном направлении является дискурс, а основным инструментом изучения имплицитных и поверхностных структур дискурса считается дискурс-анализ, с помощью которого выявляются социальные роли говорящих, их намерения, средства речевого воздействия, которыми достигаются цели участников общения, речевые действия, складывающиеся в сценарии речевого взаимодействия,

стратегии и тактики, использующиеся в той или иной коммуникативной ситуации. В когнитивно-коммуникативном направлении лингвистики акцент в изучении речевого взаимодействия коммуникантов делается на проблемах, связанных с пониманием речевых замыслов, с экспланацией метасмысла, поскольку любой текст, письменный или устный, направлен на то, чтобы повлиять на эмоции и поведение собеседника.

Цель адресанта в политическом дискурсе — оказать воздействие на аудиторию, внушить отрицательное отношение к политическим оппонентам, используя по возможности слабые стороны и промахи противника, нередко — с помощью словесных выпадов. Для раскрытия смысла словесных выпадов мы будем применять экспланаторные практики, являющиеся инструментом дискурс-анализа. С их помощью исследователь высвечивает пресуппозиции, интенции и эмоциональный фон коммуникантов. В рамках данной работы мы будем учитывать все составляющие коммуникации: дискурс собеседников, сценарии и фреймы ситуации общения, а также возможные эмоции, которые может вызвать словесный выпад.

Во время коммуникации собеседники нередко используют свой когнитивный опыт, который запечатлен в так называемых схемах, структурах, фреймах, находящихся в долговременной памяти любого человека. Схемы вербального поведения заложены в памяти человека, это дает ему возможность предвидеть развитие речевого сюжета, он также примерно знает, как реагировать на прозвучавший словесный выпад. Фрейм — это ментальная схема отдельного речевого эпизода, в которую входят знания о месте коммуникативного события, о ролях говорящих и т.п. [4]. В этих структурах, как считается в современных теориях языкового мышления, представлена информация социокультурного характера, опыт прежних речевых событий.

Преимущество фреймового подхода к раскрытию имплицитного смысла высказывания связано еще и с тем, что фрейм

«обладает более или менее конвенциональной природой и поэтому конкретизирует, что в данной культуре характерно и типично» [3: 45]. Опираясь на когнитивно-фреймовый подход, мы достаточно точно можем эксплицировать не только скрытые интенции коммуникантов, но и причины, стоящие за ситуацией словесного выпада.

Сценарии же более гибки и позволяют переходить от одних схем поведения к другим. Этот термин позволяет включать в анализ характеристику места, участников, целей, времени, культурного фона коммуникантов [8]. Новый подход к изучению ментальных схем и текстов с глубинными структурами называется сценарно-фреймовой теорией [8]. Словесные выпады, или словесные атаки, характерны для такого феномена коммуникации, как «речевая агрессия». Под «речевой агрессией», вслед за К.Ф. Седовым, мы понимаем «целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию и т.п.) у объекта речевого воздействия» [5: 196–212]. В нашем понимании речевая агрессия используется с целью влияния на собеседника, на его представления о ситуации в целом, на его поведение и на эмоциональную составляющую личности.

Одной из форм выражения речевой агрессии является стратегия доминирования. Эта стратегия направлена на слом эмоционального, интеллектуального поведенческого сопротивления собеседника. Цель данной стратегии — навязать адресату свои мысли и чувства [9: 121]. Заимствованное прагматикой из военного искусства понятие стратегии во главу угла ставит не кооперацию, а победу (которая понимается как результативное воздействие на слушателя, как трансформация его модели мира в желательном для говорящего направлении).

По мнению В.З. Демьянкова, в политическом дискурсе происходит перенесение военных действий с поля боя на театральные подмостки: «Как и действия на поле боя,

политический дискурс нацелен на уничтожение «боевой мощи» противника — вооружения (т.е. мнений и аргументов) и личного состава (дискредитация личности оппонента)» [2: 116–152].

Поэтому на наш взгляд уместно ввести понятие **словесного выпада** как составной части реализации агрессивных речевых стратегий и ее тактик. «Выпад» по Ожегову — «враждебное действие, выступление против кого- или чего-нибудь». В словаре Ефремовой слово «выпад» описывается в употреблении в военном деле и спорте в значении «резкое движение вперед или в сторону с упором туловища на выставленную ногу». Таким образом, словесный выпад нам представляется в виде направленной адресной агрессии, существующей только при наличии собеседника, возможно, отстраненного во времени и пространстве, что нередко бывает в политическом дискурсе. Так, словесный выпад, являясь тактикой, реализующей стратегию доминирования, в политическом дискурсе реализует прагматический лингвистический установки. Их основная направленность — ослабление позиций визави в политических дебатах, дискредитация политического соперника, навязывание собственного коммуникативного сценария.

Опираясь на классификацию Ю.В. Щербининой, можно выделить следующие вербально-агрессивные акты (ВА): ВА оскорбления, ВА враждебного замечания, ВА угрозы, ВА грубого требования, ВА грубого отказа, ВА порицания (упрека), ВА обвинения, ВА иронии [10: 360]. Каждый из данных ВА может выступать в политическом дискурсе в качестве словесного выпада. Рассмотрим каждый из них.

Оскорбление — любое слово или выражение, содержащее обидную, нередко унижительную характеристику адресата. При оскорблении осуществляется моральное воздействие на адресата в сторону желательного изменения поведения адресата.

Враждебное замечание — выражение негативного отношения к адресату. Может выражаться в виде враждебного пожелания

или даже проклятия. ВА враждебного замечания проявляется косвенно через обидный намек или сравнение адресата с неприятным для него объектом, предметом или свойством.

Угроза (менасив) — высказанное намерение нанести физический, материальный или какой-либо другой вред адресату. «Тактика угрозы отражает враждебное состояние политика, склонного вести себя мстительно по отношению к другим или нацеленного причинить кому-либо ущерб. Тактика угрозы проявляется в запугивании, прогнозировании неприятных событий» [7: 250].

Грубое требование обычно проявляется в желании говорящего избавиться от собеседника или принудить его к выполнению какого-либо действия.

Грубый отказ — невежливый, некультурный отказ в ответ на просьбу, требование и т.д. [6]

Ирония заключается в противоречии между буквальным и скрытым смыслом. Безусловно, ирония не всегда является выражением агрессии, однако нередко случаи использования речевого акта иронии в качестве завуалированного выражения негативных агрессивных эмоций.

Словесный выпад подразумевает не только воздействие, но и реакцию собеседника, т.е. важен перлокутивный эффект. Перлокуция, как известно, результат воздействия речи на собеседника.

Например, при сценарии речевого взаимодействия «дебаты» словесные выпады и атаки, направленные на собеседника, есть норма поведения, которая подразумевает или полное уничтожение доводов противника, или подстегивает противника защищаться, а нередко и «нападать» в ответ. Поэтому важной чертой словесных выпадов является диалогичность.

Диалог — знак речевого действия и социальной активности. Диалогичность связана с взаимодействием людей в ходе речевого общения и деятельности. Показатели диалогичности — вопросно-ответная форма изложения, риторические вопросы и восклицания, релятивы *да / нет* и др.

Рассмотрим примеры. Перед нами сценарий «оправдывание», «защитная речь, вызванная обвинением». Особое свойство словесного выпада, диалогичность, достигается с помощью риторических вопросов:

«А что, вы думали, там будет? Как я детей ем по заказу Березовского? Детей не ем. И как у любого обычного человека, нет у меня в почте чего-то экстраординарного. Зато теперь у меня от вас секретов нет».

В данном примере мы имеем дело с письменной речью российского оппозиционера Алексея Навального, комментирующего в своем блоге на сайте Livejournal.ru распространившуюся в Интернете новость о взломе анонимными проправительственно настроенными хакерами его личной почты с целью дискредитации оппозиционера. Алексей Навальный, эмоционально реагируя на данное событие, выражается небуквально, используя тактику иронии. Упоминание о Б.А. Березовском¹ в глазах читателей блога может оказаться фактом, порочащим имидж А. Навального: они могут подумать, что беглый олигарх платит Навальному за оппозиционную деятельность по раскачиванию страны. Тем не менее Навальный следует правилу, хорошо работающему в политике: «что сделалось смешным, не может быть опасным», поэтому фраза: *«Как я детей ем по заказу Березовского?»*, реализующаяся с помощью тактики иронии, нивелирует возможные нападки аудитории на Навального по этому вопросу.

Другой наш пример основывается на расшифровке дебатов между кандидатами в депутаты в Московскую городскую Думу-2014:

«Вы знаете, в политологии есть такой термин – политическая коррупция. И колоссальные показатели этого термина мы

встречаем. У нас есть кандидат, которым заклеены все заборы и даже помойки, и всех остальных убивают, зачищают. Специально за распространителями моей газеты с программой, которую опускали в каждый ящик жителей Новой Москвы, Тропарева-Никулина, ходили люди и зачищали эти материалы. На самом деле, все щиты партии «Яблоко» были убраны с улиц Москвы. Говорят, что это на уровне, так сказать, госпожи Раковой, но мы не знаем этого. Хотелось бы обратить внимание: господин Собянин, вы говорите о том, что у нас есть равная конкуренция, что у нас честные выборы – пожалуйста, отвечайте за свои слова» (Илья Хандриков, председатель Всероссийского движения «За честный рынок»).

Перед нами разворачивается сценарий «дебаты». У словесного выпада есть конкретный адресат, тем не менее мы отнесем это утверждение к риторическому восклицанию. Если бы это был сценарий «переговоры» или сценарий «заявление официального лица», то Собянину пришлось бы официально отвечать на этот выпад. В сценарии же «дебаты» Собянин, в чью сторону сделан выпад, не является реальным оппонентом, потому его ответ и не подразумевается. Причина такого словесного выпада, по мнению Н.Д. Арутюновой, «раздваивается на лицо-виновника и событие-причину, а понятие лица-виновника преобразуется, в свою очередь, в понятие объекта чувств – той мишени, которая принимает на себя рикошет эмоций, названных событийным раздражителем» [1: 7–23]. Перед нами тактика обвинения, а также скрытой угрозы.

Итак, словесный выпад мы понимаем как речевое действие, соподчиненное тактике речевой стратегии доминирования и реализующее интенцию адресанта. Заметим, понятие тактики шире и полнее, чем понятие «словесный выпад». Таким образом, мы рассматриваем понятие словесного выпада как частный случай речевой тактики, которая обслуживает стратегию доминирования и может соотноситься с понятием вербально-агрессивного акта.

¹ Борис Абрамович Березовский – российский предприниматель, государственный и политический деятель, с 2000 г. до конца жизни находился в эмиграции в Великобритании; в России обвинялся в многочисленных преступлениях и был заочно приговорен к тюремному заключению. С осени 2000 г. выступал как политический оппонент В. Путина.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Наивные размышления о наивной картине языка / Н.Д. Арутюнова. Язык о языке. М., 2000.
2. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарных исследований. М., 2003.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М., 1996.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.
5. Седов К.Ф. Речевая агрессия в межличностном взаимодействии // Прямая и непрямая коммуникация. Саратов, 2003.
6. Сидорова Е.Ю. Вербальная агрессия как коммуникативно-прагматическое явление // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 319.
7. Филатова А.С., Романцова Т.Д. Речевой портрет губернатора иркутской области А.Г. Тишанина // Политический дискурс в России. Материалы X юбилейного всероссийского семинара. М., 2007.
8. Шляхов В.И. Речевая деятельность. Феномен сценарности в общении. М., 2010.
9. Шляхов В.И. Сценарная основа речевого общения. Технология обучения. М., 2010.
10. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. М., 2006.

K.E. Agafonova

VERBAL ATTACKS IN POLITICAL DISCOURSE. IN SEARCH OF TERMINOLOGY

Verbal attacks, verbal aggression, the strategy of domination, cognitive-communicative paradigm.

The article is devoted to the study of verbal aggression in Russian political discourse within cognitive-communicative paradigm. The political discourse is characterized by verbal attacks that damage the political opponents' image. Politicians' purpose is to have an influence on the audience, to form negative attitude towards their political opponents, using weakness and failures of the enemy. These communicative purposes are often achieved by verbal attacks. The most difficult goal for linguists and teachers is to reveal the rules, modes and conditions for the functioning of verbal attacks in the political discourse and to create educational material to help students to understand better the architecture of political discourse.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

4–6 июня 2015 г. в Ханойском филиале Института русского языка им. А.С. Пушкина (ХФИРЯП) проходила выставка «Русский язык во Вьетнаме». Мероприятие было приурочено к 65-летию установления вьетнамо-советских-российских дипломатических отношений и 125-летию со дня рождения президента Хо Ши Мина, заложившего фундамент дружеских отношений между двумя странами. В церемонии открытия выставки приняли участие: российская делегация, состоящая из преподавателей РКИ 5 российских вузов, представители Министерства образования и подготовки кадров СРВ, преподаватели государственных образовательных учреждений Вьетнама и ведущие вьетнамские русисты. С приветственными словами перед собравшимися выступили начальник Управления международного образования Фам Куанг Хынг, а также Чрезвычайный и Полномочный Посол России во Вьетнаме К.В. Внуков. На обозрение посетителей были выставлены 900 экспонатов, в том числе старые советские учебники, учебные пособия, словари по русскому языку авторов разных времен. Гвоздем выставки стали учебные издания, составленные вьетнамскими преподавателями с 1975 г. по настоящее время. Посетителям также показывали документальный фильм «Огромная любовь к русскому языку», в котором рассказывалось об интересе к русскому языку во Вьетнаме после августовской революции 1945 г., о его преподавании и изучении в стране в течение 70 лет, а также о сохранении и развитии вьетнамской русистики.

Выставка не только подтверждает позиции русского языка за рубежом, показывает достижения вьетнамской русистики, но и позволяет молодому поколению лучше понять ранние этапы изучения русского языка и процесс его развития во Вьетнаме.

Вице-директор ХФИРЯП, канд. филол. наук Нгуен Тхи Тху Дат



Барари Рахеле

barari1978@mail.ru

аспирант
кафедры русского языка
факультета литературы и иностранных языков
Тегеранского университета
Тегеран, Иран



Мадаэни Авал Али

amadayen@ut.ac.ir

канд. филол. наук,
кафедра русского языка
факультета литературы и иностранных языков
Тегеранского университета
Тегеран, Иран

Русские отрицательно-безличные конструкции с вопросительно-местоименными словами *где, куда, когда, как* и их персидские эквиваленты

Отрицание, отрицательное значение, дательный субъекта, вопросительно-местоименные слова, русский язык, персидский язык.

В статье рассматриваются конструкции с вопросительно-местоименными словами *где, куда, когда, как* с отрицательным значением, являющиеся одним из видов имплицитного способа выражения отрицания, и также их эквиваленты в персидском языке. Авторы выявляют сходства и различия таких конструкций в данных языках и детально анализируют их.

В лингвистике отрицание — это выражение при помощи лексических, фразеологических, синтаксических и других средств языка того, что связь, устанавливаемая между элементами высказывания, реально не существует или мыслится в речи как реально не существующая [2: 144].

Отрицание в любом языке может быть выражено двояким образом: а) эксплицитно, т.е. передаваться при помощи формальных средств выражения; б) имплицитно (скрыто), т.е. заключаться в самой семантике слова или целой синтаксической конструкции. Имплицитный способ выражения отрицания более сложен для восприятия. Для уяснения

отрицательного смысла конструкций с имплицитным отрицанием особую роль играют интонация, контекст в целом, словопорядок, некоторые эмоциональные частицы, а также экстралингвистические факторы. Такие конструкции характерны для разговорного стиля речи. Они всегда экспрессивны и окрашены субъективно-модальными значениями.

Риторический вопрос является частотным видом имплицитного отрицания или утверждения. Отрицательный по форме, он передает утвердительный смысл, тогда как утвердительный по форме риторический вопрос, наоборот, передает отрицательное значение.

Наличие специфической структуры предложения, передающей разнообразную гамму модальных отношений без модальных слов, является отличительной особенностью русского синтаксиса. А.В. Величко о таких видах предложений пишет: «Существует большое количество нестандартных, специфических построений, структурные свойства и семантика которых выходит за рамки регулярных синтаксических связей закономерностей... Такие построения, получившие в силу специфики их структуры название синтаксических фразеологизмов, служат для выражения различных субъективно-модальных значений» [3: 5].

Для передачи отрицания используются разнообразные лексико-грамматические средства. Основное средство выражения отрицания в русском языке — частица *не*. Использование других средств связано с различными экспрессивно-стилистическими оттенками.

Для разговорной эмоционально окрашенной речи характерно употребление безличных конструкций с вопросительно-местоименными словами *где, куда, когда, как* в отрицательном значении. Эти конструкции только указывают на невозможность совершения действия и могут сопровождаться различными оттенками субъективной модальности.

В настоящей статье мы представляем лингвистический анализ данных конструкций, являющихся одним из видов риторического вопроса, а также соответствующие им по смыслу, но нейтральные по эмоциональной окраске конструкции в русском и персидском языках.

В безличных предложениях с вопросительными, отрицательными и относительными местоимениями и наречиями сказуемое выражается инфинитивом [5: 439].

В конструкциях с вопросительно-местоименными словами *где, куда, когда, как* вопрос о направлении, месте, времени и способе действия только указывает на невозможность и ненужность совершения действия. По этой причине они являются не вопросительными, а чисто восклицательными словами. Они называются вопро-

сительно-отрицательными предложениями, однако эти предложения не имеют вопросительного значения, а содержат сообщение. Этим предложениям свойственна эмоционально окрашенная восклицательная интонация.

Отличительная особенность предложений рассматриваемого типа состоит в том, что в них интонация обозначает отрицание без частицы *не* [4: 95].

Инфинитив совершенного вида указывает на то, что субъект не может совершить действие: *Где мне запомнить твой телефон! У меня плохая память.*

Инфинитив несовершенного вида означает, что есть причины, которые не дают возможности субъекту совершить действие: *Куда мне плясать! Мне плохо;* или у субъекта нет данных для совершения действия: *Куда мне философией заниматься! Я в философии не разбираюсь* [1: 273].

В таблице 1 представлены эти высказывания и соответствующие им нейтральные варианты.

Теперь рассмотрим эмоциональные высказывания в русском языке и их эквиваленты в персидском (таблица 2).

Сопоставляя русские предложения и их персидские эквиваленты, можно отметить следующее.

1. Инфинитив как единственный главный член в таких русских предложениях выражается в персидском языке модальным глаголом *توانستن* (таванестан) в форме настоящего-будущего времени в сочетании с глаголом в форме аориста, оба глагола изменяются по лицу и числу, согласуются с подлежащим предложения и употребляются в отрицательном значении.

2. Дательный субъекта передается на персидский язык местоимением или существительным. Они выполняют в предложении функцию подлежащего, их употребление в таких ситуациях факультативно.

3. Для передачи таких безличных конструкций в персидском языке используются личные предложения, где при опущении местоимений или существительных (в функции подлежащего) роль подлежащего играют личные окончания глагола. Например:

Таблица 1

Эмоциональные высказывания	Нейтральные высказывания
Куда мне плясать!	Я не могу плясать. Мне плохо. Мне не сплясать. Мне плохо.
Где мне запомнить твой телефон!	Я не могу запомнить твой телефон. Мне не запомнить твой телефон.
Как нам пойти в театр!	Мы не можем пойти в театр. Сейчас он закрыт. Нам не пойти в театр. Сейчас он закрыт.

Таблица 2

Русские высказывания	Персидские высказывания
Где ему над темой реферата думать! Сейчас у него времени нет.	او کجا می تواند روی موضوع رساله کار کند! او الان وقت ندارد.
Куда тебе с ним спорить! Он же знаток искусства.	تو کجا می توانی با او بحث کنی! او در هنر خبره است.
Как мне отдохнуть! У меня много дел.	من چه طور می توانم استراحت کنم! خیلی کار دارم.

энклитики *ی (и)* обоих глаголов в предложении *کجا می توانی با او بحث کنی!* являются подлежащим.

4. Названные русские предложения представляют собой один из видов односоставных предложений, тогда как персидские эквиваленты являются двусоставными.

5. Вопросительные слова в обоих языках использованы в косвенном значении.

6. Интонация в вышеуказанных конструкциях в обоих языках играет очень важную роль.

7. И русские предложения, и их персидские эквиваленты характерны для разговорной речи и являются экспрессивными.

8. И русские, и персидские предложения являются по форме утвердительными, а по значению отрицательными.

Выделяются также конструкции с инфинитивом и частицами *где (ж, же)*, *когда (ж, же)*, *куда (ж, же)*, *что (ж, же)*, *зачем (же)*, выражающие невозможность действия из-за отсутствия времени, места и объекта и т.п. Они эквивалентны стилистически нейтральным предложениям с отрицательными местоимениями и наречиями (см. таблицу 3).

Конструкции с вопросительными словами *куда*, *где* и *как*, утрачивающие свое прямое значение, и конструкции с инфинитивом и частицами *где (ж, же)*, *когда (ж, же)*, *куда (ж, же)*, *что (ж, же)* на-

зываются вопросительно-отрицательными предложениями, так как в них вопросительные местоимения или наречия переосмысливаются как отрицательные. Эти предложения выражают временное значение при помощи глагольной связки *быть*, например, *Когда же мне было (будет, было бы) писать?* Рассмотрим персидские эквиваленты таких конструкций (таблица 4) и их особенности.

1. Инфинитиву в русском языке соответствует форма настояще-будущего времени и аориста в персидском языке. Для выражения временных значений (будущего и прошедшего) в персидском языке употребляются личные глаголы в значении будущего и прошедшего. Например, в предложениях *کجا را داشتم که بروم؟* и *کجا را دارم که بروم؟* в первом примере форма настояще-будущего времени использована как в значении настоящего, так и в значении будущего. Во втором предложении форма простого прошедшего обозначает то, что говорящий называет причину невыполнения и неосуществления действия (например, отсутствие подходящего места).

2. Такие предложения в русском языке обозначают какое-либо независимое действие, не отнесенное к деятелям, поэтому считаются одной из разновидностей безличных предложений. Но в соответствующих русских предложениях дательный субъекта

передается на персидском языке местоимением, существительным или энклитиками (при опущении местоимения и существительного), выполняющими функцию подлежащего, поэтому они считаются личными. В предложении *کاغذ دیگرم کجا بود؟*, имеющем случаи употребления и в прошлом и в настоящем временах, местоимение *م* означает подлежащее.

3. Названные русские простые одноставные безличные предложения соответствуют в персидском языке двусоставным предложениям, обладающим обоими главными членами — подлежащим и сказуемым. Они могут переводиться на персидский язык формами и простого, и сложного предложения. Например, предложения типа *کاغذ دیگرم کجا بود؟* являются простыми, а предложения типа *من کجا وقت داشتم به آنجا بروم؟* считаются сложными с пропущенным союзом *که*.

4. И в русских, и в персидских предложениях интонация играет очень важную роль.

В некоторых случаях конструкции со словами типа *некуда, негде, незачем, некого* и т.п., имеющие отрицательное значение, считаются нейтральными эквивалентами

вышеуказанных конструкций, при этом могут реализовываться следующие модели: 1) Д.п. + отрицательные местоимение-существительное + (было, будет) инфинитив, 2) Д.п. + отрицательные местоимение-наречие + (было, будет) инфинитив. Такие предложения служат для выражения неисполнимости или отрицания действия из-за отсутствия каких-либо условий, например, места, времени, цели, необходимых участников и т.д. Эти предложения являются промежуточной группой между инфинитивными и безличными. В предложениях такой конструкции отрицательные местоимения являются единственными операторами отрицания.

Отрицательные местоименные слова в таких предложениях имеют двойственную природу: во-первых, они выполняют функции второстепенных членов (обстоятельства); во-вторых, выражая предикативное модальное значение невозможности и ненужности, они одновременно играют и роль компонента сказуемого [6: 123].

Предложения такой конструкции несвойственны персидскому языку (см. таблицу 5).

Таблица 3

Эмоциональные высказывания	Нейтральные высказывания
Когда же было приезжать? Времени совсем нет.	Некогда было приезжать.
Зачем же так преувеличивать?	Незачем так преувеличивать.
Чего же мне бояться?	Нечего мне бояться.

Таблица 4

Русские высказывания	Персидские высказывания
Куда же мне идти? Нет подходящего места.	کجا را دارم که بروم؟ جای مناسبی وجود ندارد.
Где ж другую бумагу достать? Лучше у меня нет.	کاغذ دیگرم کجا بود؟ بهتر از این ندارم.
Когда же мне было ехать туда? Я ведь был в Петербурге всего два дня.	من کجا وقت داشتم که به آنجا بروم؟ من فقط دو روز در پتربورگ بودم.

Таблица 5

Русские высказывания	Персидские высказывания
Некого послать за билетами.	کسی نیست (که) به دنبال بلیط برود.
Детям нечего было есть.	بچه ها چیزی نداشتند (که) بخورند.
Нам не с кем было поговорить.	ما کسی را نداشتیم (که) با او صحبت کند.
Ей (ему) некуда послать письмо.	او جایی را ندارد (که) به آنجا نامه بفرستد.

Сопоставив русские и персидские высказывания, мы можем сделать следующие выводы.

1. Русские предложения такого типа переводятся на персидский язык сложными предложениями, где главная часть обозначает отсутствие каких-либо условий, нужных для совершения какого-либо действия, а в придаточной части называется действие, не выполняемое из-за отсутствия необходимых условий. Главное и придаточное предложения присоединяются союзом *« č »*, употребление которого факультативно.

2. Представленные безличные односоставные русские предложения в персидском языке передаются формой двусоставных личных предложений.

3. В персидских предложениях употреблены два глагола: первый глагол, составляющий предикативное ядро главного предложения, обозначает отрицательное значение предложения в целом и образуется путем прибавления отрицательной частицы *не*. Второй глагол, подчиняясь первому, употребляется в форме аориста. Само действие, совершение которого невозможно, называется последним глаголом.

4. В таких русских предложениях глагол *быть* (*было, будет*) выполняет чисто синтаксическую функцию показателя времени. Значение времени в персидских предложениях такого типа выражается формой глагола (в прошедшем или будущем времени) главного предложения.

5. В данных русских предложениях субъект действия выражается формой дательного падежа, а в персидском языке не наблюдаются никакие изменения в форме слов, обозначающих подлежащее, и употребление их в соответствующих персидских предложениях факультативно. Однако в некоторых случаях опущение субъекта приводит к тому, что рассматриваемые предложения носят обобщенное значение.

Отрицание в любом языке выражается двояким образом, эксплицитно и имплицитно. Конструкции с имплицитным отрицанием характерны для разговорного стиля речи. Они всегда экспрессивны и сопровождаются субъективно-модальными значениями.

Безличные конструкции с вопросительными-местоименными словами *где, куда, когда, как* только указывают на невозможность совершения действия. Отличительная особенность предложений рассматриваемого типа состоит в том, что в них интонация обозначает отрицание без частицы *не*.

Главный член в таких русских предложениях выражается инфинитивом, а в персидском языке модальным глаголом *توانستن* в форме настоящего-будущего времени в сочетании с глаголом в форме аориста, оба глагола спрягаются, согласовываясь с подлежащим, и употребляются в отрицательном значении.

Дательный субъекта передается на персидский язык местоимением или существительным. Они выполняют в предложении функцию подлежащего, употребление которого в таких предложениях факультативно.

Для передачи таких конструкций, являющихся в русском языке безличными, в персидском языке используются личные предложения, где при опущении местоимений или существительных (в функции подлежащего) личные окончания глагола в них играют роль подлежащего. Названные русские предложения — односоставные, тогда как их персидские эквиваленты являются двусоставными.

Такие русские простые предложения выражаются в персидском языке формами двух простых предложений, соединяющихся союзом *« č »*, который часто опускается.

И русские, и персидские предложения характерны для разговорной речи и экспрессивно окрашены.

В некоторых случаях конструкции с вопросительными словами типа *некуда, негде, незачем, некого* и т.п., имеющие отрицательное значение, считаются нейтральными эквивалентами вышеуказанных конструкций.

Русские предложения такой разновидности передаются на персидский язык сложными предложениями, где главное предложение обозначает отсутствие каких-либо условий, нужных для совершения какого-либо действия, а в придаточном предложении называется действие, невыполнимое из-за отсутствия необходимых условий.

Литература

1. Аксенова М.П. Русский язык по-новому. СПб., 2001. Ч. III.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
3. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев. М., 1996.
4. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: Синтаксис. 2-е изд. М., 1961. Ч. II.
5. Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. М., 1975.
6. Скобликова Е.С. Синтаксис простого предложения. М., 1979.

7. دستور مفصل امروز - برپایه زبانشناسی جدید
خسرو فر شیدورد
انتشار اتسخن
1382.

Barari Rahele, Madaeni Aval Ali

RUSSIAN IMPERSONAL NEGATIVE STRUCTURES WITH INTERROGATIVE WORDS WHERE, WHEN, HOW AND THEIR PERSIAN EQUIVALENTS

Negation, a negative value, the dative subject, interrogative words, Russian language, Persian language.

This paper is dedicated to impersonal structures with interrogative words *where, when, how*, that are one of the hidden ways of expressing negation, and neutral structures in Russian and Persian languages. The authors make clear the differences and similarities of these structures in the two languages and analyzes them.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Постановкой сказки «Конек-Горбунок» отметили в русскоязычной школе выходного дня «Колобок» (Барселона, Испания) 200-летие русского поэта, сказочника, педагога Петра Ершова. На протяжении почти двух столетий эта сказка остается одним из самых популярных произведений русской литературы, о котором сам А.С. Пушкин отзывался в превосходной степени.

Как отмечает директор школы А. Аргучинская: «В этой сказке – кладезь народной мудрости. Иван изображен как бы дурачком, но он руководствуется народной моралью: жить честно, не жадничать, не красть, быть верным слову – и в результате преодолевает все жизненные невзгоды. Это мы и старались донести до детей в ходе репетиций, да и в обычной жизни». По словам активного участника и организатора всех школьных мероприятий Л. Усачевой, в «Коньке-Горбунке» есть чему поучиться не только детям, но и взрослым: ведь Иван на протяжении всей сказки проявляет самостоятельность, отстаивает собственное мнение, не теряет чувства собственного достоинства.

Устроители праздника очень творчески подошли к постановке спектакля: тексты сказки перемежались популярными в России детскими песнями, стихами и танцами, которые встречались и провожались бурными аплодисментами. Наконец, важнейшей составляющей всего праздника стало высокопрофессиональное сопровождение Ирины и Александра Снегуровых. Их дуэт «Музыкальный гобелен» – балалайка в сочетании с фортепиано – живое воплощение затейливости русского ума и таланта.

По окончании праздника зрителей ожидал еще один подарок – русская народная песня «Во кузнице...» в прекрасном исполнении учителей и родителей школы. Что ж, стоит быть кузнецами своей действительности, и ковать ее в соответствии с законами справедливости и доброты, как учат нас тому мудрые русские сказки.

Завершая жизнь со спокойствием в душе, Петр Ершов надеялся, что на «звук живой» его стихов «проснется кто-нибудь другой». И надежды его сбылись: на живой звук его произведений отзываются самые чистые и добрые детские сердца.

Елена Гунтик (Барселона, Испания)



Е.В. Бузальская

helve@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент

кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания

Санкт-Петербургского государственного университета

Санкт-Петербург, Россия

Национальная специфика русского эссе

(лингвокогнитивный подход к построению типологии жанра)

Жанр, эссе, концепт, геишталт, фрейм, сценарий, типология.

Статья посвящена решению проблемы жанровой идентификации эссе и составлению типологии его вариантов. Поскольку эссе является одним из наиболее популярных жанров, существующих в художественной, художественно-публицистической, публицистической и научно-публицистической сферах, оно может принимать различную форму – от статьи до стихотворения – и быть проводником бесчисленного количества тем. В связи с этим типологии эссе, построенные только на тематической, формальной или стилистической основе, не могут охватить весь спектр вариантов. Необходим комплексный подход к анализу жанра, который бы учитывал концептуальные структуры, положенные в основание авторской рефлексии. Для выполнения этой задачи автор обращается к когнитивной лингвистике.

Речевой жанр эссе существует в сознании носителей языка одновременно как образ, как алгоритм структурирования и как определенный спектр наиболее употребимых форм для организации подачи информации. В связи с этим представляется наиболее продуктивным анализировать речевой жанр как комплексную лингвокогнитивную структуру, принятую геокультурным пространством в качестве модели реализации речевой стратегии, обусловленную исторически, ситуативно и системно. Несмотря на распространенность жанра, многообразие форм и тем, модель реализации жанра разнится от одной культуры к другой, что связано с внутренней организацией хода авторской рефлексии, уходящей корнями в особенности менталитета носителя языка.

Типологии эссе, построенные только на тематической, структурной или стилистической основе, не могут охватить весь спектр вариантов реализации жанра и выявить его национально-специфические особенности.

Основанием для построения комплексной типологии национального эссе может быть анализ жанра, учитывающий 1) общую историю становления жанра в пространстве культуры; 2) лингвокогнитивные характеристики канона (модель организации стратегии жанра); 3) лингвистические параметры (смена речевых тактик, отраженная в материи текста).

Наличие национально-специфических вариантов реализации эссе связано с историей становления канона жанра. Как известно, эссеистическая форма изложения информации явилась следствием принятия обществом идей Реформации с ее критическим отношением к средневековой схоластике, ритуальности, догматической трактовке философских и нравственных проблем. Становление и развитие данного жанра можно определить как поэтапный процесс, занявший около 200 лет.

Анализ данного процесса позволяет выделить несколько путей «расширения» спек-

тра вариантов реализации жанра. Первое понимание природы эссе, связанное с «прозрачностью» смысла самого слова «essai» (опыт, проба), получило распространение во Франции, на родине основателя жанра М. Монтеня. Согласно этому пониманию, к эссе относятся все произведения, имеющие характер нравоучительных записей личного, часто автобиографического характера.

Вторым шагом стала адаптация жанра в англоязычном мире (Англия, ее колонии, США), где эссе обрело, благодаря Ф. Бэкону и его последователям, значение небольшой по объему публицистической статьи, в которой позиция автора нова и интересна благодаря его виртуозному владению логическими приемами убеждения.

В Германии во второй половине XIX в. в связи с распространением взглядов В. фон Гумбольдта и его последователей, развивавших идеи философии лингвистики, наиболее популярной областью эссеистической рефлексии становится язык и национальное сознание, здесь эссе чаще всего приобретает черты научно-публицистической статьи или трактата.

В испаноязычной литературе (в Испании и странах Латинской Америки) трактовка жанра эссе зависит то от французского (например, нравоучительные описания путешествий), то от английского канона (статьи-биографии известных людей, некрологи и т.п.), вследствие чего эссе имеет большее число вариантов.

В связи с появлением национальной специфики в XIX в. эссе получило три наиболее типичных варианта своей реализации: 1) художественное эссе, близкое к автобиографическим записям воспоминаний ностальгического или назидательного характера; 2) научно-популярное эссе, совмещающее в себе логику научного стиля изложения и стилистику бытового общения; 3) салонное эссе — запись размышлений и впечатлений в альбом представительниц высшего света. С появлением периодических изданий и «массового читателя» салонное эссе трансформировалось в публицистическое. Экспансия публицистики продолжается и по сей день: художественное эссе постепенно

становится художественно-публицистическим, а научно-популярное — научно-публицистическим.

В XX в. в связи с полидисциплинарностью исследований в число западных вариантов вошло также научное эссе.

Становление канона эссе в России пришлось на 1910–1920 гг., при этом основанием эссеистики в России можно считать не личные записи (как во Франции), не публицистические статьи и политические трактаты (как в Англии), не лингвистические и философские статьи (как в Германии), а литературные портреты — субъективные размышления писателей в форме статьи о литературе и современниках. Цель таких произведений заключалась в создании максимально точной, противоречивой, яркой, эскизной характеристики личности писателя на основании биографического, эпистолярного, мемуарного материала с использованием информации, извлеченной из фрагментов написанных им произведений.

Эссе становится популярным жанром в момент готовности общества воспринимать ценность частных наблюдений и рассуждений, которые в дальнейшем не становятся законом или правилом жизни. Поэтому в 1930–1950-е гг. в силу ментального регресса общества, вызванного действием режима диктатуры, русское эссе практически исчезло. В 1960-х гг. этот жанр вновь появляется в русской культуре и снова его проводники — писатели и поэты, возобновившие традицию создания «силуэтов» и «ликов» современников, усиленную процессами возвращения произведений и авторов начала века из эмиграции.

Вследствие национально-специфической фиксации русского эссе на создании психологических портретов деятелей литературы при составлении первых классификаций вариантов жанра в 1990-е гг. в качестве наиболее частотных исследователи выделяли *литературоведческое эссе, эссе — размышление на морально-эстетические темы, лирическое (поэтическое)*. К менее частотным относили *эссе — путевые заметки, эссе-портрет, эссе-письмо* [4]. Очевидным представляется факт присутствия в этой класси-

фикации трех разных параметров: формы (письмо, заметки, поэзия), темы (размышление на морально-эстетические темы), сферы деятельности (литературоведческое). Такой перечень невозможно признать типологией, поскольку все три параметра могут характеризовать одно произведение. Например, лирическое эссе-размышление на морально-эстетические темы в форме путевых заметок. Пример данной классификации приведен для того, чтобы проиллюстрировать невозможность построения типологии жанра без привлечения данных когнитивной лингвистики.

Как жанр, зависящий от типа рефлексии автора, эссе связано с типами мышления и концептуальными структурами. Только стилистика, только синтаксис или только литературоведение оказываются бессильны перед задачей построения классификации. Для эссе, согласно данным комплексного лингвокогнитивного исследования [1; 2], характерны три варианта реализации интенции: гештальт-структура (центром рефлексии является один объект), фрейм-структура (рефлексия относится к ситуации) и сценарная организация изложения материала (размышления относительно наблюдаемых изменений изначально заданной ситуации).

В отличие от анализа текста, в котором концепты рассматриваются как формирующие информативное содержание единицы текстовой ткани, при анализе жанра концепты играют роль структур, организующих ход авторской рефлексии. Иными словами, модель концепта, состоящая из ассоциативных компонентов, ранжированных по принципу частотности, представляет собой потенциальную структуру развития рассуждения автора на избранную тему.

Так, например, если темой рефлексии является «судьба», то структура эссе будет базироваться вокруг ассоциатов *доля, рок, фатум, удел, жребий, история жизни*, каждый из которых содержит определенный коннотативный компонент и связан с мифологическими и христианскими традициями трактовки данного понятия; языковая же игра, используемая авторами эссе как тактика вовлечения читателя в процесс размышления,

будет иметь несколько вариантов интерпретации, связанных с восприятием судьбы как личности (гневить судьбу), игрока, книги (читать судьбу), нити (переплелись судьбы), дороги (повороты судьбы), хозяйки, и т.п.¹ Наиболее частотные ассоциации с большей долей вероятности становятся исходными, первыми пунктами раздумий автора; однако главными и итоговыми являются периферийные ассоциации, переосмысленные автором и дополненные субъективным материалом. Такой ход рефлексии задается каноном эссе с его установкой на оригинальность, с одной стороны, и на доступность массовому читателю, с другой.

В таком случае единицей, формирующей жанр, можно считать фрагмент текста, связанный с ассоциацией, формирующей базовый концепт, общей референтной отношенностью, которая отмечена лексическими и синтаксическими средствами, указывающими на границу фрагмента. Такими средствами являются параметры, сигнализирующие о смене референта рефлексии: плотность синтаксической связанности [3; 9]; семантическое единство, прерывание тема-рематической цепочки [5], специфика взаимодействия грамматических категорий [6] и принадлежность к одному функционально-семантическому типу речи (ФСТР), поскольку при его смене всегда происходит смена тактик. При этом обратной закономерности не прослеживается: смена тактики не обязательно маркирует смену ФСТР. Так, например, переход от восторженного описания к критикующему является свидетельством смены тактик, но не смены ФСТР.

Выявленные три типа концептов (гештальт, сценарий и фрейм), характерные для эссеистики, конкретизируются тремя стратегиями: стратегией убеждения, стратегией трансляции авторского фрагмента картины мира потенциальному читателю или слушателю (формирование отсутствующего у адресата представления) и стратегией интерпретации информации. Такой спектр целеполагания характерен именно для эссе,

¹ Данные по структуре содержания концепта «судьба» см. [7; 8].

поскольку желание убедить (доказать), впечатлить (транслировать свои эмоции читателю) и навести на ответ (интерпретировать, не навязывая окончательного готового решения) и формируют интенционное основание жанра.

Четвертым критерием описания жанра, после исторически сформировавшихся вариантов, концептуальной и стратегической составляющих его канона, является выбор автором формы эссе: эссе может быть выполнено как статья, как личные записи, рецензия и т.п.

Например, в результате анализа эссе В. Набокова «Кембридж» можно констатировать следующее.

Глобальная стратегия, заложенная в основание данного эссе — трансляция авторского восприятия фрагмента картины мира. Автор при помощи статьи о жизни в студенческом кампусе рассказывает о своем состоянии беспомощности и внутреннего несоответствия окружающей его действительности. Модальный субъект — полиреферентный, ориентированный на группу читателей. Вариант принадлежит к области художественно-публицистической картины мира. Ментальное пространство — художественное с индексальным референтом (Кембридж), принадлежащим к объектам мировой культуры. Структура данного эссе основана на концепте-гештальте, поскольку описывает предметы в их статичной взаимосвязи в пространстве (в данном случае — феноменальном пространстве сознания автора). Анализ линейного уровня (текста) свидетельствует о том, что модель состоит из 6 фрагментов, каждый из которых имеет свое тактическое значение.

1. Тактика перенесения собеседника в изображаемую обстановку через косвенное, приблизительное описание глобального образа.

2. Тактика детализовки фона рефлексии (описание студентов и их распорядка дня).

3, 4. Наполнение описываемых ассоциатов субъективной значимостью (два фрагмента с идентичными тактиками противопоставления).

5. Тактика итогового подчеркивания главного эмоционального и цветового эле-

мента гештальт-образа — описание стен и башен в качестве противопоставления жизни неподвижной традиции, запечатленной в безучастном камне. Итог этот отсылает к началу эссе.

6. Тактика усиления итогового впечатления при помощи описания.

Таким образом, типология эссе — сеть вариантов реализации жанра, базирующаяся на когнитивных (концептуальных), коммуникативных (стратегических), стилистических (вариант пространства реализации жанра) и формальных (тип материального носителя и оформления жанра) характеристиках.

В рамках данной статьи представляется возможным остановиться на итоговой информации, свидетельствующей о выявлении общей тенденции реализации жанра. Для этого было проанализировано 156 русских эссе, написанных известными писателями, поэтами, журналистами и учеными в XX — начале XXI вв., и 400 иноязычных произведений, чья принадлежность к этому жанру была подчеркнута самими авторами. Для того чтобы избежать перехода от изучения национальной специфики к определению индивидуально-авторского стиля изложения информации, количество произведений одного автора было ограничено пятью эссе (таблицы 1, 2).

Согласно исследованию, в русскоязычном эссе (таблица 1) практически отсутствуют варианты реализации стратегии убеждения в художественном и научно-публицистическом вариантах. Исключением является лишь одно эссе в форме доклада. Стратегия трансляции фрагмента картины мира более частотна для художественных эссе, построенных автором как гештальт-структура (12 эссе), менее характерно для фрейм-структур (2 эссе) и сценарной организации эссе (5 эссе).

В научно-публицистическом варианте реализация данной стратегии отсутствует, поскольку трансляция субъективного (бездоказательного) видения объектов нерелевантна для научных и научно-публицистических произведений. И напротив, стратегия интерпретации информации, редко используемая в художественном варианте эссе (все-

Таблица 1

Результаты анализа вариантов реализации русского эссе

Вариант	Форма эссе	Тип основания структуры								
		Концепт-гештальт			Концепт-фрейм			Концепт-сценарий		
		Тип стратегии			Тип стратегии			Тип стратегии		
		УБ	ТР	ИН	УБ	ТР	ИН	УБ	ТР	ИН
Художественный	Воспоминания		1			1			2	
	Открытое письмо					1				
	Дневниковые записи		1(33)							
	Доклад			1						
	Статья		10	8					3	
Научно-публицистический	Научная рецензия			1						
	Трактат			4			1			
	Статья			17			4			7
	Заметка			1						
	Доклад							1		
	Отчет			1						
Публицистический	Статья	4	15	11	12	9	23	5	3	4
	Трактат				1					
	Доклад			2						
	Рецензия		1							
	Эпистолярные / путевые заметки		5							

Примечание: сокращения УБ, ТР, ИН обозначают соответственно стратегии убеждения, трансляции фрагмента картины мира, интерпретации информации. Цифры указывают количество произведений; цифра в скобках обозначает одно эссе, состоящее из указанного числа линейно (последовательно) не связанных друг с другом фрагментов.

го 9 случаев интерпретации, при этом для фрейм-структур и сценарной организации не выявлено ни одного), в научно-публицистическом варианте преобладает: 36 из 37 произведений интерпретируют факты.

Публицистический вариант эссе реализует все варианты стратегий во всех вариантах концептуальных структур. Наиболее многочисленной группой являются эссе, транслирующие авторское видение фрагмента картины мира, выполненные по модели гештальта (21 произведение), и эссе, интерпретирующие факты в рамках фреймовой модели (23 произведения).

При этом форма организации материала также является одной из характеристик речевого жанра. Поскольку в России эссе возникло на базе литературно-критической статьи, для русского эссе она является наиболее органичной формой. Эта форма представлена во всех трех вариантах эссе и формирует самую многочисленную группу

(134 из 156 эссе: 85 в публицистическом варианте, 28 в научно-публицистическом, 21 в художественном).

В художественном варианте эссе статьи построены на основании стратегий трансляции (13) и интерпретации (8). Отсутствуют художественные статьи, организованные на основе стратегии убеждения, а также фрейм-структуры. Это представляется следствием специфики менталитета: искусство не должно носить характер призыва, убеждения, рекламы, художественная эстетика направлена либо на созидание нового путем трансляции части картины мира из сознания автора в читательское, либо на коррективку фрагмента, уже имеющегося в коллективном сознании.

В научно-публицистическом варианте наиболее частотны статьи интерпретирующего характера (25 эссе), поскольку основной интенцией является размышление относительно известных в научном мире фактов

и явлений — развитие, уточнение, осмысление научных идей.

Публицистические статьи разнообразны и реализуются во всех возможных девяти вариантах. Более многочисленная группа — эссе на основании стратегии трансляции фрагмента картины мира (26 эссе) и интерпретации (29 эссе); стратегия убеждения не столь частотна (15 эссе). Второй формой, которая встречается во всех трех вариантах, является доклад, построенный как интерпретация в художественном и публицистическом вариантах и как убеждение в области публицистики. Третья повторяющаяся форма — трактат — реализуется в публицистическом и научно-публицистическом вариантах реализации эссе. Трактат в данном случае представляет собой серию небольших эссе, не имеющих собственных названий (начало эссе отмечено цифрой) и связанных между собой единой темой и единой стратегией подачи информации.

Стилистически уникальными для русского эссе являются формы воспоминания,

открытого письма, дневниковых заметок в художественном варианте; в научно-публицистическом — формы научной рецензии, заметки, отчета об экспедиции; в публицистическом — путевых заметок, рецензии рекламного характера.

Из 162 возможных структур реализации русские эссеисты использовали 30, тогда как в общемировой практике число вариантов несколько шире: 35 из 162 (таблица 2).

Несмотря на то что общий характер соотношения реализации стратегической направленности тот же, что и в русскоязычном эссе, концептуальное распределение иное. Особенно явно это отличие прослеживается на примере научно-публицистического эссе, которое, за одним исключением, представлено как интерпретация гештальта. Также немаловажным является и факт наличия западного научного эссе, немыслимого в условиях отечественной науки. Разнятся также и формы реализации: при анализе русского эссе не встретилось произведений, оформлен-

Таблица 2

Результаты анализа вариантов общемировой традиции реализации жанра эссе

Вариант	Форма эссе	Тип основания структуры								
		Концепт-гештальт			Концепт-фрейм			Концепт-сценарий		
		Тип стратегии			Тип стратегии			Тип стратегии		
		УБ	ТР	ИН	УБ	ТР	ИН	УБ	ТР	ИН
Художественный	Запись в альбом	2		1		1				
	Дневниковые записи		5			1	10			
	Выступление на похоронах			5						
	Статья		18		1	16				1
Научно-публицистический	Научная рецензия			5						
	Трактат			2						
	Статья			44						
	Заметка									
	Доклад, лекция			24						
	Предисловие	1								
Публицистический	Статья	23	21	72	15	4	34		10	5
	Путевые заметки		15			5				
	Открытое письмо	1	5							
	Почтение		1							
	Рецензия			25						
	Дневниковые записи		5			5			5	
Научный	Статья			5						

ных как выступление на похоронах, запись в альбом, предисловие, поучение, путевые заметки, открытое письмо. Это представляется связанным как с процессами архаизации самих жанров (выступление на похоронах, запись в альбом, поучение), так и со спецификой национального менталитета.

В иноязычном каноне не оказалось таких форм, как *воспоминания, отчет об экспедиции, путевые заметки в эпистолярной форме*, что также может быть аргументировано историческими и ментальными особенностями русского сознания.

Таким образом, национальная специфика русского эссе определяется исходя из частотности выбора стратегической, концептуальной и формальной организации произведений. Разработанный подход к анализу материала и составлению типологии жанра на лингвистических и лингвокогнитивных началах позволил построить общую типологию эссе и выявить тенденцию проявления национальной специфики жанра. Проверка полученных данных на большем количестве примеров предположительно должна выявить лишь дополнительные особенности национальной эссеистики.

Литература

1. Бузальская Е.В. Типология эссе // Научное мнение. 2014. № 1.
2. Бузальская Е.В. Эссе: философия жанра // Вестник Орловского государственного университета. Серия «Новые гуманитарные исследования». 2013. № 5 (34).
3. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст: на материале русской прозы XIX–XX вв. 3-е изд. испр. М., 2006.
4. Маськова Е.В. Эссе как жанр и метод: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1994.
5. Москальская О.И. Грамматика текста. М., 1981.
6. Ноздрин Л.А. Взаимодействие грамматических категорий в художественном тексте (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1997.
7. Погосян Р.Г. Концепт судьба и его языковое выражение в поэтическом тексте Ф.К. Сологуба: Дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2005.
8. Чернейко Л.О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. М., 1997.
9. Шаймиев В.А. Плотность связности высказывания // Предложение в текстовом аспекте: Межвузовский сборник научных трудов. Вологда, 1985.

E. V. Buzalskaya

NATIONAL SPECIFICITY OF RUSSIAN ESSAY

Genre, essay, the concept, gestalt, frame, script, typology.

The article focuses on the problem of genre identification and building typology of the genre. Essay is one of the most popular genres that exist in artistic, journalistic, scientific fields; it can take various forms – from an article to a poem and it can be a guide to countless topics. In this regard, the typology of essays on thematic, formal or stylistic basis cannot capture the full range of options. Now it is necessary to develop a comprehensive approach to the analysis of genre, which would include consideration of conceptual structures based on the author's reflection. To accomplish this task, the author refers to the linguistic and cognitive linguistic characteristics of the genre.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

22 июня 2015 г. состоялся вебинар, на котором был представлен проект «Школа раннего развития для испано-русских билингвов», организованный Центром русского языка и культуры им. Достоевского при поддержке фонда «Русский мир» и Международного методсовета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации. В работе вебинара приняли участие более 20 педагогов центров дополнительного образования Испании и других стран Европы, рассказавшие о методических приемах, использовании переводов при обучении языку и др.

По материалам портала russkiymir.ru



Керами Юнал

kunal@fatih.edu.tr

канд. филол. наук, ст. преподаватель
Университета Фатих
Стамбул, Турция



Ильдар Юнусов

ildar_yun@rambler.ru

д-р филол. наук, профессор
Университета Фатих
Стамбул, Турция

Специфика восприятия русской литературы в мусульманских сообществах

(на примере Турции)

Русская литература, турецкие студенты, специфика восприятия.

В статье исследуются особенности восприятия русской литературы в мусульманских сообществах. На примере рецепции турецкими студентами рассказа А.П. Чехова «Дама с собачкой» выявляются серьезные различия русской и турецкой культурных парадигм.

В XX в. различные аспекты преподавания русской литературы арабским, турецким, иранским, афганским студентам рассматривались весьма редко [1]. При этом, как правило, принадлежность обучающихся к мусульманской культуре не подчеркивалась, часто даже не обозначалась, скорее — подразумевалась. В последние же десятилетия российской наукой специфика изучения русской литературы иностранцами актуализируется довольно активно [16–18, 22]. Однако исследований особенностей восприятия русской литературы именно в мусульманских сообществах по-прежнему мало [3, 27, 32], хотя публикации о национально-психологической специфике студентов-мусульман при изучении РКИ встречаются чаще [1, 20, 31]. При этом сам факт активной рецепции, созданной преимущественно

в условиях доминирования православных приоритетов русской литературы читателем, воспитанным в исламских ценностях или в рамках исламской культуры, уже сам по себе должен вызывать повышенный интерес.

М.М. Бахтин, как правило, актуализировал позитивные аспекты диалога культур: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую це-

лостность, но они взаимно обогащаются» [4: 334–335].

Примерно в это же время западные ученые стали обращать внимание и на негативные моменты столкновения разных культур. В научный обиход были введены несколько терминов, отражающих некомплементарный характер встречи двух культур: «культурный шок», «стресс аккультурации», «кросскультурная адаптация» и т.д. Среди этих понятий наиболее распространенным является «культурный шок» [10, 13], понимаемый как «шок от нового. Гипотеза культурного шока основана на том, что опыт новой культуры является неприятным или шоковым частью потому, что он неожидан, а частью потому, что он может привести к негативной оценке собственной культуры» [29].

Важно подчеркнуть, что ситуация культурного шока может быть вызвана и опосредованно: через рецепцию книг, фильмов, музыки, картин и т.д. Так, турецкая студентка на занятии по русской литературе при переводе рассказа Чехова «Ионыч», дойдя до того места, где мать Екатерины Ивановны Туркиной, Вера Иосифовна, говорит молодому Старцеву: «Вы можете ухаживать за мной. Мой муж ревнив, это Отелло, но ведь мы постараемся вести себя так, что он ничего не заметит», даже не начав переводить, покраснев, совершенно искренне и несколько ошарашенно произнесла: «Тауба, тауба! Астагафирулла!», что означает примерно «Упаси Боже!»

Это яркий пример культурного шока, объективно обусловленный рядом достаточно известных, лежащих на поверхности факторов. Вместе с тем очевидно, что одна концепция «культурного шока» не может исчерпывающе объяснить рецепцию художественного произведения инациональным читателем.

В литературоведении еще во второй половине XX в. возникло особое направление «рецептивная эстетика», в рамках которого актуализируется фигура реципиента. Именно при его встрече с текстом максимально реализуется потенциал произведения. Одним из ключевых понятий рецептивной

эстетики является «горизонт ожидания». Этот термин в трактовке одного из основоположников рецептивной эстетики Х.Р. Яусса понимается как «комплекс эстетических, социально-политических и прочих представлений, определяющих... отношение читателя к произведению, обуславливающий как характер воздействия произведения на общество, так и его восприятие обществом» [11: 27–28].

Ожидания реципиента и глубину постижения им произведения во многом определяет социальный, эстетический, культурный, жизненный опыт [12: 118–128]. Однако не менее важным оказывается этническая, религиозная, цивилизационная принадлежность читателя. Казанские ученые, исследующие проблему рецепции текстов инациональным читателем, предлагают ввести в научный обиход понятие «эстетическая интерференция» — своего рода «отклонение», своеобразное восприятие иноязычного художественного произведения в свете национального сознания и традиций родной литературы. Понятие эстетической интерференции обязательно включает в себя оценочный момент. Читатель чаще всего невольно, а иногда и осознанно, воспринимает «чужой текст» через определенные сложившиеся нормы родной культуры» [30: 33].

Известно, что именно отношения между мужчиной и женщиной во многом определяют тип, характер, понимание нравственности, чести, порядочности в том или ином сообществе. При этом не будет большим преувеличением сказать, что сам характер этих отношений, как правило, регламентируется доминирующей в обществе религией, ее традициями или какой-либо идеологией. И в этом смысле рассказ А.П. Чехова «Дама с собачкой» является весьма показательным.

Идеал русской семьи, культивировавшийся в русской литературе XIX в., был обозначен и в знаменитом ответе замужней Татьяны Евгению Онегину «Я другому отдана // И буду век ему верна» в «Евгении Онегине» А.С. Пушкина, и в чистых отношениях Лизы Калитиной и Федора Лавреца

кого в «Дворянском гнезде» И.С. Тургенева, и в счастливом браке Константина Левина и Кити Щербацкой в «Анне Карениной» Л.Н. Толстого. В русской литературе XIX в. супружеская измена встречалась не так уж часто: «Гроза» А.Н. Островского, «Леди Макбет Мценского уезда» Н.С. Лескова, «Что делать?» Н.Г. Чернышевского, «Анна Каренина» Л.Н. Толстого. Все эти произведения в свое время вызвали весьма жаркие дискуссии среди современников. Однако в творчестве А.П. Чехова, прежде всего в его прозе, супружеских измен очень много, больше, чем во всей предыдущей русской литературе: «Осенью», «Начальник станции», «Дипломат», «Огни», «Бабы», «Трифон», «Анна на шее», «Дуэль», «Драма на охоте», «Рассказ неизвестного человека», «Дама с собачкой» и др. Исследование причин этого феномена не входит в задачи настоящего исследования, однако само количество этих произведений позволяет заявить, что «Дама с собачкой» в творчестве А.П. Чехова появилась неслучайно.

Советское и постсоветское литературоведение актуализировало социальные и поэтические аспекты «Дамы с собачкой», считая вопросы нравственности / безнравственности не достойными внимания серьезных исследователей [5–8, 14, 19]. Однако некоторые современники Чехова воспринимали это произведение иначе. «Дама с собачкой» не соответствовала их «горизонту ожидания» именно в аспекте нравственности. Так, наиболее авторитетный из них, Л.Н. Толстой, записал в своем дневнике: «Читал Даму с собачкой Чехо<ва>. Это все Ничше. Люди, не выработавшие в себе ясного мирозерцания, разделяющего добро и зло. Прежде робели, искали; теперь же, думая, что они по ту сторону добра и зла, остаются по сию сторону, т.е. почти животные» [26: 9]. Р.И. Сементковский о главном герое «Дамы с собачкой» писал: «Нельзя же, в самом деле, называть хорошим человека, который то и дело обманывает жену, склонен разрушать правильную семейную жизнь, ставит из-за прихоти в ложное, крайне тягостное положение своих детей, относится очень поверхностно к сво-

им общественным обязанностям и находит единственное развлечение и удовольствие только в любовных интригах» [24: 194]. Еще жестче высказывался Ф.Е. Пактовский: «Я не вижу здесь даже и того начала, которое руководило при разрушении семьи Анной Карениной <...> жертва принесена во имя животной страсти, вследствие непонимания святости семейных обязанностей, во имя привычки возводить вспышки своей страсти до пределов закона природы» [21: 24].

При всей кажущейся резкости высказываний их авторы в целом находятся вне религиозной парадигмы. Однако в исламской культуре актуализируется именно религиозный аспект, мотив греха. В глазах мусульман прелюбодеяние – тяжкий грех, стоящий в одном ряду с многобожием и убийством: «Они (правоверные мусульмане. – К.Ю., И.Ю.) не взывают помимо Аллаха к другим богам, не убивают людей вопреки запрету Аллаха, если только они не имеют права на это, и не прелюбодействуют. А тот, кто поступает таким образом, получит наказание. Его мучения будут умножены в День воскресения, и он навечно останется в них униженным» [15]. При этом в христианстве возможно прощение подобного греха. Так, Иисус Христос прощает падшую женщину. В исламе же это невозможно. Это первый и, пожалуй, главный момент, обуславливающий соответствующий «горизонт ожидания» турецкого читателя.

Второй момент, хоть и связан с религиозными особенностями, но все же имеет при этом локальное своеобразие – доминирующее и важнейшее в турецком обществе понятие чести, *namus*. Характерна ситуация взаимного культурного шока для турецкого студента и российского преподавателя в первый год его работы в Турции в следующей ситуации. Студент-отличник после прочтения им «Анны Карениной» обращается к преподавателю: «Давно хочу вас спросить. Вот в «Анне Карениной» есть такой персонаж – Стива Облонский. Он постоянно изменяет жене. Все об этом знают. Но все к нему хорошо относятся. Даже

руку подают. Как это объяснить?»¹. Турецкий студент испытывает культурный шок от того, что все продолжают общаться с человеком, который совершил грех прелюбодеяния и соответственно заслужил положение изгоя, потерявшего *namus*. Российский же преподаватель испытывает культурный шок от того, что современный молодой мужчина может так относиться к другому мужчине (Стиве Облонскому) по причине его любовных походов. В России, как правило, в плане контроля за нравственностью в вопросах отношений между полами доминируют женщины. В Турции же — мужчины. И это неудивительно, поскольку в Турции «женщины обладают **материальной, личной честью — их сексуальной непорочностью** (зд. и далее выделено нами. — Ю.К., И.Ю.)», а «честь мужчины заключается в сексуальной неприкосновенности его семьи, т.е. **фактически мужская честь — это честь женщин (жены, дочерей), принадлежащих к его семье**» [28: 120–122]. Недостойное поведение жены, дочери, сестры, даже матери вынуждает в традиционном турецком обществе мужчину стать убийцей, чтобы спасти свою честь. Иначе он становится изгоем: «**потеря чести**, по крайней мере в традиционном обществе, означает для мужчины практически конец жизни: хотя человек существует физически, но уважение и вообще любое признание в обществе потеряны для него навсегда... Единственным возможным избавлением в таком случае станет эмиграция или самоубийство» [28: 124–125]. Таким образом, мотив чести (*namus*) также обуславливает соответствующий «горизонт ожидания» турецкого читателя «Дамы с собачкой» А.П. Чехова.

Третий важный момент — это отношение мусульман и турок в частности к письменному слову. «По твердому убеждению (мусульманских. — К.Ю., И.Ю.) философов и законовеев, письмо занимает третье место в системе вещей. Сначала идут идеи, нахо-

дящиеся в мозгу и разуме. Затем идеи выражаются посредством устной речи. И наконец, устная речь приобретает постоянство и универсальность через письмо» [23: 159]. Письменное слово обладает непререкаемым авторитетом. И оно не может и не должно учить плохому. Не случайно турецкие рассказы — *hikayeler* — в народной культуре воспринимаются как своеобразные учебники правильной, богоугодной жизни. Отсюда во многом вытекает важнейшая особенность исламской художественной культуры: эстетически привлекательным может быть только высоконравственное. И этот момент также является весьма значимым в «горизонте ожидания» турецкого читателя.

Четвертая особенность турецких рецензентов «Дамы с собачкой» — это характер литературоведческой подготовки студентов. Программа бакалавриата отделения русского языка и литературы Университета Фатих включает такие литературоведческие курсы, как «Введение в литературоведение», «Русская литература XIX в.», «Русская литература XX в.», «Современная русская литература», «Короткий рассказ», а также спецкурсы «Л.Н. Толстой», «Ф.М. Достоевский», «А.П. Чехов». Количество отведенных часов и «подчинение» преподавания литературы интересам РКИ не позволяет достигнуть уровня литературоведческой подготовки, присущей российским студентам-филологам. При этом дополнительные сложности создает несовпадение терминов в российской и турецкой литературоведческих системах. Это, в свою очередь, тоже воздействует на характер «горизонта ожидания» турецких студентов.

Пятая особенность турецкого читателя-студента отделения русского языка и литературы обусловлена достаточно четким осознанием турецкими студентами того факта, что русско-христианская, русско-светская литература основана на других, неисламских ценностях.

С учетом обозначенного «горизонта ожидания» студентам Университета Фатих было предложено написать краткое эссе по рассказу А.П. Чехова «Дама с собачкой».

¹ Интересно также, что ранее С.Г. Тер-Минасова писала о схожей реакции американских студентов на поведение Стивы Облонского [25].

Турецкие учащиеся сразу обращаются к узловому для них вопросу — характеру отношений между мужчиной и женщиной. И сразу же четко обозначают основной приоритет турецких ценностей: семья безоговорочно выше любви. Так, один из студентов написал: «Дама с собачкой» — интересный рассказ. Мне было интересно его читать, но сложно было понять поступок героев: ведь они были женаты на других, но начали строить совместные отношения. Конечно, сердцу не прикажешь, но считаю их поступок неправильным. Хотя они и не любили людей, с которыми были в браке, но это же их семьи, а семья — это самое дорогое в жизни человека. Может, с точки зрения русской культуры такие отношения и допустимы, но в Турции это практически невозможно, так как для турецкого человека семья очень важна и каждый человек дорожит своей семьей. Также этого не допускает мусульманская религия. В Турции важным элементом является честь (*namus*. — К.Ю., И.Ю.) человека, люди боятся ее запятнать. Это испортит их репутацию, от них могут отвернуться родственники и все близкие. Поэтому люди стараются, чтобы таких ситуаций не было. Но даже если подобное и случится, человек вдруг полюбит другого, то он это скрывать не будет, не станет обманывать жену, а подаст на развод и создаст новую семью. Но все это тоже очень сложно сделать».

Знаменательно, как автор эссе настойчиво акцентирует внимание на значимости роли ислама, общественного мнения, вопросов чести в жизни турецкого социума. Если в самом рассказе Чехова слово «семья» не упоминается ни разу, то здесь — в кратком эссе — 5 раз, не считая лексем «брак», «женаты», что говорит об особой значимости этого института в турецкой жизни вкупе с вопросами чести. Для сравнения, слово «любовь» в эссе употребляется дважды. При этом важно, что реципиенту «интересно» было читать этот рассказ и он вполне допускает возможность наличия разных культурных парадигм: «может, с точки зрения русской культуры такие отношения и допу-

стимы...», т.е. его «горизонт ожидания» во многом обуславливает именно такое восприятие чеховского текста.

Другая студентка также в целом была солидарна с этим мнением, делясь при этом очень интересными наблюдениями: «Рассказ «Дама с собачкой» произвел на меня большое впечатление. Мне было странно и удивительно поведение героев, то, что они, будучи в браке, поехали отдыхать поодиночке. В турецкой культуре такого нет. Отдыхать едут всегда только вместе. Что же касается отношений между Анной и Дмитрием, то я считаю, что они очень плохо поступили по отношению и к себе, и к своим близким. Они их предали, обесчестили. В турецкой культуре вопрос чести очень важен. В некоторых частях Турции, особенно на Востоке, за такие отношения могут даже убить. Но если и не дойдет до этого, то от такой женщины могут отказаться все родные и близкие. Ее выгонят. Конечно, бывают случаи, когда возникает подобная ситуация. Родные, узнав об этом, пытаются скрыть, так как не хотят, чтобы другие узнали об их позоре, или навлечь беду на голову своей дочери». Далее автор отмечает и факт материальной зависимости жены от своего супруга: «В Турции обычно женщина не работает и полностью зависит от мужа, поэтому, думаю, даже если она не любит мужа, она побоится ему изменить, потому что это создаст массу проблем». В конце своего эссе она продолжает искать доводы в пользу честного брака: «Когда люди женятся, они же это делают, повинувшись чувствам, и если потом они будут изменять и в итоге разведутся и вступят в брак с другими, они также могут изменить и им. Так же и Анна. Если она изменила мужу, то она может изменить и Дмитрию, выйдя за него замуж, и опять стать несчастливой». В определенном смысле турецкая студентка солидарна здесь с героями повести А.П. Чехова, которые не хотят вступать в новый брак, поскольку боятся потерять то, что наполняет смыслом их жизнь, — любовь.

В этом эссе сразу же обращает на себя внимание испытанный турецкой студент-

кой «культурный шок», обусловленный тем фактом, что семейные люди могут поехать отдыхать отдельно от своей семьи. Вновь подчеркивается важнейшая роль *namus* в турецком социуме. В этом эссе доминирует слово «измена», которое используется 5 раз, хотя в тексте Чехова оно звучит всего дважды. Этим самым турецкая читательница подчеркивает не возвышающую человека любовь, а греховность этого чувства в рассказе, ее «прелюбодейскую» природу.

Если в первом эссе обозначалась возможность рассмотрения любовной интриги рассказа в рамках различных культурных парадигм, при этом не отдавалось особого приоритета какой-либо из них, то во втором эссе турецко-мусульманская интерпретация доминирует и противопоставляется русской картине мира. Как справедливо пишет А.З. Хабибуллина, «сильнее всего эстетическая интерференция происходит в том случае, когда инациональное произведение с самого начала воспринимается как «чужой текст», а не «свой». Оценивая произведение иноязычного автора, читатель может изменять и трансформировать его содержание, объясняя это тем, что оно расходится с привычными для него художественно-эстетическими, нравственно-религиозными и другими представлениями, выработанными в недрах его родной культуры. Такая позиция воспринимающего обуславливается стремлением культивировать собственную специфику... Понятно, что эстетическая интерференция здесь возникает не стихийно, а намеренно...» [30: 37].

Еще одно эссе начинается фразой: «Я не могу комментировать этот рассказ как турчанка, потому что турки разные, и мнения у них тоже разные. Я могу комментировать только с собственной точки зрения». И это верно. Турция весьма неоднородна. В ней есть и последовательные сторонники светского пути развития страны, считающие себя при этом мусульманами, и значительное число людей, желающих вернуть права верующих, которые были ограничены во времена Ататюрка. Это отличие проявляется и в работах студентов. «Не знаю,

как человек может удерживать себя и противиться любви. Потому что любовь — это любовь. Она везде одинакова. Когда я прочитала этот рассказ, я сразу подумала, что я бы не смогла этого сделать. Это безнравственно. Потом я подумала, если бы я была Анной Сергеевной и полюбила бы очень сильно кого-то, то было бы это грехом или нет? И Гуров, и Анна Сергеевна не любят своих супругов, и вот они встретили единственную настоящую любовь. Если я думаю так, то должна признать их право любить, потому что когда человек влюбляется, то не может удержать себя, но не могу признать, что они правы. В Турции, пусть любовь будет сильной или нет, в такой ситуации 99% не сможет принять это, потому что это считается безнравственным, особенно в Анатолии, на Востоке. К сожалению, для женщины это хуже. Потому что, когда люди узнают про такую запретную любовь, они считают женщину плохой. Они дают ей страшное имя. В конце концов, если бы я пережила такую любовь, я не знаю, что бы я сделала. Но я могу сказать, что любовь — это любовь...»

Очевидно, что это написано сторонницей светского пути развития Турции, но и она считает, что 99% жителей ее страны, в том числе и она сама, не смогут принять отношений, описанных в «Даме с собачкой», которые она характеризует как «безнравственные». Светски ориентированная студентка 11 раз употребляет слово «любовь», но в итоге все же заключает, что это «запретная любовь», а сама постановка вопроса «грех это или нет» уже лишает человека возможности быть по-настоящему счастливым в любви. Опять-таки студенткой подчеркивается огромная роль общественного мнения в соблюдении чести.

В другой работе отмечаются сила и значимость любви, однако содержится призыв контролировать свои чувства: «Любовь — очень большое чувство. Люди не могут мыслить логически, когда они любят. Но я думаю, что люди должны быть волевыми. Не нужно огорчать окружающих тебя людей. Это эгоистично. Нужно уметь смотреть вперед. Когда любовь кончится, вы можете

быть очень недовольны собой». Здесь тоже «горизонт ожидания», обусловленный доминированием в турецком обществе понятия чести, определяет именно такое восприятие чеховского рассказа.

В этом же духе написано еще одно эссе: «Любовь — это чувство, делающее людей счастливыми. Иногда люди не могут найти счастье в браке. Любовь может прийти в неожиданном месте в неожиданное время. В консервативных обществах, подобных Турции, есть давление на людей. Здесь люди часто узнают друг друга только в браке. Если они не в гармонии, если есть противоречия, то они все равно продолжают жить вместе. Но, как и в России, люди могут узнавать друг друга и до брака и только потом вступать в брак». Завершается же сочинение традиционно: «Любовь — самое светлое и прекрасное чувство, но жизнь в обществе накладывает на человека ограничения и запреты».

Итак, лейтмотивом всех турецких эссе является примат семьи над любовью. Всеми студентами признается огромная роль и прелесть любви, но она должна уступить семейному долгу. Турецкими учащимися подчеркивается огромная роль общественного мнения и вопросов чести (*namus*), обусловленных, с их точки зрения, принадлежностью к исламской культуре. Слова «семья», «грех», «честь», «нравственно / безнравственно» являются ключевыми при характеристике любовной интриги произведения А.П. Чехова. Ни один из турецких студентов, каких бы взглядов он ни

придерживался, так и не дал однозначного одобрения поведению героев «Дамы с собачкой». И ни один из них не написал, что это произведение ему понравилось (оно «интересно», произвело «большое впечатление», но не более того). Потому что в исламской художественной парадигме безнравственное не может быть эстетически совершенным. Почти во всех работах подчеркивается не совсем привычная, редкая для российской ментальности мысль, что Гуров и Анна Сергеевна обманывают не только и не столько своих супругов, сколько самих себя, потому что за эту греховную связь им придется отвечать перед Богом. Турецкие студенты считают любовь в «Даме с собачкой» запретной, греховной, безнравственной и в принципе ее не принимают, полагая, что в любом случае семья превыше всего. В основе их мировосприятия лежит религия. А ислам, как известно, претендует на то, чтобы охватывать «не только те стороны личности, которые связаны с религиозным сознанием, но и всего человека в целом» [9: 14].

Отмеченные выше универсальные принципы эстетической интерференции и особенности «горизонта ожидания» турецких читателей «Дамы с собачкой» обусловили именно такое восприятие текста — с доминированием нравственной и почти полным отсутствием литературоведческой составляющих, актуализацией приоритета родной картины мира при четком осознании правомерности наличия иных культурных парадигм.

Литература

1. Али Анвар А. Учет национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2010. № 4.
2. Анипкин К.Д., Меркулов Н.Ю. Русский язык и литература в Афганистане // Русский язык за рубежом. 1983. № 1.
3. Аташбараб Х. Восприятие поэзии С.А. Есенина в Иране // Слово. Грамматика. Речь. М., 2009. Вып. 11.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Белкин А.А. Читая Достоевского и Чехова. Статьи и разборы. М., 1973.
6. Бердников Г.П. А.П. Чехов. Идеи и творческие искания. М., 1984.
7. Берковский Н.Я. Статьи о литературе. М.—Л., 1962.
8. Бялый Г.А. Чехов и русский реализм. Л., 1981.
9. Габриэли Ф. Основные тенденции развития в литературах ислама // Арабская средневековая культура и литература: Статьи зарубежных ученых. М., 1978.
10. Гетьманенко Н.И. Культурный шок? Это излечимо! // Русский язык за рубежом. 2006. № 2.
11. Дранов А.А. Горизонт ожидания // Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины: Энциклопедический справочник. М., 1999.

12. Дранов А.А. Рецептивная эстетика // Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины: Энциклопедический справочник. М., 1999.
13. Ионин Л. Культурный шок // www.gumer.info.
14. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации. М., 1979.
15. Коран / Пер. И.Ю. Крачковского // e-q.narod.ru.
16. Крабб Г. Национальное сознание и специфика восприятия художественных текстов в ганской аудитории // Русский язык за рубежом. 1991. № 4.
17. Кулибина Н.В. Чтение художественной литературы на уроке русского языка как частный случай диалога культур // Русский язык за рубежом. 1994. № 2.
18. Кулькова Р.А., Юшина Л.Ю. Из наблюдений над восприятием русской литературы в Республике Корея // Русский язык за рубежом. 2014. № 2.
19. Мейлах Б.С. Два решения одной темы // Нева. 1956. № 9.
20. Напольнова Е.М. Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом. 2008. № 4.
21. Пактовский Ф.Е. Современное общество в произведениях А.П. Чехова. Казань, 1901.
22. Привалова И.В. Национально-культурные ценности в художественном тексте // Русский язык за рубежом. 2004. № 1.
23. Роузентал Ф. Функциональное значение арабской графики // Арабская средневековая культура и литература. М., 1978.
24. Сементковский Р.И. Что нового в литературе? // Нива. 1900. № 1.
25. Тер-Минасова С.Г. В чужой монастырь со своим уставом... // Русский язык за рубежом. 1998. № 2.
26. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений в 90 т. М., 1935. Т. 54.
27. Учгюль С. Деконструкция истории, или Как читать Татьяну Толстую иностранцу // Русский язык за рубежом. 2006. № 4.
28. Фернер М. Эти поразительные турки. М., 2007.
29. Фернхэм А., Бочнер С. Культурный шок: психологические реакции на незнакомое окружение // humanpsy.ru.
30. Хабибуллина А.З. Эстетическая интерференция как одно из явлений художественного восприятия // Русская литература в межнациональных связях и взаимодействиях: Учебно-методическое пособие для спецкурса по компаративистике. Казань, 2004.
31. Шоджаи М. Преподавание русского языка в Иране (на примере подготовительного курса) // Русский язык за рубежом. 2007. № 4.
32. Яхьяпур М., Сафари Т. К вопросу о восприятии М.И. Цветаевой в современном Иране // Русский язык за рубежом. 2014. № 5.

Kerami Unal, İldar Yunusov

THE SPECIFICITY OF THE PERCEPTION OF RUSSIAN LITERATURE IN MUSLIM COMMUNITIES (ON THE EXAMPLE OF TURKEY)

Russian literature, Turkish students, the specificity of perception.

This article presents a particular perception of Russian literature in Muslim communities. For example, the reception of the Turkish students Anton Chekhov's short story "The Lady with the dog" revealed serious differences in Russian and Turkish cultural paradigms.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

29 июня 2015 г. в Софии (Болгария) прошел IV Международный форум «Русский язык через русскую литературу и русское искусство», организованный фондом «Русский мир» и Русским центром МКИ «Столичная библиотека» (Болгария). В нем приняли участие почти 200 человек из 7 стран. Цель форума – создание новых путей для продвижения русского языка и русской культуры в Европе. Среди прочих задач мероприятия – поиск инновационных подходов в работе библиотекарей, особенно в поликультурной среде, обмен опытом и практическими наработками в области методики преподавания РКИ в детских садах, школах и вузах. В рамках форума состоялись круглый стол, 3 мастер-класса, конференция и 2 методических семинара.

По материалам портала russkiymir.ru

Д.А. Супрунова

dariasuprunova@gmail.com

ассистент

кафедры мировой литературы
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



«Не согревай змеи»

Сюжет «Человек и Змея» в русских басенных текстах XVIII в.

Басня, Сумароков, сюжет, интерпретация, русификация.

Статья посвящена сравнительному анализу шести басен, написанных на известный эзоповский сюжет «Человек и Змея». Устанавливаются источники текстов, выявляются новые элементы (сюжетные, описательные, повествовательные), приносимые авторами в каждую последующую интерпретацию. Прослеживаются основные тенденции развития басенного жанра в России в XVIII в.: постепенный переход от перевода к вольному переложению, изменение сюжетной основы, русификация сюжета и системы образов.

Сюжет — наиболее устойчивый и традиционный компонент поэтики басенного жанра, уходящий корнями в устное народное творчество и животный эпос. Одни и те же сюжеты, известные на протяжении многих столетий, становились источником все новых интерпретаций, благодаря чему создание басен превращалось в своеобразное поэтическое состязание стихотворцев. В России этот процесс особенно активно развивался в XVIII — начале XIX в., в эпоху классицизма, когда басня пользовалась наибольшей популярностью. Как отмечал В.Г. Белинский, «выдумать сюжет для басни ничего не стоит, да и выдумывать не нужно. Берите готовое, только сумеете пересказать и применить» [1: 268]. В связи с этим научный интерес представляет не столько сама фабульная основа, сколько механизмы ее рецепции и процесс «пересоздания» жанра на русской почве. Это помогает проследить процесс эволюции, превращения басни из переводного жанра в самобытную литературную форму.

Проблема эволюции басенного жанра затрагивалась в трудах Г.В. Москвичевой [3], Ю.В. Стенника [8], В.П. Степанова [10], В.И. Коровина [5]. Ученые обращали внимание преимущественно на изменения тематики и стиля басни с течением времени. В статье Л.А. Ольшевской и С.Н. Травникова [6] дается развернутая характеристика школ и направлений русского баснописания с привлечением текстов не только авторитетных баснописцев (А.П. Сумарокова, И.И. Хемницера, Д.И. Хвостова, И.А. Крылова), но и их последователей (И.С. Баркова, Н.В. Лентьева, П.М. Карабанова и др.).

Особенно плодотворным этапом в изучении эволюции жанра может стать рассмотрение нескольких басен, созданных на основе одного сюжета. Включение сравнительного анализа произведений в обучение РКИ способствует не только знакомству иностранной аудитории с русской литературой XVIII в., но и развитию у учащихся умения различать смысловые нюансы, формированию «языкового чутья». В процессе сопоставления сту-

денты учатся выявлять общее и различное в схожих по смыслу текстах, обращают внимание на черты русской действительности, привносимые автором в каждую новую версию первоисточника. Кроме того, наличие у большинства басен иноязычного оригинала позволяет говорить об интертекстуальности [4] и связях с предшествующей басенной традицией.

Одним из механизмов «воспроизведения» готового басенного сюжета является трансформация, под которой понимается «творческая переработка (заимствуемого образа) и приспособление к тем общественным условиям, которые являются предпосылкой взаимодействия, к особенностям национальной жизни и национального характера на данном этапе общественного развития, к национальной литературной традиции, а также к идейному и художественному своеобразию творческой индивидуальности заимствующего писателя» [2: 182]. «Творческая переработка» осуществляется писателем на различных уровнях. В настоящей работе сравнительному анализу подлежат сюжетные, образные и хронологические трансформации в басне.

Любопытная особенность восприятия поучительных историй состоит в неодинаковой частоте обращений к одному и тому же сюжету. Так, имеющий античные корни рассказ о плутоватом Журавле-лекаре породил в XVIII в. всего одну интерпретацию (прозаическая басня Д.И. Фонвизина «Журавль лекарем»), тогда как «Ворона и Лисица», «Волк и Журавль», «Дуб и Трость», «Гора в родах» и некоторые другие имеют несколько версий в отечественной басенной традиции. В этом контексте особенно интересен сюжет, условно озаглавленный «Человек и Змея». Он стал основой для нравоучительных стихотворений «Поселянин и Уж», «Человек и Змея», «Змея и Мужик», «Змея под колодой», «Змея согретая», «Прохожий и Змея». Своеобразие этих произведений состоит в том, что четыре из них (кроме первых двух, созданных В.К. Тредиаковским и И.С. Барковым) принадлежат перу одного автора — блестящего баснописца Александра Петровича Сумарокова (1717–1777).

Для аллегорических стихотворений больше характерна обратная ситуация, когда одноименные произведения написаны на разные темы. Например, среди трех басен И.А. Крылова, озаглавленных «Крестьянин и Змея», нет рассказа о сердобольном прохожем, пригревшем змею, которая в благодарность ужалила его.



А.П. Лосенко. Портрет поэта и драматурга А.П. Сумарокова (1760)

Первоисточником сюжета выступает притча Эзопа «Путник и гадюка» (перевод М.Л. Гаспарова), переложенная затем Фредом и Лафонтеном («Крестьянин и змея», XIII. 6). В тексте Лафонтена «Le Villageois et le Serpent» [11] (дословно — «Сельский житель и Змея») есть прямая отсылка к древнегреческому мудрецу: «Эзоп рассказывает, что один деревенский житель, столь жалостливый, сколь и глупый, однажды зимой прогуливался в окрестностях селенья и заметил змею, лежащую на снегу» (зд. и далее перевод наш. — Д.С.).

Под пером французского баснописца сюжет претерпел трансформацию. Лаконичная греческая притча оканчивается тем, что неблагодарная Змея ужалила своего благодетеля «в награду» за спасение. Лафонтен изменил концовку: когда Змея оказывается в доме Поселянина и, отогревшись, хочет ужалить его, он берет топор и разрубает ее.



**Ж.-И. Гранвиль. Иллюстрация к басне
Ж. де Лафонтена «Путник и змея» (1838)**

Мораль гласит: «Хорошо проявлять сострадание, но к кому? Вот в чем главный вопрос. Этого не нужно делать по отношению к неблагодарным». Таким образом, к моменту перенесения на русскую почву сюжет «Человек и Змея» уже имел две разновидности.

Из русских переложений наиболее раннее принадлежит теоретику русского классицизма Василию Кирилловичу Тредиаковскому (1703–1769), который перевел «несколько эзоповых басенок для опыта гексаметрами» [7: 13], тем самым заложив основы русской басни. Его стихотворение «Поселянин и Уж» (1752) лишено моральной сентенции, благодаря чему акцент переносится на действия персонажей, а читателю предоставляется возможность самому сделать вывод из нравоучительного рассказа.

Нашел Мужик Ужа едва не околева,
И с стужи уж почти дыхания не имевша:
Вот в жалость вдруг пришел тот полевой
жилец,
Что гибнущее зрил животное вконец.
Затем он взял его под теплу шубы
крышку
И в пазуху свою вложил под леву мышку.
Уж, обогрвшись там, как силы оживил,
То смертно Мужика в то место уязвил
[7: 17].

Поэт вносит изменения прежде всего в систему образов басни: вместо путника (у Эзопа) главным персонажем становит-

ся русский мужик, чей образ понятнее для отечественного читателя. Указан также вид змеи – уж, знакомый простым обывателям, но по природе своей безвредный. Это нарушает естественную логику сюжета, ведь ужи не могут «смертно уязвить». Видимо, автор стихотворения счел возможным допустить условность ради максимального приближения сюжета к реалиям русской жизни. С этой целью в текст введены бытовые детали: *под теплу шубы крышку, в пазуху*.

Иван Семенович Барков (1732–1768), последователь Тредиаковского, в работе над переводом опирался на римского баснописца Федра, пересказавшего Эзопа. Русский стихотворец ставил перед собой задачу не русифицировать сюжет, а напротив, сохранить близость к источнику. Об этом он сообщил в предисловии к сборнику басен («Федра, Августова отпущенника, нравоучительные басни, с Езопова образца сочиненные, а с латинских российскими стихами переложенные... Иваном Барковым». СПб., 1764): «Что касается до моего перевода, то старался я, сколько возможно, соглашать свои мысли с Федровыми; о сходстве ж оных читатель рассудить может из приобщенного при сем подлинника» [7: 272–273]. Рядом с каждым текстом был опубликован древнеримский оригинал. Произведения Баркова представляют собой первую «ступень» адаптации иноязычного текста – перевод, не содержащий каких-либо существенных отступлений от оригинала. Басня, озаглавленная «Человек и Змея» (1764), снабжена емкой моральной сентенцией, как и у Федра.

Кто помогает злым, тот после сожалеет.
Увидев некто, что змея в мороз колеет,
За пазуху ее, чтоб отогреть, вложил,
И милость на свою погибель ей явил.
А как проклятой гад почувствовал отраду,
Смертельно уязвив жалевшего в награду,
Другой Змее открыл причину зла сего,
Чтоб в пользу злым никто не делал ничего
[7: 295–296].

А.П. Сумароков впервые обратился к этому сюжету в 1752 г. (одновременно с

В.К. Тредиakovским) и создал аллегорическое стихотворение «Змея согрeтая».

Змею Мужик нашел: она гораздо дрябла,
Озябла.

Прикладывает он усердие свое
И отогрел ее.

Он думал, это так и сделать надлежало, —
Она в него вонзила жало,
И говорит она ему слова сии:
«Не согревай змей» [7: 129].

Стихотворение лаконично (всего 8 строк) подобно греческому первоисточнику. Русского баснописца интересуют в первую очередь сюжет и моральный вывод, поэтому главный персонаж назван Мужиком, а описательные подробности («за пазуху ее, чтоб отогреть, вложил») и временные рамки (дело было зимой, «в мороз») опускаются. Басня, с одной стороны, приобретает черты фольклорного аполога как краткого поучительного рассказа о животных, с другой — становится предвестником четырехстрочного аллегорического жанра, который впоследствии И.И. Дмитриев назовет «апологами в четверостишиях».

Правоучительный вывод, содержащий точку зрения повествователя, также трансформируется: он не вложен в уста незадачливого мужика, как у Эзопа, не представляет собой максимум, как у Федра, а выступает как поучение Змеи в адрес благодетеля. В этом тексте Сумароков соперничает с Тредиаковским в области стихотворной формы и стремится показать, что разностопный ямб, имитирующий интонации живой разговорной речи, больше подходит для жанра басни, чем «правильный», размеренный и неуклюжий шестистопный ямб.

Следующая по времени появления вариация А.П. Сумарокова – «Прохожий и Змея» (1756).

Среди зимы, в мороз, прохожему в пути,
Случилось змею замерзшую найти,
Спасать несчастну тварь суть

действия героически;

Не ведаю, за что мы хвалим оны войски,
Которыя людей гоняют как овец.

Прохожий не таков, изрядной молодец;
Змею щедротою великой снабдевает,
И в пазухе своей как руки согревает.
Согрелася она у друга своего,
А в воздаяние ужалила его [7: 161].



**Титульный лист 1-го издания
притч А.П. Сумарокова**

В стихотворении сохранена сюжетная канва, художественное время и детали греческого первоисточника, герой именуется «прохожим», что соответствует басне Эзопа. В отличие от канонического сюжета (и первого переложения) акцент смещен на связь с контекстом, с русской действительностью — появляется, как бы мимоходом, реплика повествователя о мнимом и настоящем «геройстве», о том, что «спасать несчастную тварь суть действия геройски» в противовес целым «войскам», которые «гоняют людей как овец». Повествователь выражает несогласие с общественным мнением, которое считает применение грубой силы проявлением храбрости и отваги. Учитывая время создания стихотворения (1756 г.), можно предположить, что в этих строках содержится завуалированная реакция на конкретное историческое событие — Семилетнюю войну, в которой Россия принимала участие. В это время будущий создатель российского театра состоял на службе в Лейб-кампании императрицы Елизаветы Петровны [9: 185] и не мог не следить за театром военных действий.

Таким образом, басня становится способом выражения общественной позиции автора. Сюжет, имеющий многовековую традицию, включается в контекст эпохи.

Наиболее позднее переложение, сделанное А.П. Сумароковым в 1769 г. и опубликованное после смерти автора, озаглавлено «Змея и Мужик» и восходит к басне Лафонтена. Стихотворение столь же объемно, как и у французского притчевика, но усилен описательный элемент, призванный подчеркнуть связь с русской национальной традицией. Персонаж увидел змею «в лесу, рубя дрова»; подчеркиваются черты национального характера – «мужик был прост и смел», змей «не много ненавидел». После того как он неосмотрительно пригрел змею, повествователь величает его «дураком». Вводя в произведение лирическое отступление о русском морозе, Сумароков акцентирует внимание читателя на том, что действие происходит именно в России:

Замерз червяк: мороз был это Русской,
Не Греческой и не Французской,
Не Римской; в истину мороз был
это Русской:
Пусть Федр о том писал, Делафонтен,
Есоп:
Застыл у червяка и хвост и лоб;
Так Русской был мороз: могли
замерзнуть губы,
И барабанить зубы... [7: 181].

Сопровождая текст прямой отсылкой к источнику заимствования, русский поэт включает стихотворение в историко-литературный контекст, подчеркивая отличие и новаторство своего творения по сравнению с предшествующими. Появляются новые описательные подробности, имеющие социальный подтекст:

Змея была без шубы;
У змей и денег нет:
А шубы вить не всяк безденежно дает
[7: 181].

Моральная сентенция, вложенная в уста повествователя, довольно точно со-

ответствует нравовучению французского источника.

Особняком стоит басня «Змея под колодой» (1762), где часть сюжета «Человек и Змея» включена в более сложную схему, состоящую из трех сюжетных звеньев. Из античного источника взят мотив «неблагодарности за доброе дело». Басня начинается с того, что Змея, придавленная колодой, видит Мужика и, «прежалостно стенья», просит освободить ее. Согласие доверчивого путника сопровождается эмоциональной оценкой повествователя:

О щедрая душа! о муж благорассудный,
А попросту, болван, уродина пречудный!
Змею ты спас.
На что? чтоб жалить нас [7: 86].

Когда же Змея «за большую дружбу» собирается ужалить человека, он умоляет о пощаде и призывает оказавшуюся поблизости Лису разрешить ситуацию. В итоге все кончается плачевно для Лисы: в благодарность за избавление от змеиного жала Мужик позвал ее к себе в гости, но вместо того чтобы накормить, взял обух и «вынул из нее одним ударом дух». Басня оказалась направлена как против доверчивой Лисы-судьи, так и против лживого Мужика, поступившего с ней точно так же, как с ним обошлась Змея. Представляется, что неоднократное обращение А.П. Сумарокова к сюжету о Человеке и Змее вызвано причинами личного характера. На протяжении жизни баснописец не раз оказывался в ситуации, когда его добрые намерения и деяния на благо государства вызывали вместо благодарности лишь осуждение и неприятие со стороны власть имущих и самой императрицы [9: 194, 197].

Подведем итоги. Прделанное сравнительное исследование проливает свет на процесс адаптации и функционирования ба-сенных сюжетов в русской литературе. Один и тот же нравоучительный рассказ мог при-нимать разные формы, приспосабливаясь к российской литературной обстановке и сле-дующим задачам автора. Четыре текста А.П. Су-марокова, основанные на сюжете «Человек

и Змея», иллюстрируют основные тенденции развития басенного жанра в целом:

- изменение первоначальной сюжетной схемы сообразно с волей автора и согласно литературному и историческому контексту, включение фрагментов сюжета в состав более крупной формы;

- разнообразие интерпретаций одного и того же сюжета, переход от точного перевода к вольному переложению;

- постепенная русификация сюжета и системы образов;

- взаимодействие басни с другими жанрами.

Литература

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений. М., 1981. Т. 7.
2. Жирмунский В.М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. Т. XIX. М., 1960. Вып. 3.
3. Коровин В.И. Поэт и мудрец: Книга об Иване Крылове. М., 1996.
4. Кристева Ю. Бахтин: слово, диалог и роман // Вестник Московского университета. Серия «Филология». 1995. № 1.
5. Москвичева Г.В. Русский классицизм. М., 1986.
6. Ольшевская Л.А., Травников С.Н. «Ох! Басни – смерть моя! Насмешки вечные над львами! Над орлами!» (История и теория русской басни XVII–XVIII вв.) // Русская басня. История и теория жанра: Сборник научных статей / Под ред. С.Н. Травникова. М., 2007.
7. Русская басня XVIII и XIX вв.: Собрание сочинений. СПб., 2007.
8. Стенник Ю.В. О специфике жанровой природы басни // Русская литература. 1980. № 4.
9. Степанов В.П. Сумароков // Словарь русских писателей XVIII в. СПб., 2010. Вып. 3: Р–Я.
10. Степанов В.П. Эволюция и теория басни в 1790–1810 гг. // Иван Андреевич Крылов. Проблемы творчества. Л., 1975.
11. La Fontaine Jean de. Le villageois et le Serpent // fr.wikisource.org.

D.A. Suprunova

“DON'T WARM THE SNAKE”. “THE MAN AND THE SNAKE” PLOT IN RUSSIAN 18TH CENTURY FABLES

Fable, Sumarokov, the plot, interpretation, russification.

The article is devoted to a comparative analysis of six fables, written on the base of the well-known Aesopian plot “the Man and the Snake”. The author researchers the sources of the texts and identifies the new elements (narrative, descriptive) introduced in each subsequent interpretation. There is also an overview of major trends in the development of fable genre in Russia in the 18th century: the gradual transition from translation to the voluntary arrangement, change of the plot basis, the russification of the plot and image system.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

27 июня 2015 г. в рамках фестиваля «Книги России», проходившего на Красной площади в Москве, состоялись заседание международного редакционного совета проекта «Русская библиотека на английском языке» и подписание соглашения между Институтом перевода и американской компанией «Read Russia, Inc.» об издании многотомной библиотеки русской литературы за рубежом. В заседании международного редакционного совета приняли участие заместитель руководителя «Роспечати» В. Григорьев, председатель наблюдательного совета Института перевода С. Филатов, глава американской компании «Read Russia Inc.» П. Кауфман, директор издательства «Columbia University Press» Дж.Э. Кроу и др. Предполагается, что в течение ближайших 10 лет в США будут изданы 100 томов классической и современной русской прозы, драматургии и поэзии. Издания увидят свет в печатном, электронном, а также в аудиоформате.

По материалам РИА Новости (ria.ru)

И.М. Дьяков

ignaty.dyakov@russialocal.co.uk

преподаватель, директор
Russia Local Ltd.

Лондон, Великобритания



Особенности преподавания русского языка иностранным бизнесменам

РКИ, преподавание, методика, учебные пособия.

Статья посвящена описанию сложностей, возникающих при индивидуальном обучении русскому языку иноязычных бизнесменов и менеджеров высшего звена, а также методов решения указанных проблем. Основываясь на 6-летнем опыте преподавания русского языка представителям бизнеса в Лондоне, Гонконге, Париже, Вене, Люксембурге и Москве, автор рассказывает о собственной методике и учебных пособиях.

На протяжении последних 6 лет я преподаю русский язык иностранным бизнесменам. Я не специально выбирал свою целевую группу, так получилось, и, в целом, я очень рад тому, что мне довелось работать именно с таким контингентом. Так как я постоянно проживаю в Лондоне, большинство моих учеников — работники Сити. Они или управляют или владеют юридическими и консалтинговыми фирмами, банками, иными финансовыми учреждениями. Конечно, есть и те, кто работает в СМИ, на кинопроизводстве, а также представители других профессий.

В большинстве случаев мои студенты изучают русский язык для дальнейшего использования в работе. Однако конкретные задачи могут быть различными: кто-то хочет выучить язык в совершенстве, чтобы общаться на нем; кому-то достаточно базового уровня, чтобы просто показать серьезность своих намерений русскоязычным клиентам или партнерам; а кто-то хочет овладеть языком, чтобы понимать, о чем говорят по-русски в присутствии иностранцев во время бизнес-встречи или ужина (пассивное знание).

Уровень владения русским языком до начала наших занятий у учащихся также оказывается разным: одни хотят учить язык с нуля, другие же изучали его в школе или в университете. Причем среди вторых преобладают выходцы из Восточной Европы, немцы и англичане, посещавшие частные школы и университеты первого эшелона (Оксфорд, Кембридж, Бристоль и т.д.). У таких учеников, как правило, общая лингвистическая подготовка намного сильнее, им проще осознать, что славянские языки обладают иной структурой, и психологического барьера у них почти нет.

Почти с самого начала преподавания русского языка я стал использовать видеоконференции для проведения уроков на расстоянии, таким образом меня смогли найти ученики в других странах мира. Сейчас примерно 50% моих уроков проходят в режиме видеоконференций. Во многих случаях я использую так называемую смешанную форму обучения, когда очные уроки в Лондоне дополняются уроками по видеосвязи или телефону во время командировок моих студентов.

В первые же полгода преподавания вышеописанному контингенту я столкнулся со

сложностями, которые не возникали в моей преподавательской практике в прошлом, когда я работал в школах и университетах. Среди них можно выделить следующие.

1. Катастрофическая нехватка времени у моих учеников. Как правило, они работают по 14–18 часов в сутки, часто по выходным. Они начинают рабочий день в офисе в 6.30–7.00, но уже по пути на работу отвечают на электронные письма, полученные за ночь. Обед у них, как правило, нет. Безусловно, и школьники, и студенты тоже загружены в наше время, многим приходится работать; вместе с тем учеба для них — это приоритет, поэтому преподаватель может хотя бы частично влиять на учебный процесс.

2. Вследствие нехватки времени даже в редкие свободные от работы минуты и часы они не могут переключиться и продолжают думать о работе. Такими свободными полутора часами являются и наши уроки (обычно один, максимум два раза в неделю). На уроке у большинства на столе лежат блокнот для записи слов, грамматики и пр., а рядом с ними — лист бумаги, на который каждые несколько минут записываются мысли, напоминания и иная информация, связанная с работой. Часто звонят один или два мобильных, стационарный телефон, заходит секретарь (другим коллегам обычно во время урока заходить в кабинет запрещается). Такая многозадачность не поощряется в школе и университете; у преподавателей есть определенные права по отношению к школьникам или студентам, которые регулярно отвлекаются.

3. У бизнесменов, безусловно, присутствует колоссальная мотивация для изучения русского языка. Стоит только напомнить, что они занимаются добровольно, отказывая себе в тех нескольких часах свободного времени, которые у них есть. С другой стороны, эта мотивация не настолько сильна, чтобы выдержать напор бизнес-задач, которые появляются порой весьма неожиданно. В связи с этим речь о выполнении домашнего задания почти не идет, да и регулярность уроков нередко оказывается под большим вопросом.

4. Без домашней работы и с весьма прерывистым форматом уроков такие ученики часто забывают, что мы проходили не только

на предыдущем уроке, но даже 10–15 мин. назад.

5. Наконец, у многих (не у всех) полное непонимание вызывает использование игр, песен и других развлекательных методов. Возникает ощущение, что эти слова — табу в их головах, поэтому усиливается раздражение, психологически им становится некомфортно.

Если расчистить рабочий график моих учащихся мне не под силу, то превратить уроки в весьма специфический вариант отдыха я могу. Прежде всего важно было понять, что сами ученики не хотят воспринимать это время как отдых, для них это работа. В противном случае, они не смогут объяснить своему разуму, почему они учат русский, а не решают очередную проблему. Поэтому изучение языка — это бизнес-задача. В бизнесе нет места играм, шуткам и развлечениям. Иными словами, юмор есть, и неформальное общение есть, но это все встроено в парадигму работы. Уроки проходят в более расслабленной, неформальной обстановке: сняты галстуки, пиджаки, часто обувь, на столе — напитки и еда (иногда мы специально организуем встречи в кафе или ресторанах). Я стараюсь приходить в офисы клиентов в костюме, но демонстративно снимаю пиджак в самом начале урока. Мои записи, в большинстве случаев, не напечатаны, написаны от руки, я не использую ноутбук, предпочитаю iPad или смартфон, если нужно показать видео или прослушать аудиозапись.

Я не могу запретить своим клиентам думать о работе. В противном случае они просто откажутся от уроков, потому что это будет наносить ущерб бизнесу. Но я стараюсь максимально приблизить наши занятия к работе. Разговорная практика может строиться вокруг проблем, встреч, задач, которые нужно решить. Случается, что такие беседы помогают клиентам в их непосредственной деятельности, а подспудно мы учимся. После каждого вынужденного перерыва во время урока я, как магнитофон, еще раз прокручиваю информацию, которую мы только что разобрали. При этом обязательно не в ускоренном, а даже в более замедленном варианте, чтобы ученик мог спокойно вернуться к предмету изучения.

Домашние задания я стараюсь сделать по максимуму гибкими и разнообразными. Часто я посылаю электронные письма или СМС между уроками со ссылками на ту или иную песню на YouTube или напоминаю, по какой ссылке можно послушать русское радио, или просто пишу несколько строчек по-русски. Причем неважно, на каком уровне владеет языком мой ученик. Как правило, у них нет русскоязычной среды вокруг, поэтому любой, но регулярный контакт с русским языком крайне важен. Я стараюсь иметь общее представление о рабочем графике клиента, поэтому, зная, что примерно в это время он или она идет в офис или едет в аэропорт, я могу послать песню или две. Перед их посадкой на самолет я пришлю коротенькое письмо по-русски и видео, которое они могут загрузить на свой смартфон.

Я уже давно отказался от практики назначения фиксированного дня и времени уроков; подтверждение происходит каждую неделю, нередко за день-два до урока. Следует отметить, что и свои часы работы мне пришлось заметно изменить, чтобы подстроиться под график моих учеников. Так, я начинаю первый урок в 6.30 утра и заканчиваю преподавать около 22.00. Мне также нужно было ввести смешанную форму обучения, о которой я уже писал, лишь бы сохранилась регулярность наших встреч.

Наконец, такой стиль работы побудил меня написать и опубликовать учебные пособия, которые бы подходили для моих учеников. «Рассказ-сенсация: в помощь изучающим русский язык (и не только для гваделупцев!)», «Рассказ-провокация» и готовящийся к публикации «Рассказ-канонизация» — это саркастические детективные истории, рассчитанные на уровни A2–B1, хотя первую книгу можно начать использовать уже на уровне A1. Глав-

ный герой — гваделупский банкир по имени Джордж, который, подобно персонажам книг Бориса Акунина, распутывает необычные дела. Так получилось, что теперь эти пособия активно используют в школах, университетах и на языковых курсах, но изначально я писал свои книги, преследуя две цели.

1. Придумать текст, который бы позволял взрослому ученику достаточно быстро вспомнить, что мы проходили на прошлом уроке. Поэтому и каждая книга поделена на 30 коротких глав. В каждой главе постепенно вводится новая лексика, при этом активно повторяется старая. Регулярно повторяются наиболее распространенные грамматические конструкции. Есть элементарные грамматические упражнения и вопросы к тексту. У всех трех книг есть аудиоверсии, которые можно использовать параллельно с чтением или как самостоятельный учебный инструмент (скачав на смартфон или компьютер).

2. Создать в тексте привычную бизнес-среду: офис, формальные и неформальные обеды, встречи с клиентами и пр. При этом все необходимые слова помещаются в контекст, что очень важно для запоминания. Каждая книга вводит в оборот около 600–800 новых слов, а также постепенно и грамматические категории (глаголы движения, причастия, деепричастия).

Ключевой в моей работе стала попытка заглянуть в мир моих учеников, понять, чем и как они живут, и на основе этого уже выстраивать мою практику преподавания. Часто я выполняю роль не учителя, а просто собеседника, ментора, а порой чувствую себя и психотерапевтом. Моя работа — создать комфортные условия для изучения русского языка, при этом сохранить изучение в категории бизнес-задач; отвлекать, а не развлекать, чтобы обмануть подсознание моих учеников.

I.M. Dyakov

TO THE ISSUE OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN BUSINESS PEOPLE AND SENIOR MANAGEMENT

Russian language teaching, Russian textbooks, teaching business people.

The author talks about the challenges of teaching Russian to business people and senior managers and describes the best ways to solve the issues. Based on his 6-years experience of teaching Russian to businessmen in London, Hong Kong, Paris, Vienne, Moscow and Luxembourg, the author talks about his teaching methods and the textbooks he published.



О.А. Воронина

olesya-v-86@mail.ru

ст. преподаватель
кафедры русского языка
Института иностранных языков
Владивостокского государственного
университета экономики и сервиса
Владивосток, Россия

Особенности внеаудиторной работы в процессе обучения РКИ

(на примере Муданцзянского педагогического университета)

Русский язык как иностранный, внеаудиторная работа, воспитательная работа, методика преподавания русского языка.

В статье рассматриваются различные формы внеаудиторной работы с китайскими студентами в рамках обучения РКИ, приводится классификация видов внеаудиторной работы, дается анализ проведенных мероприятий, выявление их роли в процессе обучения языку.

Муданцзянский педагогический университет (МПУ) является одним из ведущих университетов провинции Хэйлунцзян (КНР). Университет непрерывно укрепляет сотрудничество с другими странами. В нем имеется институт международного образования, который занимается вопросами, связанными с международным сотрудничеством и обменом, организацией обучения китайских студентов, изучающих иностранный язык на факультете иностранных языков, а также приглашением иностранных преподавателей. Сейчас в МПУ обучается более 16 000 студентов.

Внеаудиторная работа является необходимой составляющей образовательного процесса. В педагогической науке не существует единого определения данного понятия, поэтому приведем одно из наиболее подходящих, на наш взгляд, толкований: «Внеаудиторная работа — это специально организуемые внеучебные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и разви-



Территория МПУ

тию интересов и способностей, а также достижению целей обучения» [2: 80].

Внеаудиторная работа по РКИ имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение для всего процесса обучения языку. Она не только углубляет знания языка, но и способствует расширению культурного кругозора учащихся, развитию их творческих способностей. Несмотря на то что внеаудиторная работа формально не входит в учебный про-

цесс факультета иностранных языков института международного образования МПУ, в реальности она оказывается едва ли не самым эффективным средством при обучении языку. Данная работа наряду с аудиторными занятиями осуществлялась нами в МПУ в 2012 / 13 уч. г. в рамках обмена опытом.

Комплексный подход к подготовке кадров высшей квалификации является необходимым в процессе обучения, поэтому активное привлечение студентов к внеаудиторной работе как к неотъемлемой составляющей учебного процесса позволяет готовить специалистов более высокого уровня [1: 113]. Внеаудиторная работа, проводившаяся среди китайских студентов, планировалась нами с учетом уровня их подготовки, содержала новые для учащихся фактические и языковые сведения, была реализована при активном вовлечении студентов, где они являлись не только слушателями и зрителями, но и организаторами.

Обобщая опыт преподавания в МПУ, выделим следующие виды внеаудиторной работы студентов:

- 1) факультетские мероприятия;
- 2) мероприятия, проводимые на уровне университета;
- 3) мероприятия междууниверситетского уровня;
- 4) мероприятия международного уровня.

Рассмотрим некоторые из них. Среди мероприятий, проводимых на уровне факультета, можно отметить конкурс чтецов и конкурс по русскому языку.

Конкурс чтецов приурочен к годовщине со дня рождения А.С. Пушкина и проводится в университете ежегодно. Цель конкурса – развитие и самореализация творческих способностей учащихся, обогащение словарного запаса, совершенствование навыков выразительного чтения художественных текстов.

Конкурс по русскому языку, проходивший среди студентов III курса, был призван раскрыть творческий потенциал студентов, а также выявить их знания в области истории, культуры, литературы и современной жизни России. Студенты должны были ответить на вопросы, касающиеся данных

аспектов, а также выразить собственное мнение по какому-либо вопросу, например, составить личностный портрет политического лидера России и оценить его деятельность.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает «Неделя русской культуры». Это мероприятие ежегодно проходит на факультете иностранных языков. В течение недели приглашенные преподаватели из России дают открытые уроки, мастер-классы, участвуют в семинарах по методике преподавания РКИ. Также в рамках «Недели русской культуры» проводится международная конференция по обмену опытом обучения русскому языку. Завершается мероприятие концертом, подготовленным китайскими студентами, с песнями, стихами и сказками на русском языке.

Следует отметить, что мы не только принимали участие в уже традиционных ежегодных мероприятиях МПУ, проводимых на уровне факультета, но и выступили инициаторами новых видов внеаудиторной деятельности. Одним из них стал открытый урок на природе. Студенты заранее подготовили информацию на русском языке о популярном в Муданцзяне парке Сан Тао Гуань и во время посещения парка рассказывали о его истории и достопримечательностях.

Еще одной формой внеаудиторной работы стал урок – знакомство с русской кухней, на котором китайские студенты смогли принять участие в приготовлении таких блюд, как борщ и картофельное пюре. В процессе приготовления неподдельный интерес у студентов вызвал такой элемент кухонной утвари, как картофелемялка. Кроме того, на данном уроке студенты познакомились не только с новыми блюдами, но и с новой техникой приготовления некоторых продуктов (например, китайцы провинции Хэйлунцзян употребляют в пищу картофель только в сладком виде – в карамели, в сахаре).

Наиболее ярким стало мероприятие в форме концерта, организованное русскими преподавателями при участии китайских студентов I, II и III курсов, которое было посвящено годовщине победы в Великой Отечественной войне. На концерте китай-



Чжан Фэнцзяо «Великая Россия»

скими студентами были исполнены такие песни, как «Огонек», «Баллада о солдате», «Журавли», «Темная ночь», «Катюша», с элементами театрализации были рассказаны стихотворения К. Симонова «Жди меня» и А. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины», а также подготовлены доклады о русских героях военных лет.

Кроме того, в рамках образовательного процесса студентами было проявлено внимание и к мероприятиям международного уровня. Так, студенты МПУ принимали участие в международном конкурсе «Моя Россия» от фонда «Русский мир», где заняли призовые места в номинациях «История России глазами иностранцев» (рисунок Чжан

Сюэнь – I место), «Исторические личности России» (рисунок Чжан Фэнцзяо – I место) и «Морская слава России» (эссе Чжан Пуцзин – I место).

Студенты МПУ стали призерами ежегодного международного интернет-конкурса по русскому языку, проводимого кафедрой русского языка Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Международный интернет-конкурс проводится с 2010 г. Его целью является повышение интереса иностранных студентов к изучению русского языка. Конкурс проводится в двух номинациях: «Лучшее стихотворение на русском языке» и «Лучшее сочинение на русском языке». С каждым годом география конкурса расширяется. В 2013 г. его участниками стали иностранные студенты не только из России (Москва, Воронеж, Санкт-Петербург), но и из Норвегии, Китая и Украины.

Таким образом, внеаудиторная работа, проведенная нами в МПУ, позволила студентам овладеть не только необходимыми языковыми компетенциями, но и навыками самостоятельного поиска и анализа информации, а также способствовала раскрытию их творческого потенциала. Кроме того, в рамках образовательного процесса студенты научились работать в группах и временных коллективах, развили коммуникативную гибкость.

Литература

1. Воронина О.А., Дербенева О.Д. Формирование общекультурных компетенций студентов направления «Туризм» на занятиях по дисциплине «Русский язык в профессиональной сфере» (из опыта преподавания) // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. ст. по материалам XXXV международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. № 12 (35). Часть II.
2. Коваленко Н.С. Организация и проведение фестиваля театрализованных представлений на иностранном языке для студентов неязыковых направлений подготовки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота. 2014. № 6. Ч. II.

O.A. Voronina

FEATURES OF OUT-OF-CLASS WORK IN THE COURSE OF TRAINING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF MUDANTSZYN PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

Russian as foreign language, out-of-class work, educational work, technique of teaching Russian.

In article various forms of out-of-class work with the Chinese students within training in Russian as a foreign language course are considered, classification of out-of-class work types is given, as well as the analysis of the held events, identification of their role in the course of training in language.

Р.Д. Сафарян

rubin-saf@rambler.ru

д-р пед. наук, доцент
Международного лингвистического центра (ILC)
Москва, Россия

Формирование современного читателя как важнейшая образовательная задача

Образование, читатель, интегрированный подход, учебное пособие.

Важнейшей задачей современного образования является формирование активного и восприимчивого читателя. В методических целях необходимо установить лингволитературоведческие основы учебной работы, направленной на реализацию этой задачи, выявить механизмы, специфику и пути формирования читателя в контексте нашего времени. Данная система учебной работы продемонстрирована на материале разработанного автором учебного пособия «Армения глазами русских литераторов» (СПб., 2013).

По чтению можно узнавать и определять человека.

*Ибо каждый из нас есть то, «что» он читает;
и каждый человек есть то, как он читает...*

И.А. Ильин

Вмногообразии различных целей и задач, представленных в учебных программах и стандартах по русскому языку и литературе, нередко нивелируется важнейшая задача – формирование современного читателя. Между тем эта образовательная задача особенно актуальна для школы XXI в., направленной на становление и развитие человека культуры, способного к познанию, переживанию и самопознанию [2].

Что же представляет собой феномен современного читателя? Какие культурные продукты он потребляет? Как выстраивается его культурное пространство? К каким жанрам культурного общения он прибегает в повседневной жизни? Как новые элементы, входящие в контекст художественной культуры, например, мода, дизайн, художественная фотография и др., отражаются на

художественном восприятии? Как происходит понимание произведений художественной (словесной) культуры в современном контексте? Каким образом они находят отклик в речи и поведении современных учащихся?

Эти вопросы требуют серьезного и вдумчивого изучения, при этом все разговоры педагогического свойства должны идти от понимания того, что читатель нового времени – это в первую очередь читатель своего времени, который существует в определенном временном контексте и говорит на языке своей культуры.

Образ читателя нашего времени многолик и многообразен, он формируется в условиях, когда меняется структура информационного пространства и общение приобретает всеобщее-индивидуализированный характер.

Наблюдаются важные изменения в языковом существовании, а именно: сближаются книжно-письменные и устно-разговорные формы речи, взаимопроникают стили и жанры речи. Интенсивно распространяются новые жанры культурного общения (блоги, «живой журнал», общение на форумах и др.), появляются новые формы существования текстов (сетература, аудиокниги, электронные книги). Происходит визуализация культуры, во многом меняются принципы восприятия текстовой информации, а сам процесс чтения чаще всего, особенно в Интернете, приобретает просмотровый, ознакомительный характер. И хотя мы много читаем — материалы сайтов, «живых журналов», социальных серверов, — но, наверное, важно, что именно мы читаем и какой стала культура чтения.

И действительно, читательское поле постепенно заполняют тексты в жанрах любовного романа, «легкого» детектива, которые чаще всего развлекают и отвлекают, а не заставляют думать, размышлять, искать смыслы. «Лавина» книг, далеких от серьезной литературы, обморочно обрушилась на читателя и во многом способствовала тому, что слишком невыносимо испортился вкус читателей» [3: 4]. Все это настораживает и удручает, поскольку без читателя, владеющего навыками «истинного чтения»¹,

¹ Иван Ильин замечал: «Истинное чтение есть своего рода *художественное ясновидение*, которое призвано и способно верно и полно воспроизвести духовные видения другого человека, жить в них, наслаждаться ими и обогащаться ими... Читать — значит *искать и находить*; ибо читатель как бы отыскивает скрытый писателем духовный клад, желая найти его во всей его полноте и присвоить его себе» [5: 151]. Мы понимаем, что вторгаемся в сферу метафизики, но точнее сказать о процессе чтения текстов словесно-художественной культуры сложно, ведь именно способность находить скрытый в тексте «духовный клад» является признаком текстовой художественной культуры человека. И неважно, какими дидактическими методами и технологиями (лично ориентированными, деятельностными и т.д.) этого можно добиться. Главное, чтобы душа, вложенная, законсервированная в текстах, оживала на уроке. И хотя трудно не согласиться с мнением, что в будущем чтение станет иным, способность находить «скрытый писателем духовный клад» останется важной составляющей процесса чтения как акта понимания и познания жизни.

исчезает сама потребность в произведениях словесной, в частности русской, культуры, а ведь в них «эксплицированы базовые категории русской ментальности» [6: 55].

В свете вышеизложенного чрезвычайно актуальным становится формирование читателя, обладающего литературным вкусом, читательской интуицией, владеющего навыками изучающего чтения, способного воспринимать и адекватно интерпретировать самые разнообразные тексты, представленные в читательском пространстве в наши дни. Этот читатель готов к продуктивному и вдохновенному сотворчеству, «активно-диалогическому» пониманию текста [1], умеет вычленять смыслы, заложенные в тексте, а также выявлять ценностно-смысловой его компонент, что особенно важно при чтении текстов словесно-художественной культуры.

Таким образом, учебная работа по формированию современного читателя приобретает особую значимость и имеет свои особенности, которые обусловлены социокультурными, коммуникативными, психологическими обстоятельствами нашего времени. Так, поскольку современное поколение воспринимает текст в различных измерениях и получает информацию в слиянии звука, речи, изображения, можно говорить о формировании не просто читателя, а читателя-зрителя-слушателя. Соответственно, в учебный процесс целесообразно вовлекать тексты различных жанров, стилей, из разных сфер общения, при этом культурные практики могут быть самыми разнообразными (в театре, кино, музыке, живописи, фотографии и т.д.). Например, текст Пушкина «Евгений Онегин» — одноименный спектакль (оперный, балетный, театральный) в разных постановках — кинофильм «Евгений Онегин» (советские и современные экранизации) — выставка моды Ал. Васильева «Костюм в эпоху Евгения Онегина» и др.

Для определения основных направлений учебной работы необходимо выявить механизмы и пути формирования современного читателя, т.е. уточнить жанры культурного общения, в рамках которых происходит его становление и развитие, выделить типы и виды текстов, с которыми ему приходится

сталкиваться в различных сферах коммуникативного подключения на русском языке и т.д. В организации всей системы учебной работы наиболее рациональным представляется интегрированный подход, реализующий взаимосвязанное и взаимообусловленное изучение русского языка, литературы и культуры [9]. Выявление критериев отбора учебных текстов, установление принципов и способов организации учебного (текстового, языкового, лингвокультурологического) материала, а также методов и приемов, наиболее эффективных в данной работе, позволяют установить лингволитературоведческие основы всей системы обучения.

Учитывая сложившуюся социокультурную ситуацию, выделим учебно-методические задачи общего и частного характера, которые, на наш взгляд, являются особенно важными в контексте формирования современного читателя:

- развитие художественно-эстетического (литературного) вкуса, читательской интуиции;
- усвоение приемов и стратегий истолкования и понимания различных видов текстов книжной, разговорной и массово-коммуникативной разновидностей как наиболее актуальных коммуникативных группировок в русском языке (В.Г. Костомаров);
- овладение различными техниками чтения (чтение в Интернете, чтение электронных книг и др.);
- формирование сложных и специфических способностей и умений (выделять смысловую доминанту в тексте и гипертексте, дифференцировать виды информации в тексте (оценочно-эмоциональную, побудительно-волевою, образную), различать элементы и значение смысловой структуры текста и др.);
- развитие способности смыслового лингвистического комментирования текстов, т.е. способности извлекать информацию из текста, читать подтекст, опираясь исключительно на словесную реальность этого текста и на живой словесный образ;
- формирование «активного отношения к слову» (Г.О. Винокур), умения рассматривать слово в тексте в совокупности его раз-

нообразных связей (лексических, стилистических, образных, ассоциативных и др.);

- овладение концептами текстов — классических образцов русской словесно-художественной системы, включая современную классику, что предполагает усвоение смыслов, образов, мотивов, отдельных художественных выражений, заложенных в семантическом пространстве этих текстов, понимание исторического, ассоциативного фона их создания и стилеобразующих особенностей творчества авторов этих текстов;

- развитие способности эмоционально переживать слово, что позволяет совершенствовать эстетический вкус учащихся и отвечает эмоционально-ценностным задачам современного образования;

- совершенствование навыков выразительного чтения, способности понимать интонационный контекст и интонационную палитру текста [8] и др.

Вышеназванные учебно-методические задачи являются самодостаточными и в то же время тесно взаимосвязанными и взаимообусловленными, в системе школьного обучения их нельзя считать абсолютно новыми, однако в соответствии с современными реалиями они приобретают свою специфику и требуют определенного научно-методического переосмысления.

Данные учебно-методические задачи явились основным ориентиром при построении учебного пособия «Армения глазами русских литераторов» (СПб., 2013) [7]. При отборе материалов учитывался критерий методичности и адаптивности текстов в формировании современного читателя. При этом принимались во внимание такие факторы, как коммуникативная и мотивационная значимость, возможности и направления «переакцентуации» текста в современном контексте. Особое внимание в пособии уделяется методике комплексно-сущностного и действенного анализа текста, когда текст рассматривается в совокупности изобразительно-выразительных, сюжетно-композиционных средств, лингвокультурологической специфики. В представлении учебного материала и организации системы упражнений используются

методы и приемы как традиционного, так и инновационного характера (метод целенаправленного чтения, выразительное чтение, проектная методика, проблемное обучение и др.). В комплексах упражнений большое место занимают задания с привлечением ресурсов Интернета. В конце главы даются тестовые задания на усвоение прочитанных текстов, а также творческие задания для самостоятельного выполнения (составление

презентаций, сообщений, докладов и др.) с привлечением текстов самого разного характера.

«Просто читать» — совсем не просто...» [4: 187]. Это высказывание М.Л. Гаспарова приобретает особую актуальность в современном контексте, и хочется думать, что учебное пособие «Армения глазами русских литераторов» поможет в этом простом и таком сложном занятии.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Библер В.С. Культура и образование // На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. М., 1997.
3. Бондарев Ю.В. Мир спасет слово // Аргументы и факты. 2006. № 18.
4. Гаспаров М.Л. Филология как нравственность. М., 2012.
5. Ильин И.А. Огни жизни. М., 2006.
6. Колесов В.В. О логике логоса в сфере ментальности // Мир русского слова. 2000. № 2.
7. Сафарян Р.Д. Армения глазами русских литераторов. СПб., 2013.
8. Сафарян Р.Д. Интонационная вселенная русского дискурса: лингвистический аспект // Русский язык за рубежом. 2011. № 5.
9. Сафарян Р.Д. Русская словесность в преподавании иноязычным учащимся. М., 2002.

R.D. Safaryan

THE MODERN READER'S FORMATION AS AN IMPORTANT STUDY AIM

Education, reader, integrated approach, manual.

The active and sensitive reader's formation is the most important object of the modern education process. It is important to elucidate linguoliterary base of the study work for realization this object and also find out instruments, specificity and methods of the modern reader's formation in the context of our time. This system of study work is demonstrated in the integrated manual "Armenia in perception of Russian writers" (SPb, 2013) published by the author.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

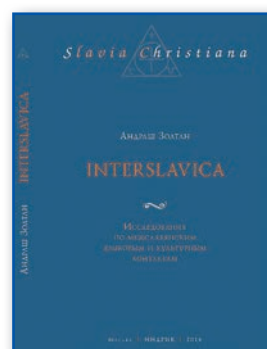
30 мая 2015 г. иностранные учащиеся Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова приняли активное участие в **67-й Научно-технической конференции студентов**. В рамках секции, организованной кафедрой РКИ, студенты-иностранцы имели возможность рассказывать о своей стране, о развитии в ней производства, промышленности, а также презентовать слушателям материал по культуре, науке, искусству своей родины. Представители Бразилии, Ирака, Казахстана, Камеруна, Китая, Пакистана, Сирии, Таджикистана, Танзании говорили на самые разные темы. Были представлены устные доклады, слайд-шоу с музыкальным сопровождением, даже прозвучала домбра (в исполнении Л. Барлыбаевой из Казахстана). Слушатель подготовительного факультета РКИ из Бразилии Шименс Мело Франсиско Эмануэл поразил всех исполнением стихотворения К. Симонова «Жди меня». Оно прозвучало на русском и португальском языках, перевод на свой родной язык Эмануэл сделал сам. Лучшей научной работой был признан доклад студента 1-го курса Мвунди Мришо Алли из Танзании, который увлеченно рассказывал о нефтяной промышленности в своей стране и о загадочном острове Занзибаре.

Е.Н. Тарасова

РУССКАЯ ЛЕКСИКА, ЗАИМСТВОВАННАЯ ИЗ УКРАИНСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ

Золтан А. Interslavica. Исследования по межславянским языковым и культурным контактам.

М.: Индрик, 2014. – 224 с.



Западнорусский язык, великорусский язык, заимствованные слова, языковые контакты, культурные контакты.

В книге описывается история русской лексики XIV–XV вв., которая по происхождению является украинской и белорусской, пришедшей в эти языки из польского, чешского, латинского и некоторых других европейских языков.

Автор названной книги — профессор Анд-
раш Золтан — известный венгерский
славист, член Международного комитета
славистов. С 1991 по 2002 г. он заведовал
кафедрой русской филологии в Будапешт-
ском университете, а с 2003 г. — кафедрой
украинской филологии. Книга А. Золтана
вышла в Москве в 2014 г. под грифом Рос-
сийской академии наук (Институт славяно-
ведения).

А. Золтан (под руководством и в сотруд-
ничестве с Б.А. Успенским) исследовал исто-
рию русской лексики XIV–XVII вв., которая
по происхождению является украинской и
белорусской. Историки русского языка в
России обычно возводят эту русскую лекси-
ку к общеславянскому словарному фонду.
А. Золтан на основе анализа большого коли-
чества письменных документов доказывает
происхождение этих общеславянских слов в
русском языке непосредственно из украин-
ского и белорусского языков. Западная Русь
в то время входила в Польско-Литовское го-
сударство и заимствовала слова из польского,
чешского, латинского и других европейских
языков. Московская Русь общалась с Запад-
ной Европой с использованием западнорус-
ского языка, откуда многие слова сначала
переходили в русский деловой (дипломатиче-
ский) язык, а затем и в общерусский язык.

Эта тема не была предметом специаль-
ного исследования в России, между тем
как влияние староукраинского и старобе-
лорусского языков на старорусский язык
в XIV–XVII вв. проявлялось в заимствова-
нии не только слов, но и самих западноев-
ропейских культурных понятий. А. Золтан
ссылается на академика В.В. Виноградо-
ва, который в своей книге «История слов»
применительно к XIV–XVII вв. писал, что
«украинский язык щедро делился с рус-
ским языком своими культурными дости-
жениями» [1: 536].

А. Золтан утверждает, что проводни-
ком западнорусского лексического влия-
ния в Московской Руси XV в. было духо-
венство. В частности, этому способствовало
большое количество грамот, написанных
православным митрополитом Ионой, кото-
рые он направлял в Западную и Восточную
Русь; но главное — благодаря тому что в мо-
сковской канцелярии митрополита (а также
затем и в великокняжеской канцелярии в
Москве) работали писцами выходцы из За-
падной Руси (украинцы и белорусы).

Некоторые русские слова, западнорус-
ские по происхождению, А. Золтан описы-
вает подробно, посвящая им целые разделы
в своей книге. Например слова *государь*, *го-
сударство*.

А.А. Шахматов отмечал, что слово *(г)осподарь* заимствовано русским языком из чешского языка. А. Золтан не согласен с этой точкой зрения и пишет, что это слово широко употреблялось еще в XI в. на всей восточнославянской территории (он приводит примеры употребления слова *господарь* в XI в. в новгородских берестяных грамотах) вплоть до того, как было вытеснено в русском языке тюркизмом *хозяин*. Однако в украинском и белорусском языках слово *господарь* осталось и затем перешло в русский язык.

Как титул польско-литовского короля слово *господарь*, пишет А. Золтан, стало употребляться в конце XIV в. И впервые в этом значении его использовал король Казимир в письмах, адресованных западнорусским землям (он называл себя «господарь Русское земле»). Автор отмечает, что слово *господарь* Казимир позаимствовал из канцелярии Галицко-Волинского княжества, которое входило тогда в состав Польши. Слово это по-прежнему имело значение ‘хозяин’, а титул *господарь Русское земле* в грамотах Казимира представлял собой не что иное, как кальку с латинского *dominus Russia* (*dominus* — ‘хозяин, господин’). В Западной Руси *господарь* было обращением только к верховному лицу («хозяину») — королю или великому князю, реже — к удельным князьям. К другим знатым лицам формой обращения был полонизм *панъ*.

С титулом *господарь* обращался литовский великий князь в договорной грамоте к смоленскому князю, а затем и польский король — к переяславскому князю и т.д. В XV в. слово *господарь* широко употреблялось в западнорусском деловом языке по отношению к литовскому великому князю не только в русских землях, которые подчинялись Литве, но и в землях восточнославянских (в тверских, рязанских, московских и др.). Затем слово *господарь* стало использоваться и в обращениях восточнославянских князей друг к другу. Наконец и у великого князя Московской Руси появился титул *господарь вся Русь, господарь земли Русской*.

Автор отмечает, что культурный обмен между Западной и Восточной Русью в XV в. был очень оживленным. В деловой язык Московской Руси проникало много западнорусских слов, некоторые из них получали широкое распространение в русском языке, в том числе и *господарь, господарство*, переоформленные позже, уже на великорусской почве, в *государь, государство*. Как это конкретно произошло и когда — трудно сказать, так как в грамотах эти два слова пишутся одинаково — под титулом: *гсдрь*. Но известно, что в начале XVI в. на печати князя Василия и на монетах Ивана Грозного фигурируют еще слова *господарь вся Русь*. Слово *государь* сначала появилось не в значении титула великого князя, а как вежливое обращение, т.е. оно возникло в разговорной речи. *Господарь, государь* — так обращались жены к своим мужьям, так обращались к удельным князьям, к духовным лицам, так называл себя (до присоединения к Москве) Новгород. Слова получали все более широкое использование в русском языке — и наконец переход *господарь* в *государь* состоялся.

Переход слова *господарство* в *государство* тоже не до конца ясен. Слово *господарство* впервые употребил митрополит Иона в грамотах в Литву и Казань (там содержалось очень много западнорусских слов). Слово *господарство* является заимствованием из западнорусского языка, где оно возникло как калька с польского слова *państwo*, которое, в свою очередь, калькирует латинское слово *dominium, dominatio*. А. Золтан заключает, что, таким образом, русское *государство* в конечном итоге представляет собой семантический латинизм, опосредованный польским и западнорусскими языками.

В Западной Руси было известно слово *местичь* (‘горожанин’) — от польских слов *miasto* (‘город’), *mieścic* (‘горожанин’). Затем последнее польское слово было вытеснено чешским словом *mieszczanin* (‘мещанин’). Впервые эти западнорусские слова употреблял митрополит Иона в своих грамотах, которые он рассылал православным

людям по русским землям Польско-Литовского государства. К 1500 г. слова *место*, *местичь* употреблялись и в грамотах московского великого князя. Позже вместо слова *местичь* в русском языке закрепилось слово *мещанин*. Окончательно это слово вошло в русский язык в XVII в., когда в Москве появилась Мещанская слобода, в которой жили военнопленные из восточных областей Речи Посполитой после русско-польской войны.

Русское слово *доход* ('прибыль') от глагола *доходити* историками языка в России обычно возводится к праславянскому слову *dochodъ*, так как оно имеется во всех славянских языках. Однако А. Золтан считает, что непосредственно слово *доход* в русский язык пришло из Западной Руси, где так обозначались поборы в пользу феодалов и церкви. Слово *доход* в западнорусском языке употреблялось вместе со словами *приход*, *пошлина*. К концу XV в. общеславянское слово *доход* повсеместно закрепилось в русском языке.

Слово *канцлер* – немецкое. Но в русский язык оно пришло не из немецкого языка (как утверждает в словаре Фасмера [3]), а опять-таки непосредственно из западнорусского языка, в котором оно через посредство польского языка (*kanclerz*) восходит к латинскому слову *cancellarius*. В русском языке в XV–XVII вв. это слово употреблялось только по отношению к польско-литовским и западноевропейским должностным лицам; в России должность канцлера была введена Петром I.

В старославянском (и церковнославянском) языке в значении 'трон', 'столица', а также в значении 'кафедра архиепископа' употреблялось слово *столъ*. Но в западнорусском языке в XV в. распространилось слово *столец*, взятое из польского языка. Позже польский язык заимствовал из чешского языка слово *столица*, которое затем, в XVII в., перешло сначала в западнорусский, а потом и в русский язык.

С латинской грамотой связано западнорусское слово *арцибискуп* ('архиепископ'), которое затем вошло и в русский язык в виде слова *архиепископ*.

В 1469 г. в Москву прибыло посольство из Рима с письмом на греческом языке с предложением руки Софьи Палеолог Ивану III. В переводе письма употреблялась западнорусская лексика: *лист* (вместо *грамота*), *пан* (вместо *государь*), *добровольно*, *панежество* (вместо *панство*) и др. Была и новая западнорусская лексика: *присягать*, *присяга*. Русские историки языка объясняют последние слова как праславянские – от слова *сягати* ('касаться') с приставкой *при-*. В русском языке вместо этих слов употреблялось слово *клятва*. А. Золтан считает, что слово *присяга* в русском языке – западнорусское по происхождению. В Московской Руси оно стало обозначать то же, что обозначало древнерусское словосочетание *крестное целование*, но применительно к католическому ритуалу. К XVIII в. словосочетание *крестное целование* стало выходить из употребления, вместо него в русском языке начали использоваться слова *присяга*, *присягать*.

В XV в. русский посол привез из Италии, из Рима, в Москву архитектора Аристотеля Фиораванти, который в сопроводительной грамоте назывался *муляръ* ('зодчий'). Существует дискуссия: из какого языка появилось в русском языке слово *муляр* – из итальянского (*murale* – 'стенной') или из западнорусского языка как заимствованное из польского языка (*mural* – 'каменщик')? А. Золтан полагает, что слово *муляр* появилось в русском языке из западнорусского языка, так как в современных украинском и белорусском языках оно широко употребительно в значении 'каменщик'. В русском языке это слово не получило широкого распространения, но от него образовался глагол (*за*)*муровать*.

В связи с падением Константинополя в 1453 г. (его захватили турки) в русских грамотах появилось слово *турецкий* западнорусского происхождения, заимствованное из польского языка (*turecki*). Однако основной формой прилагательного от слова *турок* на протяжении XV–XVII вв. в русском языке было слово *турский* (*турской*), в то время как в староукраинских грамотах преобладало слово *турецкий*. В южнославянских

языках в это время использовалось слово *турский*, откуда оно вместе с информацией о взятии Константинополя проникло и утвердилось в русском языке. Слово же *турецкий* пришло в русский язык из Западной Руси, куда оно было взято из польского языка. К XVIII в. слово *турецкий* вытеснило в русском языке вариант *турский*.

Слово *звон* ('колокол') также западно-русского происхождения. В русский язык оно вошло вместе со словом *турецкий*. В одной из московских грамот сообщалось, что Махмет-салтан, турецкий царь, *звон* церковные снимал. В XVI в. слово *звон* в русском языке стало употребляться и в значении 'звучать' — появилось и слово *звонить*.

В качестве приложения к книге помещен указатель проанализированных слов. Большинство из них русские, являющиеся по непосредственному происхождению украинскими и белорусскими, куда эти слова пришли из польского, латинского, немецкого и некоторых других европейских языков. Назовем только те слова из этого указателя, которые стали общеупотребительными в современном русском языке: *поляк, польский, доход, доходить, мещанин, приход, расход, доставать, подданный, добровольно, добровольный, отщепенец, писарь, архиепископ, зацепка, государь, государство, одержать победу, присяга, присягать, замуровать, мастер, бурмистр, турецкий, звон, звонить, право, побить, поддать, хранить, справедливо, справедливый, столица* и др.

Значение книги А. Золтана состоит в том, что в ней на конкретном языковом материале доказывается: при изложении этимологии слова недостаточно указывать только «первый пункт» в его истории, например: *доход* — общеславянское. Надо указывать и «предпоследний пункт», откуда слово пришло в русский язык. Например: *доход* — западнорусское. Вообще же, надо называть всю цепочку исторической миграции слова (происходящей под воздействием изменяющихся культурных и языковых контактов), например, применительно к слову *доход*: общеславянское — западнорусское — русское. Недостаточно сказать также, что, например, русское слово *канцлер* — немецкое (это неточно), надо указать всю цепочку его движения к русскому языку, а именно: лат. *cancellaris* (откуда слово пришло и в немецкий язык) — польск. *kanclerz* — западнорус. *канцлеръ* — рус. *канцлер*. В этимологических словарях русского языка ([2–4]) называется обычно только начальный пункт движения слова. Представляется все же (прав А. Золтан), что надо показывать весь исторический путь слова (при условии, конечно, если этот путь достаточно изучен).

В.А. Федосов

fedosovwa@mail.ru

д-р пед. наук, профессор
кафедры начального образования
Владимирского университета
Владимир, Россия

Литература

1. Виноградов В.В. История слов. М., 1994.
2. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка: В 2 т. М., 1959.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М., 1964–1973.
4. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М., 1971.
5. Шахматов А.А. Очерк древнейшего периода истории русского языка. СПб., 1915.

V.A. Fedosov

ZOLTAN A. INTERSLAVIC. RESEARCH ON INTERSLAVIC LANGUAGE AND CULTURAL CONTACTS

Westrussian language, Eastslavian language, borrowed words, language contacts, cultural contacts.

The book describes the history of Russian lexis of 14th–15th centuries, which is Ukrainian and Belarusian in its origin and has come to these languages from Polish, Latin and some other European languages.

Русская литература XVIII–XXI вв. / Ред. А. Элиаш и др.

Братислава: VEDA, 2014. – 240 с.



История русской литературы, словацкая русистика, рецепция русской литературы в мире, культуродидактика, преподавание русской литературы за рубежом.

Рецензия посвящена первому изданию учебника «История русской литературы XVIII–XXI вв.» (Братислава, Словакия), в том числе рассматриваемым словацкими русистами методологическим подходам к системному изложению художественных процессов на широком историческом фоне, репрезентативности приводимых литературных фактов и персоналий с учетом принципов культурно ориентированного преподавания и т.д.

Материалы о богатых традициях словацкой русистики и их творческом развитии регулярно появляются на страницах журнала «Русский язык за рубежом» [2, 4, 5]. Рубеж 2013–2014 гг. порадовал двумя издательскими начинаниями: появлением нового журнала «Studia russico-slovaca» Института русско-словацких исследований Католического университета г. Ружомберок и выходом в Братиславе учебника «Русская литература XVIII–XXI вв.».

Написание вузовского учебника – не только огромный труд, но еще (пожалуй, прежде всего) и серьезное испытание для авторов и редакторов. Синтез многолетних профессиональных наработок, привычных методов анализа материала в студенческой аудитории – все это предлагается на строгий суд читающей публики и взыскательных коллег по научному цеху. Авторский коллектив «Русской литературы XVIII–XXI вв.», несомненно, этот экзамен в целом сдал успешно.

Это неудивительно, ведь, с одной стороны, книга стала итогом трех лет работы известных в Словакии русистов – сотрудников Института мировой литературы Словацкой академии наук и преподавателей философских факультетов Университета им. Я.А. Комен-

ского в Братиславе и Прешовского университета: А. Элиаша, О. Ковачичовой, В. Купки, М. Кусы, З. Лорковой, Л. Матейко, К. Месиаровой, С. Паштековой, И. Посохина и А. Хабуровой. С другой – она продолжает серию литературоведческих трудов словацких ученых, среди которых – «Краткий словарь русских писателей» (2003) [8], «Русская литература в современном мире» (2005) [6], «Словарь русской литературы XI–XX вв.» [9] и «Русская литература в словацком восприятии» (2007) [7], «Краткий словарь русской культуры XX в.» (2009) [3], а также антологии поэзии и драматургии «Русская драма» (2008), «Русский модернизм» (2011), «Русский авангард» (2014).

Целевой аудиторией учебника, по словам издателей, являются не только ученые-слависты, учащиеся вузов, гимназий и школ, но и круг любителей культурологии и гуманитарной компаративистики. Авторы предложили читателям взглянуть на историю русской литературы и ее ключевые этапы как на единый художественный процесс, который по своей внутренней логике разворачивался в XVIII–XXI вв., на фоне исторических событий и социальных трансформаций России как части общеевропейского

цивилизационного пространства, «представить внутрилiterатурные эволюционные тренды не только в широком русском, но и словацком (чешском) и европейском историческом и культурном контекстах».

Эти задачи предопределили структуру издания: три основные главы, посвященные истории русской литературы XVIII, XIX и XX–XXI вв., библиография, разбитый по столетиям список из 243 наиболее известных писателей, поэтов и драматургов России, указатель имен и хронологическая таблица.

Во введении профессор А. Элиаш отметил, что как редактор не стремился «к полной стилистической унификации текстов ценой игнорирования авторских особенностей выражения мыслей». Хотя данный тезис вполне отвечает современным тенденциям в образовании, это, если говорить *sine ira et studio* (т.е. без гнева и пристрастия), привело здесь к нарушению концептуальной цельности издания и появлению ряда композиционных дисбалансов.

Так, на фоне солидных библиографических списков к каждому из разделов книги список к главе о русской литературе XVIII в. явно недостаточен: он включает всего 4 позиции (в том числе из современных российских изданий – только «Словарь русских писателей XVIII в.», 1988–2010). Были обойдены вниманием посвященные этому периоду исследования и университетские учебники Г.А. Гуковского, В.А. Западова, Ю.М. Лотмана, Г.П. Макогоненко, П.А. Орлова, Ю.В. Стенника, такие издания, как «Русская литература XVIII в.: Словарь-справочник» (1997), «Русская литература как форма национального самосознания: XVIII в.» (2005), ежегодники Института русской литературы «XVIII в.» и др. Из всех полных собраний сочинений писателей и поэтов XX в. отдельного упоминания удостоилось единственное – обзориута А. Введенского (1993). Понятно, что перечисление всех вышедших за последние десятилетия полных собраний сочинений неоправданно перегрузило бы объем этой части учебника. Однако несомненно, что библиографию удачно дополнили бы мно-

готовные академические труды: «История русской литературы» (1980–1983) и «История всемирной литературы» (1983–1994), которые доступны сегодня в режиме онлайн на сайте Фундаментальной электронной библиотеки (feb.web.ru).

Хронологическая таблица – удачная издательская идея. Словакия – одно из самых молодых государств Европы, хотя история словацкого народа уходит корнями в эпоху государства Само и Великоморавской державы. Поэтому читающая публика, как показал опыт других недавно вышедших учебников [1], с большим интересом воспринимает возможность увидеть вехи своей национальной истории в параллели с историей соседей – Чехии, Польши, России и западноевропейских государств. Таблица систематизирует факты общественно-политического и культурно-литературных процессов в двух региональных блоках: «Россия и Восточная Европа» и «Словакия и Центральная и Западная Европа».

К сожалению, завершающая часть учебника не лишена фактических неточностей и методических просчетов. Так, неверно указана дата издания первого романа «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова; в 1918 г. в официальном названии РСФСР пропущена часть «социалистическая»; «первый этап сталинского террора» отнесен к 1936–1937 гг., хотя «процессы против вредителей», раскулачивание и создание ГУЛАГа пришлось уже на 1929–1930 гг. Составители таблицы вспомнили Вольтера, Е.А. Баратынского, Дж.Г. Байрона только в связи с их кончинами, а И.В. Гете, В. Гюго, О. де Бальзак, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, А.А. Блок, И.А. Бунин, М.И. Цветаева, В.В. Набоков, А. Платонов вообще оказались забыты.

Сложно согласиться и с предлагаемой в учебнике периодизацией литературного процесса, построенной на основе лет царствований императоров вместо культурологических схем: барокко – классицизм, Просвещение, сентиментализм – романтизм – критический реализм – модернизм и т.д. Повышенный интерес к истории революционного и диссидентского движения

в России, проявляющийся в некоторых частях учебника, оставляет за скобками такие основополагающие явления культуры любой страны, как возникновение академий наук и искусств, учебных заведений (например Царскосельского лицея), влиятельных литературных журналов и объединений, театральных и киношедевров, философских кружков.

Но все указанные погрешности легко устранимы при переизданиях. Тем более что касаются они преимущественно вспомогательного аппарата издания.

К сильной стороне «Русской литературы XVIII–XXI вв.» относятся насыщенные информацией и глубоким анализом явлений литературного процесса главы, написанные А. Элиашем («Турбулентная четверть века (1801–1825)», «Россия во время Николая I»), С. Паштековой («Модернизм, или «Серебряный век» русской литературы» и «От модернизма к авангарду»), М. Кусой («Русская литература советской эпохи (1925–1985)»).

Высокий научный уровень глав «Литература русской эмиграции» и особенно «Русская независимая литература 1920–80-х гг.», рассказывающей об ОБЭРИУ, поэзии Лианозовской группы, СМОГа и

«Мансарды», ленинградском андеграунде 1950–60-х гг., сделали бы честь любому современному учебнику. Вероятно, только ограниченный объем не позволил В. Купко, многоязычному поэту, переводчику и ученому, включить в обзор такие знаковые явления, как ОПОЯЗ (связанный с Пражским лингвистическим кружком), прозу «Серапионовых братьев», возвращенного в русскую литературу в конце 1980-х гг. «неузнанного классика» С.Д. Кржижановского или позднейшие – бардовскую поэзию, альманах «Метрополь» и т.п.

В любом случае эту книгу стоит держать на книжных полках кафедр славистики, а интересный опыт ее авторского коллектива, несомненно, пригодится создателям новых учебников по истории русской литературы для иностранных студентов.

Т.В. Коренькова

tvkorenkova@mail.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русской и зарубежной литературы
филологического факультета
Российского университета
дружбы народов
Москва, Россия

Литература

1. Дулебова И. Reálne rusky hovoriacich krajín a Slovenska. Реалии русскоязычных стран и Словакии. Ekonom, 2006 // Русский язык за рубежом. 2007. № 4.
2. Коренькова Т.В. Русистика на страницах нового словацкого журнала по вопросам лингводидактики и межкультурной коммуникации // Русский язык за рубежом. 2013. № 3.
3. Купко В., Купкова И. Krátky slovník ruskej kultúry 20. storočia. Prešov, 2009.
4. Ордынская С.Н. Братиславские встречи – 2011. V Международный форум русистов // Русский язык за рубежом. 2012. № 1.
5. Ордынская С.Н. Братиславские встречи – 2013 // Русский язык за рубежом. 2013. № 6.
6. Червеньяк А. Ruská literatúra v súčasnom svete. Nitra, 2005.
7. Червеньяк А. Русская литература в словацком восприятии. Nitra, 2007.
8. Kovačičová O., Červeňák A., Drugová I., Kupko V., Eliáš A., Maliti E., Kusá M., Matejko L., Pašteková S. Krátky slovník ruských spisovateľov. Bratislava, 2003.
9. Slovník ruskej literatúry 11.–20. Storočia / Ред. О. Ковачичова. Bratislava, 2007.

T.V. Korenkova

RUSSIAN LITERATURE OF 18TH–21ST CENTURIES

History of Russian literature, Russian studies in Slovakia, reception of Russian literature in the world, cultural didactic studies, teaching of Russian literature abroad.

The review is devoted to the first edition of the textbook “History of Russian literature 18th–21st centuries” (Bratislava, Slovakia), includes the proposed methodological approaches to the systematic exposition of the art processes on the wide historical background, representativeness of literary facts and personalities taking into account the principles of culturally responsive teaching, etc.



Ганчева М.
Лексика русского языка: Учебное пособие
для студентов-русистов.

Велико-Търново: Университетско издателство «Св. св. Кирил и Методий», 2013. – 167 с.

Русский язык как иностранный, болгарский язык, лексика, система упражнений.

Книга Магдалены Ганчевой оценивается по следующим параметрам: адресат книги, объект описания, принципы описания русской лексики, система упражнений.

Перед нами учебное пособие для болгарских студентов-русистов «Лексика русского языка». Его автор — Магдалена Ганчева, специалист в области сопоставительного изучения русской и болгарской лексики. Выходу этой книги предшествовало издание пособия «Лексические минимумы русского языка», в котором М. Ганчева представила тематически сгруппированный лексический материал, изучаемый болгарскими студентами на протяжении всего курса обучения.

«Лексика русского языка» — естественное продолжение предшествующей работы. Пособие создано на основе программы по лексике для II–IV курсов отделений «Русская филология», «Прикладная лингвистика», «Болгарский язык и русский язык», «История и русский язык», «Начальная педагогика и русский язык» Великотърновского университета Святых Кирилла и Методия. Столь широкий адресат обусловил характер отбора лексики в пособии, способы ее презентации, типы заданий и упражнений.

Пособие включает в себя 28 тем. Лексический материал каждой темы М. Ганчева представляет не в виде целого списка, а в выделенных внутри раздела подгруппах (лексико-семантические группы, синонимические ряды, антонимы, отношения общего и частного и др.). Такой подход позволяет

наиболее полно раскрыть семантику слова, показать взаимодействие его синтагматических, парадигматических, деривационных связей.

Лексика, включенная в пособие, охватывает разные стилистические пласты. В первую очередь, это нейтральная, наиболее употребительная лексика. Кроме того, здесь широко представлены стилистически окрашенные слова, что, конечно, не случайно, ведь знание такого рода лексики необходимо будущему филологу для свободного чтения произведений русской литературы.

В пособии М. Ганчевой нашли отражение различные типы расхождений между русскими и болгарскими лексическими единицами. Система упражнений в работе построена с учетом лексических ошибок болгар в русской речи, проистекающих из неразличения и смешения слов в результате их полного или частичного внешнего сходства. В этой системе прослеживается внутренняя установка автора на уяснение семантики слов и определение сочетаемостных свойств лексемы. Лексическая и грамматическая сочетаемость слов — одна из самых больших проблем для учащихся при овладении лексикой. И для того чтобы студенты усваивали слово не как изолированную единицу, а в системе, М. Ганчева показывает многообразные связи, в которые может вступать то или иное слово.

В плане практическом это реализуется в системе заданий, формулируемых четко и ясно. Это задания на наблюдение, на анализ ошибок, на учебный перевод. Большое место отводится заданиям творческого характера, выводящим студента в свободную неподготовленную речь.

Выстраивая систему заданий, М. Ганчева представляет материал таким образом, чтобы помочь будущему филологу выработать сознательно-аналитический подход к языковому явлению. С этой целью в пособии даются задания, ориентирующие учащегося на работу со словарями. Задания такого типа очень полезны, поскольку они способствуют выработке у студента навыков самостоятельной работы со словарем, расширяют его профессиональный кругозор.

Вместе с тем в связи с заданиями такого рода невольно возникает следующий вопрос: поскольку при обращении к некоторым языковым явлениям автор предвидит «подводные камни», с которыми обычно сталкиваются студенты на том или ином проблемном участке языка, то не стоило ли автору пособия взять на себя роль «лоцмана» и ввести в задания элементы подсказки типа «Обратите внимание...»?

В развитии языковой компетенции учащихся важно умение находить черты сходства и различия близких по значению слов. С учетом этой задачи М. Ганчева в каждом разделе приводит многочисленные синонимические ряды (*буря, вьюга, метель, пурга, буран; мокрый, сырой, влажный; пища, еда; водитель, шофер*). Выбор нужного варианта из этих словесных цепочек обеспечивается системой языковых и речевых упражнений и заданий.

Несомненный интерес представляют разделы, где автор обращается к явлению омонимии и паронимии. Ошибки в употреблении однокоренных слов встречаются и среди носителей русского языка. Бывает, что даже убежденные пуристы путаются в употреблении слов *туристский* и *туристический*, *экономичный* и *экономический*, не говоря уже о просторечии: **В этой гостинице живут одни командировочные* (вместо: *командированные*); **Цель-*

ный день сегодня простояла у плиты (вместо: *целый*).

Не менее распространенное явление — межъязыковая интерференция, порожденная генетической близостью языков. Звуковое и графическое тождество слов родного и неродного языков или просто их частичная схожесть могут порождать у учащегося иллюзию совпадения их значений. На это М. Ганчева постоянно обращает внимание, предлагая студенту самому уяснить разницу в значениях межъязыковых омонимов и паронимов и найти им соответствия в русском и болгарском языках. Вот только несколько таких примеров из тематических групп лексики «Растительный мир», «Животный мир»: *р. ягода — б. ягода, р. орех — б. орех, р. маргаритка — б. маргаритка, р. ель — б. ела, р. зелье — б. зеле, р. яблоко — б. ябълка, р. снегирь — б. синигер, р. ласка — б. ласка, р. жаба — б. жаба, р. серна — б. сърна*.

Особое место в пособии отводится упражнениям, направленным на комментирование разного рода фразеологизмов и языковых афоризмов (поговорок, крылатых слов). Лингвострановедческая ценность такого рода лексики давно уже признана ведущими специалистами в области преподавания РКИ; именно три составляющих — лексика, фразеология, афористика — признаны Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым «лингвострановедческими источниками в преподавании языка». На XVIII Международном симпозиуме МАПРЯЛ, проходившем в 2002 г. в Велико-Тырново, лингвострановедческому потенциалу этих языковых единиц было посвящено немало докладов.

Примеры вошедших в языковое сознание русских устойчивых оборотов, которые приводятся в пособии, различны. Студенты знакомятся с фразеологизмами, корнями уходящими в античную историю (*пиррова победа, аннибалова клятва*), мифологию (*сизифов труд, двуликий Янус, геркулесовы столпы, яблоко раздора*), Библию (*блудный сын, глас вопиющего в пустыне, терновый венок, запретный плод*), литературу (*принцесса на горошине, человек в футля-*

ре, *мартышкин труд*), философию (*буриданов осел*).

Особенное внимание М. Ганчева уделяет фразеологизмам, отражающим разные стороны русской национальной культуры. Это, например, фразеологизмы, обращенные к событиям повседневной жизни, интерпретируемым через реалии работы (*ободрать как липку*), традиции русской бани (*пристал как банный лист*), парикмахерского дела (*стричь под одну гребенку*), обычаи народного врачевания (*заговаривать зубы*). Большую группу в пособии составляют обороты, связанные с историческими событиями или реалиями (*бить челом; долгий ящик; казанская сирота; вот тебе, бабушка, и Юрьев день; филькина грамота*), с культом языческих богов (*после дождичка в четверг, семь пятниц на неделе*), с традициями книжного дела (*за семью печатями, от доски до доски, красная строка, от альфы до омеги, от А до Я*). Национально-культурную семантику имеют обороты с географическими названиями (*Москва не сразу строилась, язык до Киева доведет*), названиями предметов и деталей одежды (*работать спустя рукава / засучив рукава, заткнуть за пояс, прийти к шапочному разбору*), с названиями старинных единиц измерения (*пуд соли съест, семи пядей во лбу, от горшка два вершка, кося сажень в плечах*). За каждым из подобных оборотов открывается историческая память, уходящая корнями в далекое прошлое. Впрочем, в пособии нашли отражение и языковые явления дня сегодняшнего: *путевка в жизнь, зеленая улица, марионеточное правительство, держать руку на пульсе событий, брать на карандаш*.

Работа над лексикой тесно связана в данном издании с отработкой грамматического материала. Так, при разборе тем «Внешность человека», «Темперамент и характер человека», «Одежда. Обувь» представлены основные случаи употребления кратких и полных прилагательных, поскольку в болгарском языке существует только краткая форма. Тему «Транспорт» автор органично связал с отработкой употребления гла-

голов движения — ведь, несмотря на родственную близость двух языков, способы выражения передвижения (пешком или на транспорте) в них не совпадают, и в болгарском языке способы движения обычно не дифференцируются. При обращении к теме «Посуда. Питание» и «Одежда. Обувь» детально отрабатывается блок конструкций с трехфазовыми глаголами местоположения и размещения объектов в пространстве (*класть — положить — лежать, ставить — поставить — стоять, вешать — повесить — висеть*). В теме «Время. Часы. Календарь» предлагаются упражнения на употребление структур с предлогами. Это, в первую очередь, предлоги *на* (*приехал на год*) и *за* (*написал книгу за год*), поскольку в болгарском языке русскому предлогу *на* в значении перспективы действия и *за* в значении результата соответствует только предлог *за*.

Очень ценно то, что работа над употреблением предложно-падежных форм последовательно проводится во всех разделах пособия. Необходимость в такой работе продиктована тем, что в болгарском языке, как в любом аналитическом языке, система склонения отсутствует, и усвоение русской предложно-падежной системы является одной из важнейших задач для учащихся.

В поле зрения автора входит не только обширный лексико-грамматический материал, но и некоторые фонетические явления, связанные с употреблением языковых единиц в звучащей речи. Так, М. Ганчева регулярно отмечает случаи энклитик знаками ударения: *по́ уши влюбиться, как кур во́ щи, играть на́ руку, брать за́ душу, держать нос по́ ветру*. Правда, в отдельных случаях этот принцип не выдерживается — стоило бы поставить знак ударения на предлог в устойчивых сочетаниях (*зуб на́ зуб не попадает, вешать лапшу на́ уши, за́ полночь, на́ ночь глядя, час от́ часу, курам на́ смех*).

Словом, можно с уверенностью утверждать, что перед нами — интересное, добротное и очень нужное издание. При этом стоит отметить и некоторые небольшие,

но значимые неточности. Так, здесь не раз упоминается имя Н.В. Гоголя. Однако в одном случае его повесть «Ночь перед Рождеством» ошибочно названа «Ночь под Рождество», в другом его перу приписывается русская пословица «Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива», которую писатель, действительно, в несколько ином виде взял эпиграфом к своей комедии «Ревизор». Встречаются в работе и другие погрешности: **слышать во все уши* вместо: *слушать во все уши*; **через час по чайной ложке* вместо: *в час по чайной ложке*; **убедился в правоте ваших слов* вместо: *убедился в правоте ваших слов*; **план о восстанов-*

лении вместо: *план восстановления*. При переиздании работы эти шероховатости следует устранить.

Нет сомнения, что у книги М. Ганчевой будет широкий круг читателей. Она окажется полезной и тем, кто изучает русский язык в Болгарии, и тем, кто его преподает.

О.В. Чагина

rkiff@philol.msu.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка для иностранцев
филологического факультета
МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

O.V. Chagina

GANCHEVA M. RUSSIAN VOCABULARY: TEXTBOOK FOR STUDENTS STUDYING RUSSIAN

Russian for foreigners, Bulgarian language, vocabulary, system of exercises.

The book by M. Gancheva "Russian Vocabulary: Text-book for students studying Russian" is being evaluated according to such parameters as the addressee of the book, the object of description, the principles of description of Russian vocabulary, system of exercises.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

21 апреля 2015 г. в Москве в «Президент-Отеле» состоялась **X церемония награждения лауреатов международного литературного конкурса «Русская премия»** по итогам 2014 г. Официальный партнер конкурса – Президентский центр Б.Н. Ельцина. Партнером X церемонии награждения выступил Благотворительный фонд Зиявудина Магомедова «Пери». Дипломы и призы были вручены 10 писателям из 7 стран мира: Германии, Дании, Канады, Киргизии, Польши, Украины, Эстонии.

Победителем в номинации «Поэзия» жюри назвало поэта из Эстонии Я. Каплинского за книгу стихов «Белые бабочки ночи» (издательство Kite). Второе место в поэтической номинации занял Б. Кенжеев из Канады со сборником «Довоенное. Стихи 2010–2013 гг.». Третье место жюри присудило поэту из Дании Е. Ключеву за книгу «Музыка на Титанике».

Лучшей в номинации «Малая проза» была признана повесть «Пражаки» Ю. Серебрянского из Польши. В. Лидский из Киргизии получил диплом второй степени за повесть «Улети на небо». Третье место занял украинский автор цикла рассказов «Предательства и измены» А. Краснящих.

В номинации «Крупная проза» первая премия была присуждена писателю из Германии А. Макушинскому за роман «Пароход в Аргентину». Роман еще одного писателя, проживающего в Германии, получил вторую премию – А. Мильштейн за книгу «Параллельная акция». Третья премия была присуждена роману «Попугай в медвежьей берлоге» М. Матковского из Украины.

Писатель, поэт, издатель журнала «Факел» Г. Борисов из Болгарии получил специальный приз и диплом оргкомитета и жюри конкурса «За вклад в развитие и сбережение традиций русской культуры за пределами Российской Федерации».

Оргкомитет



85 лет В.В. Добровольской

30 июня 2015 г. исполнилось 85 лет доценту кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова Валерии Васильевне Добровольской.

В.В. Добровольская внесла заметный вклад в дело распространения русского языка в мире. Ее имя известно среди преподавателей русского языка не только в нашей стране, но и за рубежом. Научные и научно-методические труды В.В. Добровольской во многом способствовали формированию направления в современной русистике, получившего название «Русский язык как иностранный».

В.В. Добровольская работает на кафедре русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов с 1960 г. Такие качества, как высокий профессионализм, любовь к делу, которому она бескорыстно служит всю жизнь, снискали ей глубокое уважение коллег и многочисленных учащихся, живущих сегодня в разных уголках земного шара.

В.В. Добровольская является одним из организаторов международных семинаров по русскому языку для зарубежных преподавателей. Она много лет руководит повышением квалификации по специальности «Русский язык как иностранный». По ее инициативе была разработана программа «Теория и методика обучения РКИ», в рамках которой она читает лекции, проводит консультации, руководит написанием дипломных работ.

Ей принадлежит более 100 научно-методических и научных работ, среди которых несколько пособий по русскому языку для иностранных учащихся: «Практическое пособие по обучению

письменной речи» (М., 1990), а также написанные в соавторстве «Сборник упражнений по глагольному словообразованию» (М., 1982), пособия «Как образуются слова» (М., 2000) и «Как образуются прилагательные» (М., 2011) и др.

В.В. Добровольская регулярно принимает участие в международных научно-практических конференциях, выступает с интересными и содержательными докладами. Нельзя не отметить, что Валерия Васильевна – человек, глубоко понимающий и ценящий искусство и литературу. Помимо большого количества научных работ она является автором и двух поэтических сборников, в которых содержится много мудрых мыслей и теплых слов, посвященных коллегам и друзьям.

За успешную работу в области преподавания РКИ В.В. Добровольская награждена медалью «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина», медалью «Ветеран труда», нагрудным значком Министерства высшего и среднего образования СССР «За отличные успехи в работе» и нагрудными юбилейными знаками «225 лет МГУ» и «250 лет МГУ». За плодотворную деятельность на благо МГУ им. М.В. Ломоносова В.В. Добровольская удостоена почетного звания «Заслуженный преподаватель Московского университета».

Коллеги и друзья поздравляют В.В. Добровольскую с юбилеем и искренне желают ей доброго здоровья и дальнейших творческих успехов, исполнения задуманных планов!

Сотрудники кафедры русского языка
для иностранных учащихся естественных факультетов
филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

XII Международная олимпиада по русскому языку учащихся школ с русским языком обучения стран СНГ, Балтии, Грузии, Абхазии и Южной Осетии

1–6 июня 2015 г. в Москве проходила XII Международная олимпиада по русскому языку учащихся школ с русским языком обучения стран СНГ, Балтии, Грузии, Абхазии и Южной Осетии. В этом году участниками мероприятия стали 99 представителей из 15 стран: Абхазии, Азербайджана, Армении, Грузии, Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Туркмении, Украины, Узбекистана, Эстонии, Приднестровской Молдавской Республики, Республики Беларусь, Республики Молдова и Южной Осетии.

Организаторами олимпиады выступили Россотрудничество и Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Мероприятие проводилось в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг.

Торжественное открытие олимпиады состоялось в музейно-выставочном комплексе «Новый Иерусалим» (г. Истра). С приветственными речами выступили зам. руководителя Россотрудничества Л.И. Ефремова, и.о. ректора Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкая, министр культуры Московской обл. О.А. Рожнов, советник зам. министра образования Д.М. Ковалевский.

Программа первого дня была насыщенной и началась с экскурсии – юным гостям России рассказали об истории музея и его экспонатах, представляющих собой все многообразие русского изобразительного искусства (от древней иконописи до живописи XX в.). Завершился день большим праздничным концертом «Визитная карточка», в котором каждая делегация представляла свою страну.

Следующие три дня были посвящены конкурсным испытаниям. Основная часть олимпиады традиционно началась с письменного экзамена по русскому языку – сочинения на одну из шести предложенных тем. Большинство участников выбрали темы, связанные с русской классической литературой. Самой популярной из них оказалась тема «Мое письмо Пушкину». Затем последовали два устных экзамена (также по рус-

скому языку и страноведению) и творческий конкурс.

Для участников была подготовлена и насыщенная культурная программа: экскурсии, посещение театра, «Концерт дружбы».

Награждение победителей и призеров олимпиады состоялось 6 июня, в День русского языка и день рождения А.С. Пушкина, в Государственном историко-литературном музее-заповеднике А.С. Пушкина (Большие Вяземы), в рамках Пушкинского фестиваля с участием руководителей органов власти, послов иностранных государств и почетных гостей.

Первым пунктом программы стала экскурсия по усадьбе, история которой тесно связана с жизнью и творчеством А.С. Пушкина. Затем наступил час торжественной церемонии закрытия. Делегации стран-участниц по очереди выходили на сцену, где ребятам вручались грамоты в разных номинациях, в том числе за конкурсы «Юный оратор» и мелодекламации «Пушкин – наше все!», а также дипломы I, II и III степени.

Абсолютными победителями олимпиады стали Галина Рулева (Республика Беларусь), Михаил Хаджинов (Казахстан), Жан Цветков (Латвия), Татьяна Белая (Молдова), Феликс Мамбетов (Киргизия). Помимо ценных подарков ребята получили главный приз от федерального агентства Россотрудничество – право на обучение в российских вузах за счет бюджета РФ.

После церемонии награждения начался праздничный концерт с участием российских актеров театра и кино, а завершилась церемония закрытия красочным салютом в честь дня рождения великого поэта, праздника русского языка и, конечно, в честь победителей и всех участников олимпиады, которых по праву можно назвать проводниками русской культуры на всем постсоветском пространстве!

Оргкомитет

«Русская гуманитарная экспедиция в Испанию»

С 25 мая по 6 июня 2015 г. проходили мероприятия проекта **«Русская гуманитарная экспедиция в Испанию»**. Его организаторами выступили Россотрудничество и Московский финансово-промышленный университет «Синергия». Проект был приурочен к проведению перекрестных Годов русского языка и литературы в Испании и испанского языка и литературы в России.

По словам организаторов, миссия проекта заключается в продвижении российского образования и культуры, а проводимые мероприятия предназначены для всех, кто интересуется русской культурой и изучает русский язык, а также соотечественников, проживающих на территории Испании. Стоит отметить, что в сентябре 2014 г. с успехом прошла «Русская гуманитарная экспедиция в Германию», ставшая первым шагом на пути осуществления целого ряда подобных проектов.

Торжественное открытие «экспедиции» состоялось 25 мая в здании посольства РФ в Испании (г. Мадрид). С приветственными речами выступили посол РФ Ю. Корчагин, специальный представитель Президента РФ по международному культурному сотрудничеству М. Швыдкой, директор Департамента по культурным и научным связям Агентства по международному сотрудничеству в целях развития МИД Испании Итсиар Табоада. Гостям вечера также было продемонстрировано видеообращение зам. министра образования и науки РФ В. Каганова. Посол РФ Ю. Корчагин вручил видным филологам-русистам Испании ведомственные награды Россотрудничества – дипломы и знаки «За дружбу и сотрудничество» за вклад в популяризацию русского языка и культуру за рубежом.

Перед собравшимися выступили юные победители конкурса «Дети-переводчики» и национального этапа конкурса «Живая классика» с отрывками из классических произведений русской и испанской литературы, актеры из Русского камерного театра им. А.П. Чехова под руководством Анхеля Гутьерреса и театра «Трибу Энье» под руководством Ирины Куберской, российская певица Ольга Арефьева и группа «Ковчег».

Кроме того, в фойе была развернута выставка «Пушкин и Испания», подготовленная совместно

с посольством РФ в Испании, представительством Россотрудничества в Испании, Государственным музеем им. А.С. Пушкина, Департаментом культуры г. Москвы и при организационной поддержке специального представителя Президента РФ М. Швыдкого.

В рамках проекта на протяжении двух недель в шести городах Испании (Мадрид, Малага, Аликанте, Валенсия, Таррагона, Барселона) были организованы мероприятия, рассчитанные на профессиональных филологов-русистов, преподавателей РКИ и на широкую публику, интересующуюся русской словесностью: открытые уроки, лекции по методике преподавания РКИ, музыкально-литературные вечера, лекции по истории и культуре России, выставки, концерты.

Перед преподавателями русских школ и центров по изучению русского языка выступали д-р филол. наук, профессор Московского государственного областного университета, профессор Университета им. св. Кирилла и Мефодия г. Трнавы (Словакия) Е.М. Маркова, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой риторики и межкультурной коммуникации Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина В.И. Аннушкин, канд. пед. наук, доцент кафедры мировой литературы Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина А.А. Соломонова, канд. истор. наук, доцент кафедры истории нового времени исторического факультета СПбГУ О.В. Соколов, вице-президент ассоциации «Россия-Испания», корреспондент издания Portorosso и газеты «Слово» А.А. Силин, д-р филол. наук, присяжный переводчик Министерства иностранных дел Испании, переводчик испанской королевской семьи и правительства Испании Мария Санчес-Пуиг и др.

Среди мероприятий проекта была и презентация книги О.В. Соколова «Испанская война и тайны Тамплиеров» – исторического романа, посвященного драматическим событиям войны на Пиренейском полуострове в 1808–1814 гг., когда испанский народ боролся за свою независимость против наполеоновских войск.

Помимо этого состоялись встречи участников «экспедиции» с официальными лицами, преподавателями русских школ, а также представителями ассоциаций российских соотечественников в Испании (русской ассоциации ЛАД и «Ассоциации иммигрантов в Европе» AIPEA г. Аликанте, ассо-

циации «Estrella de Norde» г. Валенсия, ассоциации «Дом России в Валенсии», Каталано-русской ассоциации научного и культурного сотрудничества (ACR) в г. Таррагона и др.) и испанскими реконструкторами, в частности членами испанской историко-культурной ассоциации «Добровольцы Мадрида 1808–1814 гг.».

Каждый этап «экспедиции» традиционно завершался концертом Ольги Арефьевой и группы «Ковчег», вызывавшим живой интерес не только у россиян и русскоязычных граждан, проживающих в Испании, но и у местных жителей.

Итоги работы «экспедиции» были подведены на торжественном закрытии проекта, состоявшемся

6 июня, в День русского языка и день рождения А.С. Пушкина, в Барселоне. Организаторы считают, что «экспедиция» послужит дальнейшему развитию культурного и гуманитарного сотрудничества, даст новый импульс для образовательного и культурного обмена, преодоления стереотипных представлений о России. В дальнейшем подобные проекты планируется проводить в других европейских странах, а также в странах СНГ.

А.А. Соломонова

канд. пед. наук, доцент
кафедры мировой литературы
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Обучение русскому языку становится глобальным

В апреле 2015 г. на факультете гуманитарных технологий Российского нового университета (РосНОУ) стартовала апробация модуля управления и организации дистанционного обучения русскому языку. Эти работы университет выполнял в рамках проекта Министерства образования и науки РФ «Разработка и апробация методологии формирования глобальной системы использования специальных дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом».

Преподаватели и инженеры РосНОУ в течение полугода проводили занятия по русскому языку для разных групп слушателей сразу на нескольких пилотных площадках с целью выяснить, насколько предлагаемые формы и средства организации и проведения обучения окажутся доступны и эффективны.

Специалисты университета подготовили две программы: «Вводно-фонетический курс русского языка», который при желании может быть адаптирован к любой языковой системе и любым этническим условиям; а также «Русский язык в деловой сфере» – курс, включающий три уровня владения русским языком: элементарный, средний и базовый. Особенно востребованными оказались «Вводно-фонетический курс», а также средний и продвинутой уровни «Русского делового» – для людей, которые прилично владеют русским языком и хотели бы его совершенствовать, потому что у них есть конкретные дела в России.

Для апробации было выбрано несколько стран. По словам руководителя проекта, декана факультета гуманитарных технологий, канд. культурологии О.Ю. Ивановой, прежде всего было решено учить русскому языку людей, графика родного языка которых существенно отличается от русской. По этому критерию был выбран Иран. Второе условие отбора: страны-участницы должны находиться в разной степени удаленности от России. В результате в проект были включены Южная Корея, Эквадор, Коста-Рика, а также Сербия, Греция и др. Третий важный момент – необходимо было учитывать большую разницу в культурах. И, наконец, сам отбор учащихся. В пробных уроках приняли участие и пенсионеры, и школьники, и дети-дошкольники. И, конечно, взрослые деловые люди, для которых изучение русского языка является условием профессионального развития.

Были опробованы разные формы проведения занятий, например, видеоконференцсвязь. Эксперты РосНОУ работали на образовательной платформе «Moodle», которая позволяет организовывать групповые занятия, транслировать урок на общий экран, а также проводить его в индивидуальном режиме.

Индивидуальный план формировался в зависимости от выбранного курса. Полный начальный курс включал 18 занятий. По желанию учащегося он мог участвовать в них в формате видеоконференцсвязи,

либо ему были предоставлены видеозаписи разговора преподавателя со студентами. В этом случае также возникал эффект присутствия преподавателя, т.е. ученик получал презентацию, описание, справочник, видеозапись занятий или видеоконференцсвязь.

25 мая 2014 г. в РосНОУ прошла пролонгированная интернет-конференция, посвященная итогам апробации. На ресурсе «Ведорус. Русский

язык дистанционно» (vedorus.ru), а также на форуме «Русский язык в стране и мире» (forum.rusnet.ru) каждый желающий мог высказать свои комментарии и предложения по реализации проекта.

В начале июня состоялась очная сессия интернет-конференции.

Оргкомитет

Три дня русского языка в Пхеньяне

19–21 мая 2015 г. в столице КНДР Пхеньяне произошли сразу два важных события, которые, безусловно, окажут существенное влияние на распространение русского языка в Северной Корее.

19 мая в Университете им. Ким Ир Сена состоялась **конференция, посвященная преподаванию русского и корейского языков как иностранных**. В церемонии открытия конференции принял участие посол РФ в КНДР А.И. Мацегора. На заседаниях секций с докладами выступали преподаватели русского и корейского языков университета, а также специалисты по русскому и корейскому языкам как иностранным вузов России: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, МГУ им. М.В. Ломоносова, Дальневосточного федерального университета и др.

В этот же день на базе Русского центра Пхеньянского института иностранных языков открылся **I методический семинар для преподавателей РКИ, работающих в различных учебных заведениях КНДР**. Семинар был организован Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и явился заключительным мероприятием проекта «Русский центр – русским центрам», осуществляемого институтом в 2014–2015 гг. при финансовой поддержке фонда «Русский мир». Лекции, мастер-классы и консультации для корейских русистов провели профессора Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Н.В. Кулибина и Э.Г. Азимов. Свыше 50 участников семинара проявили большую заинтересованность в рассмотрении актуальных методических вопросов, современных педагогических технологий и др.

Отдельное занятие было посвящено вопросам создания учебника РКИ для корейцев, на котором присутствовали не только преподаватели, но и

представители корейских издательств, заинтересованные в издании учебников. Обсуждение показало, что создание современного учебника русского языка является приоритетным направлением деятельности русистов КНДР, для реализации которого предполагается создание совместного авторского коллектива, что, как известно, всегда способствует повышению качества конечного продукта.

Пхеньянский институт иностранных языков был создан в 1949 г. как Институт русского языка, и традиции русистики (как показал прошедший семинар) в нем не только живы, но и активно развиваются, несмотря на то что в институте появились кафедры и факультеты других языков.

К завершению семинара – 21 мая – было приурочено торжественное мероприятие, посвященное 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. В праздничном концерте, организованном совместно Русским центром и школой при посольстве РФ, участвовали российские дети, корейские студенты-русисты, а также ученики школы при институте иностранных языков, изучающие русский язык.

Прощаясь, участники семинара выражали надежду на то, что повышение квалификации корейских русистов приобретет регулярные формы и запланированные мероприятия, в частности совместная подготовка учебника русского языка, будут реализованы.

Н.В. Кулибина

д-р пед. наук, профессор,
начальник Научно-методического отдела
Управления инновационной деятельности
и непрерывного образования
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Москва, Россия