



Дорогие друзья!

Журнал, который вы держите в руках, особенный. Мы начинаем новую традицию: в каждом номере появляется раздел, посвященный актуальным проблемам методики и лингвистики. Тема первого номера этого года – «Резервы и эффекты мотивации».

Излишне говорить о значении мотивации при изучении любого предмета, а иностранного языка в особенности. В наш прагматический век мотив выступает как определяющий фактор эффективности образовательного процесса. Наши авторы предприняли попытку проанализировать феномен мотивации в методическом, психологическом и педагогическом ракурсах. В ряде статей предлагается изыскать резервы повышения мотивации изучения РКИ в уже привычных формах работы, в других презентуются новые методики, опробованные на практике. Думаю, каждый специалист найдет для себя что-то полезное и интересное.

Как вы знаете, 2016 г. объявлен перекрестным Годом языка и литературы Великобритании и России. Журнал «Русский язык за рубежом» не мог обойти вниманием это событие. С этого номера мы начинаем цикл публикаций, посвященных взаимосвязи и взаимодействию русской и английской культур на разных уровнях.

Авторы статей этого номера проживают в разных странах и на разных континентах, но их работы еще раз свидетельствуют о том, что на русском языке думают, говорят и пишут во всех уголках нашей планеты. Надеемся увидеть и вас в их числе.

Ждем от вас откликов на наши статьи и публикации. Приглашаем вас вступать в группы журнала в социальных сетях «ВКонтакте» и Facebook, предлагать новости для публикации и читать открытые статьи.

С уважением,
И.А. Орехова,
главный редактор
журнала
«Русский язык за рубежом»

СОДЕРЖАНИЕ

РЕЗЕРВЫ И ЭФФЕКТЫ МОТИВАЦИИ

Л.Л. Вохмина, Е.В. Нечаева (Россия)
СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ МОТИВАЦИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО (ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)..... 4

И.Л. Бирова (Болгария)
ИГРА КАК МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РКИ
(РЕЗУЛЬТАТЫ ОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)..... 15

К.А. Деменева (Россия)
КОНКУРСНЫЕ ЗАДАНИЯ
КАК СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР
В ОБУЧЕНИИ РКИ 22

Н.А. Вострякова (Россия)
«ЕСТЬ ТОЛЬКО МИГ...»
УРОКИ РКИ
НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСНИ ИЗ КИНОФИЛЬМА
«ЗЕМЛЯ САННИКОВА» 29

Е.В. Тумакова, Я.П. Полухина (Россия)
ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО РКИ 48

Д.С. Кузьмин (Эстония)
iOS В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И ЛИТЕРАТУРЕ. КРАТКИЙ ОБЗОР БЕСПЛАТНЫХ
ПРИЛОЖЕНИЙ APP STORE ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И ЛИТЕРАТУРЕ, РКИ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ВТОРОМУ РОДНОМУ 56



А.Н. Матрусова (Россия)
ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ РУССКИЙ:
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСКУЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ
НА УРОКЕ РКИ 68

ГОД ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И РОССИИ

М. Швыдкой
ПРИВЕТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЯМ ЖУРНАЛА
«РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ» 71

Э.М. Афанасьева (Россия)
«БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ»: К ВОПРОСУ
О ПРЕОДОЛЕНИИ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ТУПИКА
В ГАМЛЕТОВСКИХ СЮЖЕТАХ XIX-XX ВВ. 72

Э.Г. Азимов (Россия)
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
НА РУССКИЙ ЯЗЫК 76

А.Н. Матрусова, А.А. Соломонова (Россия)
ВОЛШЕБНИК МЕРЛИН В РОССИИ.
ОБРАЗ ГЕРОЯ АРТУРОВСКИХ ЛЕГЕНД В ПОЭЗИИ
СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА. 82

Игнатий Дьяков (Великобритания)
ГВАДЕЛУПСКИЕ ДЕТЕКТИВЫ
НА СЛУЖБЕ РКИ. 86



МЕТОДИКА

Сопоставительная грамматика

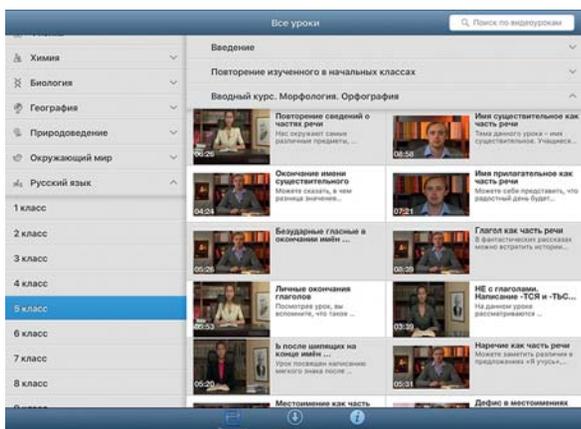
Олена Козан (Турция)
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД
В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ ТУРЕЦКОЯЗЫЧНЫМ
СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ 88

Тестирование по РКИ

Е.Л. Корчагина, Н.А. Козловцева (Россия)
СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО РКИ В КОНТЕКСТЕ
ЕВРОПЕЙСКОЙ ПРАКТИКИ 94

Теория перевода

Хадидже Вализаде, Амир Хоссейни (Иран)
АНАЛИЗ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ РУССКИХ
ИНФИНИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ 99



Лексикология

Н.В. Виноградова (Республика Корея)
ТРОЯНСКИЙ КОНЬ СОЧЕТАЕМОСТИ
(О ЗАИМСТВОВАНИИ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ
СОЧЕТАЕМОСТНЫХ МОДЕЛЕЙ) 116

НАМ ПИШУТ

Юрий Дзядык, Ильдико Чайбок-Тверефу (Гана)
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ГАНЫ 124

ЛИНГВИСТИКА

Теория коммуникации

Т.В. Нестерова (Россия)
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ
(К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЙ
«КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ», «КАТЕГОРИЯ
НЕПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ», «КАТЕГОРИЯ
КОСВЕННОСТИ») 103

Непрямая коммуникация

Н.Н. Толстова (Россия)
МЕТАСМЫСЛ УКЛОНЧИВЫХ ОТВЕТОВ 110



СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ МОТИВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

(ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)



Л.Л. ВОХМИНА

lvokhmina@pushkin.institute
канд. пед. наук, профессор
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



Е.В. НЕЧАЕВА

EVNechaeva@pushkin.institute
канд. пед. наук, доцент
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
*мотивация, внешняя/
внутренняя мотивация,
возможности
расширения сфер
мотивации на разных
стадиях овладения
русским языком*

Статья рассматривает специфику мотивации при обучении иностранным языкам. Мотивация, с одной стороны, обеспечивает общий интерес к учебной деятельности, с другой – активизирует запоминание языковых единиц и создает стимулы для возникновения и развития в нужном направлении собственной речи учащихся.

Можно уверенно утверждать, что понятие мотива, пришедшее в методику обучения РКИ, и шире – в общую методику обучения иностранным языкам – из психологии, является одним из наиболее используемых в методической литературе. Однако можно ли столь же уверенно утверждать, что само понятие мотива по отношению к обучению речевой деятельности, коммуникативной компетенции является для методистов и преподавателей вполне ясным до такой степени, чтобы можно было однозначно использовать его в описаниях педагогических практик и систем упражнений (мы здесь будем говорить о понятии системы упражнений, которое на современном этапе развития методики само требует серьезного обсуждения)? Попробуем разобраться в этом важнейшем вопросе.

Нужно отметить, что даже в психологии мотив является «одним из наиболее распространенных и ключевых психологических понятий и вместе с тем одним из наиболее многозначных и растяжимых»

и до сих пор не имеет закрепленного единого и непротиворечивого толкования [16: 191]. И это несмотря на то, что советская и российская психология имеет безусловные заслуги в разработке данного психологического феномена. Началом этих разработок послужили фундаментальные работы по теории деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Но для методистов очень важно то, что в психологии понятие мотива в большинстве исследований используется для обозначения практически **любых** (выделено нами. – Л.В.), как устойчивых, так и преходящих психологических образований, вносящих какой-либо вклад в порождение и побуждение **активности**, понимаемой весьма широко. С этой точки зрения различаются мотивы-стимулы и мотивы смыслообразующие, как их определил А.Н. Леонтьев [15]. Первые по своей природе практически никак не соотносятся с самим характером предстоящей деятельности (это, к примеру, возможность получения награды, вознаграждения или порицания). Вторые, смыслообразующие мотивы, непосредственно связаны с планируемой деятельностью: найти необходимое для чего-либо решение; узнать информацию, удовлетворить тем или иным способом возникшую потребность. В других терминах эти мотивы с некоторым натяжением обозначаются как внешние (ориентированные на награду, избегание наказания, неудачи) и внутренние (ориентированные на процесс и результат) [10: 201, 208]. При этом важно заметить, что в принципе мотивы, если исключить уж самые дальние, касающиеся выбора языка для изучения, редко можно четко разделить на эти две группы. «Деятельность, побуждаемая всецело «внешними» мотивами – столь же редкий случай, как и деятельность, в которой они полностью отсутствуют» [15: 200].

Естественно, что мотивация, развитие мотивационной сферы является одним из важнейших факторов успешности обучения любым предметам, его «запускным механизмом», по давнему определению И.А. Зимней [9]. Учебная деятельность побуждается разного рода мотивами, находящимися в той или иной степени соподчинения и соотношения, при этом доминирующими могут стать как внутренние мотивы, непосредственно связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, так и внешние, которые вызываются потребностями учащегося занять ту или иную позицию среди своих сверстников, заслужить поощрение учителя, награду в семье и т.д. Понятно, что потребности, их соотношение и взаимодействие находятся в постоянном движении и развитии, зависят от возраста, психологического

типа учащихся, их социального положения и многих других причин. Как отмечают психологи, с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их соподчинение [5; 9].

Однако, сравнивая разные учебные дисциплины, следует заметить, что при обучении иностранным языкам мотивация приобретает совершенно особенное содержание и значение, обусловленное спецификой самого учебного предмета. Что мы имеем в виду? Как известно, обучение иностранным языкам среди учебных предметов занимает промежуточное положение между чисто теоретическими дисциплинами (история, география и т.п.) и дисциплинами творческого или спортивного плана, в которых главное значение имеет приобретение навыков и умений в соответствующей деятельности [11]. В настоящее время стратегической целью обучения РКИ провозглашается формирование вторичной языковой личности, в полной мере владеющей коммуникативной компетенцией как способностью решать коммуникативные задачи языковыми средствами на достаточно высоком уровне [19: 109]. Коммуникативная компетенция является результатом приобретения сложных и весьма многочисленных навыков и умений, требующих для своего формирования специально организуемой учебной практики в виде разнообразных упражнений, постепенно ведущих от владения отдельными простейшими единицами языка до сложнейших форм речи. Венцом учебного процесса является способность учащегося вести коммуникативную деятельность средствами изучаемого языка и, что немаловажно, на основе диалога культур. Именно благодаря наличию этой цели (овладение способностью общаться, вести разговор, спор и т.п. средствами нового языка) в методике обучения иностранным языкам, так же, как и при обучении РКИ, мотивация, как внешняя, так и внутренняя, приобретает особенный смысл и весьма сложную иерархическую структуру. С одной стороны, это мотивация, относящаяся к общему процессу обучения, обучению страноведению, подготовительной работе с фонетическим, лексико-грамматическим материалом (что вполне сходно с мотивацией, относящейся к большинству учебных предметов), с другой – мотивация, относящаяся к самому процессу порождения речи, которая, как известно, без мотива не существует. «Когда люди общаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой»

Резервы и эффекты мотивации

[20: 12–13]. И это, если говорить словами Л.С. Выготского, относится «к каждому разговору, к каждой фразе. Каждому разговору, каждой фразе предшествует возникновение мотива речи – ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность. Ситуация устной речи каждому интуитивно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога» [6: 221–222]. Значит, в учебном процессе должны быть созданы условия, обеспечивающие и мотив, и ситуацию, и предметное содержание коммуникативной деятельности. При этом имеется жесткое ограничение, диктуемое наличием имеющихся у ученика языковых средств.

Эта двойственность предмета обучения не всегда учитывается в учебной практике. Если взять, к примеру, «Словарь методических терминов и понятий», то в нем мотив определяется как «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы...» И далее: «Мотивация – процесс действия мотива. Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования языка в последующей деятельности, получение доступа к существующей на иностранном языке информации, осознание роли языка как языка посредника...» [1: 148]. Иначе говоря, словарь отражает только одну сторону мотивации обучения РКИ, по большей части ее внешнюю сторону, не затрагивая самого процесса порождения речи, самого существа коммуникативной компетенции.

Отсюда следует, что при вопросе обучения коммуникативной компетенции мы должны рассматривать проблему мотивации в довольно широком спектре, начиная с внешнего мотива, желания вообще участвовать в учебной деятельности и заканчивая обеспечением мотива, желания говорить то, что действительно интересно ученику, но с использованием тех языковых средств, которыми он овладевает (которые тренирует). Как подчеркивал в своих устных выступлениях Н.И. Жинкин, трудность обучения иностранному языку как раз и заключается в том, что нужно заставить ученика говорить на интересную ему тему нужными нам словами [10: 168].

Остановимся прежде всего на общих проблемах мотивации при обучении РКИ. И первый вопрос здесь: почему учащиеся выбирают

русский язык для изучения. На эту, самую первую мотивацию, определяющую выбор русского языка в качестве учебного предмета, мы, преподаватели русского языка, по большей части никак не можем влиять, поскольку получаем учеников, студентов, уже сделавших свой выбор самостоятельно или под влиянием родителей, друзей и знакомых. Обычно такими мотивами являются желание больше знать о России, огромной и интересной стране с богатой культурой, своеобразной историей, понять и оценить ее роль в современном мире. Кроме того, для многих знание русского языка означает возможность получить работу, связанную с русским языком, общаться с русскими сверстниками и т.д.

В разных странах обучение иностранным языкам имеет свою историю и традиции, которые могут влиять на мотивацию студентов. Не секрет, что есть страны, где до сих пор используются старые копии еще советских учебников русского языка, что явно не способствует интересу к обучению. Кроме того, в отношении к русскому языку большая роль принадлежит самой образовательной системе, где осуществляется учебная деятельность: характер и качество используемых программ, традиции изучения иностранных языков. Известно, что при всех завоеваниях коммуникативно-деятельностного подхода все еще велико влияние грамматико-переводного метода с его механической зубрежкой форм без какого-либо выхода в самостоятельную речь.

Существенную роль играют особенности самих обучающихся: возраст, пол, интеллектуальное развитие, а также степень самооценки, характер отношений учащихся в группе и т.д. Общую мотивацию во многом обеспечивает учитель, роль которого при обучении РКИ трудно переоценить: роль его организаторских и, что особенно важно, творческих способностей особо подчеркивал Выготский [7]. Здесь мы не говорим об общей профессиональной подготовке учителя, ее высокий уровень является безоговорочным условием успешности обучения.

Как мы сказали, выбор русского языка для изучения мало зависит от преподавателя, поскольку он имеет дело с учениками, уже принявшими решение, или с теми, кто приехал в Россию учиться или работать. И теперь мотивация обучения, успех обучения будут во многом зависеть от того, как удастся поддерживать интерес к изучаемому материалу каждый день, на каждом уроке. Естественно, мы не говорим о таких студентах, которые имеют настолько высокую мотивацию к овладению языком, что она не зависит от подхода к обучению и выбранного преподавателем метода. (Другое дело, что успех

обучения как раз и будет зависеть от подхода, метода и профессионализма преподавателя.) В этом отношении самыми мотивированными оказываются бизнесмены, специалисты: для них владение русским языком является одним из важных условий успеха в работе, продвижения по службе [12]. Но мы сейчас говорим о большей части учеников и студентов, которые хотя и с интересом начинают изучать русский язык, но для поддержания этого интереса от учителя требуется немало усилий каждый день, на каждом уроке. И здесь хотелось бы привести пример из статьи, выводы которой нам показались интересными и поучительными. Авторы провели опрос, правда, среди русских студентов, которых попросили ответить, что заставляет их учить иностранный язык. В опросе приняли участие более 200 студентов одного из московских вузов [8]. На вопрос, почему они занимаются иностранным языком, были получены следующие ответы и их процентные показатели.

- Учу только потому, что это нужно по учебной программе – 60%.
- Чтобы не отчислили – 19%.
- Хочу устроиться на хорошую работу, построить успешную карьеру – 10%.
- Чтобы путешествовать за границей, общаться с иностранцами – 6%.
- Учу, потому что интересно – 5%.

Первые цифры относятся к общей мотивации, самому дальнему, внешнему ее типу, который в данном случае нас мало волнует. Показатели 60% (*нужно по учебной программе*) и 19% (*чтобы не отчислили*) свидетельствуют о чисто формальном отношении студентов к изучению иностранного языка, т.е. это весьма далекие от процесса обучения мотивы. Удивляет последний показатель. Интересно учиться только 5% студентов, иначе говоря, учебный процесс (= преподаватель) в большинстве случаев никак не мотивирует учиться, уроки неинтересны, студенты по существу лишь теряют свое время, они просто заставляют себя присутствовать и выполнять бесполезную, как они полагают, работу. При такой организации учебного процесса, когда учиться «неинтересно», иначе говоря, когда студент не получает никакого положительного эмоционального переживания успеха, пользы, удовольствия от занятий, степень запоминания материала значительно уменьшается, если вовсе не пропадает. Это весьма печальный результат, называемый в психологии «отклоняющим влиянием», которое, как пишет Д.А. Леонтьев, хорошо

иллюстрируют случаи, когда мы занимаемся каким-либо делом через силу. В этом случае смысловые установки, возникающие на базе посторонних по отношению к актуальной деятельности диспозиций, вопреки нашему желанию и часто неосознанно отвлекают нас, переключают внимание, способствуют созданию эффекта пресыщения [16: 187].

Как сохранить интерес к языку, как сделать учебный процесс привлекательным?

Публикации этого номера в какой-то степени позволят расширить понимание, как можно повысить мотивацию, какие для этого есть возможности, пока еще недостаточно используемые на практике. Дадим краткое представление об этих работах.

Это прежде всего статья И.Л. Бировой «Игра как метод в обучении РКИ (результаты одного исследования)». Для того чтобы внимание не ослабевало, важно использовать такую в основном внешнюю мотивацию, как переживание успеха, состояние соревновательности, участие в игре, в которой «мотив действия, как это определил А.Н. Леонтьев, лежит не в результате действия, а в самом процессе. Это справедливо не только для игры дошкольника, но и для всякой настоящей игры вообще» [14]. В ситуациях игры, и это отмечают все психологи, создаются условия для возникновения интереса, внутренней активности, эмоционального настроя, которые при умелой организации могут превратить даже упражнения по повторению и закреплению грамматических форм и лексических единиц в увлекательное эмоциональное занятие, не говоря уж о конкурсах, олимпиадах разного уровня – от школьных до международных. При всей известности этого положения на практике преподаватели используют игровые технологии далеко не так часто, как это должно быть при изучении любого иностранного языка. Об этом красноречиво свидетельствуют данные, которые как раз и приводятся в статье И.Л. Бировой. Автор убедительно показывает, насколько понимание роли и места игры в учебном процессе расходится с реальным использованием игровой технологии в самой педагогической практике, что объясняется недостаточным обеспечением учебного процесса соответствующим учебным материалом: в основных универсальных учебниках, и это отмечает подавляющее большинство преподавателей, игры практически отсутствуют, мало их и в методических разработках, а у педагогов просто не хватает времени, чтобы приготовить собственные материалы, иногда требующие и вложения средств для покупки бумаги, красок, костюмов, масок и пр. Так что при всем

Резервы и эффекты мотивации

положительном отношении¹ к игровым технологиям разного вида используют эту технологию далеко не все преподаватели, а если и используют, то в самых элементарных формах типа угадывания значения слов.

Как уже было отмечено, важнейшим стимулом обучения является переживание успеха, стремление победить. Вот почему так важно устраивать соревновательную атмосферу самого разного свойства, начиная от «Кто быстрее?», «Кто больше?», «Кто интереснее?» и заканчивая олимпиадами, конкурсами в классе, школе, университете, стране. Об успешности, результативности такого рода деятельности рассказывают две статьи этого номера: «Конкурсные задания как стимулирующий фактор в обучении РКИ» К.А. Деменевой и «Олимпиадные задания по РКИ» Е.В. Тумаковой и Я.П. Полухиной, в которых доказывается продуктивность конкурсных заданий на любых стадиях обучения, очных и заочных, при этом дается материал для таких заданий, начиная с уровня А1 и заканчивая С2, и конкретные рекомендации, как устроить олимпиады разного уровня и вида.

В данном номере журнала продемонстрировано, как можно работать с песнями, которые известны почти каждому русскому человеку (Н.А. Вострякова «Есть только миг...». Уроки РКИ по песне из кинофильма «Земля Санникова»). Кроме того, что работа с популярными песнями дает богатый страноведческий материал, она еще и обеспечивает новыми возможностями выхода из обычной классной обстановки, реализует творческий потенциал многих учащихся.

Для тех, кто предпочитает интернет-ресурсы, будет интересен большой справочный материал, собранный Д.С. Кузьминым в статье «iOS в обучении русскому языку и литературе. Краткий обзор бесплатных приложений App Store по русскому языку и литературе, РКИ и русскому языку как второму родному». Автор описывает разные виды работ с возможностями их включения в учебный процесс, что, безусловно, должно вызвать интерес у студентов и школьников, продвинутых в пользовании интернет-ресурсами. В данном случае мы имеем дело с мотивацией особого рода, связанной с процессуальными возможностями

выполнения учебной деятельности, которые сами по себе способны стать ее мотиватором.

Однако вернемся к нашему разговору о мотивации, расширив ее описание другими технологиями и упражнениями, эффективность которых проверена многолетней практикой преподавания.

Как уже говорилось, студенты, начав изучение русского языка, как правило, имеют высокую степень мотивации, им интересно узнавать о России и русских все больше и больше. Известно, что в настоящее время страноведение по справедливости занимает большое и почетное место в обучении. Однако, если посмотреть на учебники, издаваемые в России, то можно увидеть, что они в основном являются одноязычными (на русском языке) и страноведческого материала в них недопустимо мало, и это отнюдь не по причине непонимания места страноведения в учебном процессе. Это прежде всего связано с недостаточностью русского языкового материала для передачи желаемого содержания. Интересно, что даже в тех учебниках, которые используют перевод, ограничиваются переводом на родной язык учащихся грамматических правил и словаря. Объем страноведческого материала не выходит за рамки введенного языкового материала (здесь мы не говорим о полиграфическом качестве помещенных материалов) и, следовательно, весьма скуден, если не сказать примитивен. Хочется здесь привести пример учебника, в котором авторы многое сделали, чтобы обеспечить преподавателя интересным и достаточно богатым, хорошо иллюстрированным материалом о России и русских. Это учебник А.Л. Бердичевского и А.В. Голубевой «Контакты» [4], в котором каждый урок завершается значительным и интересным разделом по страноведению, написанным на **родном языке** учащихся и, что очень приятно, хорошо, красочно иллюстрированным. Очень правильный ход для повышения общей мотивации обучения. На самом деле, учащиеся вряд ли будут кому-то рассказывать на русском языке о Москве и Байкале. При встрече с русскими они будут больше говорить о себе и о своей стране, это для учащихся важнее [5]. Учебник как раз и содержит такие упражнения, в которых нужно рассказать о своих городе, школе, стране. (Интересно, что учебник совершенно объективно предполагает, что очная встреча учащихся с российскими сверстниками вряд ли произойдет в ближайшее время, поэтому большая часть упражнений направлена на умение общаться с помощью Интернета.)

Если же говорить о развитии коммуникативной компетенции, о процессах овладения

¹ И это притом, что методические журналы регулярно печатают конкретные предложения для преподавателей. См., например: Е.Л. Кудрявцева, Л.Б. Бубекова, А.А. Тимофеева, С.В. Буланова. Современные игровые технологии в преподавании и изучении языков // Русский язык за рубежом. 2015. № 3. С. 50–64.

лексическими, грамматическими навыками, то здесь игровая технология в самых разных ее формах может использоваться абсолютно на всех этапах становления соответствующих навыков. Начнем с простейших упражнений, которые можно использовать на подготовительном этапе обучения речи, когда происходит знакомство и первичное закрепление лексических единиц и грамматических категорий. Назовем лишь самые простые приемы, не совсем оцененные большинством преподавателей. Прежде всего это так называемые разогревы (упражнения *warming up*) по типу «утренней зарядки»² или грамматической гимнастики, которые проходят в условиях соревнования, обеспечивая эмоциональный тонус и разнообразие учебной деятельности, что само по себе также является одним из условий успеха [10]. От студентов требуется быстро назвать антоним или синоним к исходному прилагательному, существительному, русское слово к иностранному; кто назовет больше, кто скажет последнее слово, кто подберет лучшее определение к слову (хорошее упражнение для закрепления рода существительных, имеющих окончание на мягкую согласную). Это упражнение можно сделать более эмоциональным, если преподаватель произносит исходные слова с разной интонацией, а студенты должны произнести соответствующий «отклик».

Преподаватель: – *Любовь!*

Студент: – *Какая большая, удивительная, страшная, несчастная...* (выбор зависит от интонации преподавателя) *любовь!*

Количество и разнообразие таких упражнений-зарядок трудно перечислить.

Иногда подобную лексико-грамматическую тренировку умело прячут в фонетическую зарядку, подбирая для интонационных конструкций слова и выражения, «полезные» для начальной работы над грамматическими навыками.

Известно, как не любят студенты составлять вопросы к готовым ответам и наоборот (и, наверное, правильно делают). Но дайте студентам найти вопросы в диалоге ребенка и взрослого. Здесь задание приобретает уже статус загадки, поскольку реакцию ребенка не всегда легко предугадать. Вот пример такого диалога, в котором от учеников требуется угадать заданные ребенку вопросы. При этом преподаватель предупреждает, что детям обычно задают весьма конкретные вопросы.

ИНТЕРВЬЮ С РЕБЕНКОМ

- Как тебя зовут?
- Полина.
- А как мама и папа тебя называют?
- Мама – морковочкой, а папа – Тепой.
- А мама у тебя кто?
- Мама – йог.
- Это как?
- Ну, она делает разные упражнения. Это очень полезно для здоровья.
- Мама не работает?
- Конечно, нет, она должна сидеть дома.
- Почему?
- Она занята Фаней.
- Фаня – это кто?
- Моя сестренка. Я ее очень хотела, и вот она есть. Только еще ничего не говорит и никуда не ходит.
- А братика ты не хотела?
- А братик у меня уже есть. Захар. Но мне больше нравятся девочки.
- Почему?
- С ними можно играть в куклы.
- А какие у тебя куклы?
- Мне больше всего нравится кукла, которую подарила бабушка. Она керамическая.
- А бабушка у тебя кто?
- Бабушка – очень красивая актриса. Я была у нее в театре. Там была пьеса про дракона.
- А что кроме игрушек тебе нравится?
- Кроме игрушек... Блины с шоколадом и встречать Новый год.
- Как ты встречаешь Новый год?
- Мы делаем для елки игрушки. Я уже сделала ромб и звезду.
- А что ты попросишь у Деда Мороза?
- Чтобы он подарил мне куклу Снегурочку.
- Чего ты боишься?
- Я боюсь, когда ко мне подходит собака и меня нюхает.
- А в Бога ты веришь?
- Я крестик не ношу, но думаю, что Он есть.
- А Бог где?
- Он на небе. И я думаю, что Ему там очень одиноко.

Понятно, что такие упражнения являются только подготавливающими к речи. Но важностью этой работы, конечно, не стоит пренебрегать. Примеры интересных упражнений по лексике, грамматике можно найти в полезной книге А.А. Акишиной, О.Е. Каган «Учимся

² Термин Е.Р. Ласкаревой [13].

Резервы и эффекты мотивации

учить», в настольной книге преподавателя Н. Соосар и Н. Замковой «Интерактивные методы преподавания» с многочисленными таблицами и кластерами³.

По существу, мы сейчас привели примеры мотивации, стимулирующей использование «языковых заготовок»: отдельных языковых форм, лексических единиц, которые являются лишь заготовками для истинной речи, о которой говорил Л.С. Выготский. Однако для более продуктивного овладения речевыми навыками требуются и более «изошренные» мотивационные стимулы в обеспечении предметного содержания речи. И здесь следует заметить, что как бы интересны ни были лексические игры, как бы увлекательно ни строились соревнования «кто больше, кто меньше», разные «снежные комы» и подобные «развлечения», но если они не завершаются упражнениями, тренировкой в истинной речи, т.е. упражнениями, в которых требуется рассказать о чем-либо нужном, интересном для собеседника, отстоять свою точку зрения, узнать необходимую информацию, пригласить кого-либо на интересное событие и т.п., то успеха в обучении вряд ли стоит ожидать. И это должен быть не просто «разговор», «спор», «дискуссия». Важно, чтобы при обсуждении проблемы, участии в споре происходило не всегда заметное для учащегося обогащение и расширение языкового багажа, когда он волей-неволей должен использовать тренируемый материал для решения поставленной учителем задачи, которая как раз имплицитно и направлена на реализацию языковых средств в, по существу, реальной речи: *почему это так называется, откуда получилось такое значение, как это организовано, для чего служит, объясните, где это лучше всего использовать, докажите / не согласитесь, инопланетяне есть, они среди нас, каждый филолог должен прочитать «Войну и мир» по-русски* и т.д.

Обучение связной речи требует особой мотивации, которая обеспечивается именно проблемными ситуациями, когда необходимо найти свое решение. Вот почему так велик сегодня интерес к проектным технологиям, в которых логически соединяются проблемность (поиск решения, сам процесс выполнения проекта и его презентация), коллективность работы, они создают самые естественные условия для формирования самостоятельной речи [17].

Проектные технологии прекрасно подтверждают китайскую поговорку: *«Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеку меня – и я научусь»*.

Приведем несколько примеров проектных заданий для учащихся разного уровня подготовки: *Составить предложения для летней работы школьников в городе; Сравнить вид районов Москвы раньше и теперь; Придумать, разработать коллекцию модной одежды для выпускного вечера* и т.п. Темы, естественно, с одной стороны, должны вытекать из проблематики учебного процесса, а с другой – быть посильными для учащихся с точки зрения обеспечения имеющимся языковым материалом.

Как уже было сказано, большое положительное влияние оказывает участие в различного рода соревнованиях и олимпиадах, которые теперь довольно часто организуются на самых разных уровнях. К этому добавим, что подобного рода конкурс в сочетании с зачетом или экзаменом весьма эффективен для окончания учебного цикла: курсового обучения, семестра, года и т.п., создавая атмосферу настоящего праздника. В обучении вполне работает лозунг «*Больше праздников! Хороших и разных!*». При подготовке к таким праздникам общение проходит в коллективной самостоятельной и, что очень важно, в самой естественной форме при обсуждении, принятии решений. К тем соревнованиям, которые описаны в указанных статьях этого номера, добавим еще один пример программы соревнования. Его рекомендуется проводить в конце определенного учебного цикла, в нем могут соревноваться как отдельные группы, классы, так и разделенные на команды учащиеся одного класса или группы, если число учеников позволяет их разделить.

Ниже помещена возможная программа заключительного конкурса, к которому требуется определенная самостоятельная подготовка учащихся: придумать название, лозунг, девиз команды, выбрать капитана (задачей которого будет представить каждого члена команды: чем он «знаменит», за что его любят и т.д.), подготовить художественные номера: сценки – типичные ситуации, которые были предметом изучения на занятиях, песни, танцы, музыкальные пьесы и т.д. На самом празднике сначала выбирают судью, который дает клятву судить честно, используя в качестве «библии», например, большой словарь русского языка. На доске готовится спортивное табло, на котором судья будет выставлять баллы. После соревнования происходит торжественное награждение победителей с вручением медалей и грамот, которые заранее готовит уже сам преподаватель.

³ Многие задания из этой книги годятся и для более поздних этапов обучения, когда требуется не только знакомство с отдельными словами и грамматическими формами, но и умение пользоваться ими в связной речи.

Вот примерная программа такого конкурса, которую готовит преподаватель в соответствии с языковой подготовленностью группы, изученными темами по разным аспектам обучения.

Уровень студентов А2–В2. Программу преподаватель может составить и самостоятельно в зависимости от уровня и индивидуальных, в том числе творческих способностей учащихся.

ПРОГРАММА КОНКУРСА И МАКСИМАЛЬНЫЕ БАЛЛЫ, КОТОРЫЕ МОЖНО ПОЛУЧИТЬ

Задание	Баллы
1. Название команды. (Чье название интереснее?)	3
2. Представление капитаном своей команды (кто чем интересуется, что умеет делать, у кого какой характер и т.д.).	2
3. Девиз. (Чей девиз лучше и смешнее?)	2
4. Эмблема. (Чья эмблема оригинальнее и красивее?)	2
5. Художественный номер. (Член команды, один или с друзьями, должен прочитать стихотворение, спеть песню, станцевать, сыграть на гитаре...)	4
6. Какая команда назовет больше слов для описания характера человека.	3
7. Кто быстрее отгадает пословицу по рисунку, пантомиме, которые представляют члены другой команды.	3
8. Художественный номер (стихотворение, песня, танец...)	4
9. Играем сценку.	3
10. Самое оригинальное признание в любви.	5
11. Последнее задание – представление проекта «Самое интересное место в Москве». (Петербурге, Воронеже, Париже и т.д.)	10

Приведем еще несколько примеров технологий, в процессе выполнения которых происходит речевая тренировка самого разного вида: от закрепления значения отдельных лексических единиц до выхода в самостоятельную речь.

ИГРА «РИТОРИЧЕСКИЙ ЗАКОН ЛОМОНОСОВА»⁴, уровень А2–В2

Цель упражнения: активизация лексики, построение высказываний на основе возникающих ассоциаций разного уровня. Обучение студентов формулировать ассоциации разных уровней и объяснять причину их возникновения.

Преподаватель предлагает назвать любую тему для обсуждения, из которых по конкурсу выбирается «победившая идея». Если же студентам ничего не приходит в голову, предлагается обратиться к риторическому закону, сформулированному М.В. Ломоносовым⁵:

«Мысли размножаются!» Но как? Здесь помогают ассоциации.

Преподаватель объясняет, что требуется от студентов. Он называет слово, студенты должны произнести другое слово, возникающее по ассоциации. Это может быть существительное, прилагательное, глагол и даже словосочетание. Например, слово *чай*. Примеры ассоциаций, которые предлагают студенты: *пить, сахар, зеленый, Индия...* Преподаватель говорит, что это так называемые ассоциации первого круга, которые непосредственно связаны с исходным словом. И предлагает свою ассоциацию *голубые цветы*? Почему она возникла? Если студенты затрудняются объяснить, как она возникла, преподаватель рассказывает, что, когда она приезжает пить чай к бабушке, та ставит на стол красивые чашки с голубыми цветами. Ассоциация *голубые цветы* – это ассоциация второго круга. После этого можно проверить понимание значений ассоциаций первого и второго круга и начать работу со слова «Деньги».

⁴ Важно отметить, что даже название упражнения, игры, спора может иметь значение, поскольку необычность формулировки стимулирует познавательный интерес: что это такое, почему так называется и т.п.

⁵ Безусловно, к началу игры студенты имеют понятие, кто такой М.В. Ломоносов.

⁶ Глагол *размножаются*, если его нет в словаре учащихся, легко объясняется через анализ структуры слова: приставки *раз-*, корня *множ-* (= много), который студенты проводят самостоятельно.

Резервы и эффекты мотивации

ДЕНЬГИ

Далее идет монолог преподавателя.

Ваши ассоциации? *Бизнес... Путешествие... Новые туфли... Счастье...*

Вы можете дать ассоциации и на эти слова тоже. Пусть у нас появятся цепочки ассоциаций. (Преподаватель тоже участвует в игре.)

В результате на доске появляется следующая схема.



Преподаватель: У нас есть цепочки ассоциаций. Но я хочу обратить ваше внимание на то, что мы можем связать любые два слова, написанные на доске, и... родится новая «умная мысль».

Мысленно сделайте два шага от слова «деньги» к двум другим словам. Скажите, какая мысль пришла вам в голову. Например: «Уже сейчас люди готовы платить большие деньги за экологически чистые продукты». «На мой взгляд, в настоящий момент не нужно тратить деньги на космические полеты. На Земле и без этого много нерешенных проблем», «Не в деньгах счастье». (Ура! Вы вспомнили о речевом стереотипе! Теперь ваша мысль еще и красива!), «Марии Шараповой не нужен богатый муж, чтобы купить новую шубу». «Счастье и здоровье нельзя купить за деньги, а красоту – можно» (!), «Настоящая женщина сначала покупает туфли, а потом машину такого же цвета».

С этими «умными мыслями» можно согласиться и не согласиться, высказать свою точку зрения, задать вопрос коллеге.

В конце урока выбирается идея, которую обсуждали больше и интереснее всего. Этот студент и становится чемпионом урока: «Какую из идей мы обсуждали дольше всего? Поздравляем автора, он – чемпион урока!»

Приведем пример технологии, которая помогает преодолеть стойкую нелюбовь студентов к письменным работам и особенно к исправлению сделанных ошибок. Упражнение-проект так и называется:

ЭТИ СКУЧНЫЕ ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ...

Уровень: А2–С1

Главной целью этого упражнения является выработка мотивации к написанию творческой

письменной работы, поскольку в программах большинства курсов русского языка предлагаются не только итоговые тесты, но и работы творческого характера: эссе и сочинения. Так что такая работа может быть полезной в самых разных отношениях.

Мотивацией к написанию таких работ может быть идея совместного создания книги, опубликованной в бумажном или электронном варианте с указанием имени каждого автора, его портретом, иллюстрациями к тексту.

Для этой работы можно сформировать «временное издательство», распределить роли (главный редактор, художественный редактор, младшие корректоры, фотохудожник, дизайнер обложки и др.). Роль главного корректора – у преподавателя, но он исправляет ошибки только после младших корректоров.

При такой работе возникает мотивация к работе над ошибками особенно у студентов, которые в будущем планируют преподавательскую деятельность и смогут использовать собственный экземпляр книги как учебный материал.

Преподаватель выбирает темы, которые действительно могут представлять интерес для учащихся. В этой конкретной книге студентам было предложено выбрать одну из тем: «Самая старая вещь в моем доме» или «Мои первые деньги».

Вариант работы – написание «Дневника путешественника», приехавшего изучать русский язык в Россию. Здесь иллюстрацией могут служить, например, билеты в театр или даже чек из магазина.

Вот пример сочинения, которое после неоднократной проверки правильности речи было помещено в замечательную книгу, коллективно созданную студентами из Ганы.

ХОЛОДИЛЬНИК

Самая старая вещь в моем доме – это холодильник. Мой дедушка купил его в 1971 году в Ливане. Он ездил туда с ганской армией. Этот холодильник был очень важен для моего дедушки, потому что, когда он видел холодильник, он вспоминал время, когда был еще молодой.

Дедушка хранит холодильник уже 42 года. За это время он жил в четырех разных домах, но холодильник стоял в каждом доме, в котором он жил.

Холодильник белый внутри и снаружи, он высокий, может быть, 6 футов, и у него две двери.

Раньше холодильник стоял на кухне, но несколько лет назад он сломался, и мы купили новый, но дедушка сохранил старый белый холодильник в своей комнате. Сейчас он использует его как шкаф. Внутри он хранит документы и все, что важно для него.

Когда мы собираемся вместе, мы обычно говорим, что, если мы сможем, мы похороним дедушку с холодильником, потому что он – член нашей семьи.

Если члены нашей семьи хотят узнать, сколько лет человеку, они спрашивают: «Ты старше, чем холодильник дедушки?» или: «На сколько лет этот холодильник старше, чем ты?»

Мы привели только несколько примеров, как создавать и поддерживать мотивацию к изучению русского языка.

Обучение владению речью – длинный и трудоемкий процесс, в котором преподаватель

должен использовать все возможные способы и технологии, но венцом тренировки должна быть организация истинного общения, в котором учащийся сам строит свои высказывания, подчиняющиеся коммуникативной задаче. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр., доп. М., 2002.
3. Бердичевский А.Л. Методика преподавания РКИ в XXI веке: проблемы и перспективы. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ, СПб., 2015. Т. 10
4. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Контакты. Учебник русского языка для школьников. Третий иностранный язык. М., 2014.
5. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М., 1999.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1999.
8. Данилова О.А., Конова Д.В., Дукин Р.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков // Язык. Культура. Общество: Сборник научных трудов. 2010. <http://yazik.info/archive.php>. Вып. 2.
9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000.

Резервы и эффекты мотивации

11. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
12. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Лингводидактические проблемы обучения на начальном этапе русскому языку как средству делового общения // Язык, сознание, коммуникация: Сборник научных статей, посвященный памяти Г.И. Рожковой. М., 1998. Вып. 6.
13. Ласкарева Е.Р. Прогулки по русской лексике. М., 2010.
14. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. М., 1996, № 3. twirpx.com/file/1678466/.
15. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
16. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
17. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
18. Соосар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. М., 2004.
19. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М., 2012.
20. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.

L.L. Vokhmina, E.V. Nechayeva

MOTIVATION CONCEPT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (THEORY AND PRACTICE)

The motivation: internal / external motivation, possibilities of extension of motivation at different stages of mastering the Russian language.

The article deals with the specifics of motivation in teaching foreign languages, which on the one hand, provides a common interest in learning activities, on the other hand, activates the memorization of language units and creates incentives for the development of the students speech.

А Н О Н С А Н О Н С А Н О Н С А Н О Н С А Н О Н С

Уважаемые читатели!

Журнал «Русский язык за рубежом» № 3 / 2016 будет посвящен **Международному научному симпозиуму «Русская грамматика 4.0»**, который пройдет 13–16 апреля 2016 г. в рамках III Московского международного салона образования, и самой грамматике РКИ.

Предлагаем вам внести свой вклад в разработку затрагиваемых на симпозиуме вопросов или предложить новый взгляд на грамматические аспекты в преподавании РКИ. Для этого необходимо до **1 мая 2016 г.** прислать ваши статьи в редакцию по адресам: editor@pushkin.edu.ru или rla@pushkin.institute. Статьи, одобренные редколлегией, будут опубликованы.

Тематика статей определяется направлениями работы симпозиума.

1. Личностно-ориентированная парадигма русистики: язык пишущего, говорящего и слушающего и т.д.

2. Проблемы русистики в динамике взаимодействия: формально-структурное описание русского языка, семантическая грамматика и т.д.

3. Исследование памятников и вопросы периодизации русского языка: историческая грамматика, история русского литературного языка, текстологический анализ и идиостиль памятников русского языка и т.д.

4. Новая парадигма русистики: коммуникативное и функциональное описание русского языка, ассоциативная грамматика, язык внутренней речи и его единицы, русский язык в Интернете, вымышленные языки Рунета и т.д.

5. Прагматика русского языка: грамматические и лексические аспекты, паралингвистика и речевой этикет и т.д.

6. Методика преподавания русского языка как иностранного и неродного: преподавание русского языка в электронных обучающих средах, современные технологии обучения, диалог культур в обучении РКИ, вторичная языковая личность и т.д.

7. Русский язык и межкультурная коммуникация: терминологический лексикон и общая методология кросс-культурных исследований, русский язык в полиэтнической среде, русский язык детей-билингвов, русская лингвокультура в сравнении с другими лингвокультурами и т.д.

С требованиями к оформлению статей можно ознакомиться на сайте журнала: http://www.russianedu.ru/i/tree/32/standart_new-2.pdf.

ИГРА КАК МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РКИ

(РЕЗУЛЬТАТЫ ОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)



И.Л. БИРОВА

ilka31@abv.bg

доцент, доктор,

преподаватель кафедры

русского языка

Софийского университета

им. Св. Климента Охридского

София, Болгария

Ключевые слова:

игра, метод обучения,

РКИ, анкетирование

Статья посвящена вопросу о месте игры как обучающего метода в практике преподавания РКИ. Автор анализирует результаты проведенного анкетирования преподавателей РКИ и других иностранных языков. Полученные данные показывают положительное отношение к игровому методу со стороны преподавателей. В то же время устанавливаются недостаточное его присутствие в практике и нехватка игровых заданий в учебных комплексах. Позиция автора состоит в том, что метод игры нужно использовать активно на всех этапах иноязычного обучения в сочетании с другими обучающими методами.

Игра как методический феномен находится в центре внимания ряда русских и болгарских исследователей [1–3, 6–9], в том числе и автора настоящей статьи, который рассматривает этот феномен в обучении РКИ на разных этапах [3–5, 12]. В 2015 г. нами было проведено анкетирование болгарских и зарубежных преподавателей РКИ и частично – других иностранных языков с целью исследовать отношение преподавателей к игре и использование конкретных игровых технологий на разных этапах обучения. В нашей статье мы представляем и анализируем некоторые из полученных результатов этого исследования.

В самом начале необходимо подчеркнуть точку зрения, которую мы отстаиваем по данной проблеме. Мы рассматриваем игру как один из основных методов обучения иностранным языкам. В тексте нами используются следующие термины: метод игры (игровой метод), игровые технологии, игровые упражнения, игровой вид деятельности. Для игры в учебных целях характерны цели, организация, задачи участников, специфическая атмосфера, закрепляемый учебный материал. Это дает нам основание рассматривать игру как метод. В обучении он реализуется через игровые технологии, игровые упражнения, дидактические игры. Изложенная точка зрения близка взглядам болгарского ученого Георгия Лозанова [9, 10], создателя суггестопедического метода, основанного на игре. Необходимо подчеркнуть понимание того, что в условиях массового обучения иностранным языкам в средней школе и вузе игру как обучающий метод необходимо использовать в комбинации с другими традиционными методами обучения.

Остановимся на некоторых специфических особенностях игры, которые отличают ее от традиционных методов обучения.

- Игра – интерактивный метод обучения иностранным языкам. Он основан на игровом взаимодействии учащихся с изучаемым языком и между участниками в процессе обучения, а также на сочетании речевой с другими видами деятельности (рисованием, пантомимой, пением и т.п.).

- Метод игры реализуется посредством разнообразных игровых технологий: дидактических и ролевых игр, симуляций, презентаций, занимательных и творческих задач, игровых упражнений. Они развивают «чутье к языку», память, логическое и художественное мышление, в них присутствует элемент вызова.

- Игра как метод в иноязычном обучении предполагает использование языковой игры (лингвистического феномена в его тренировочной функции) с целью развития чувства языка и осознания норм его употребления.

Резервы и эффекты мотивации

- Игра чаще всего предполагает добровольное участие и возможность выбора.

- Игра отличается позитивной эмоциональной непринужденной атмосферой, свободными действиями и игровым азартом, развивает коммуникативные умения обучаемых.

- В учебной среде создается естественный контекст, в котором знания иностранного языка и умения его употребления становятся необходимыми и востребованными.

- В основе метода игры – принцип информационного пробела, т.е. содержится элемент неизвестности и предполагается поиск верного решения. *(Например, правильная языковая форма скрыта или представлена частями и ее нужно открыть или собрать.)*

- Для метода игры характерны широкое использование рифмованных и песенных форм, приоритет ритмической организации изучаемого языка.

- Игровой метод применяется для тренировки и закрепления языковых знаний и речевых умений, для повторения учебного материала, а также для активного отдыха в процессе обучения.

- Игровой метод поддерживает и развивает мотивацию обучаемых к изучаемому иностранному языку и культуре.

- Через метод игры можно развивать все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Вместе с речевыми умениями комплексно развиваются ассоциативное мышление, когнитивные умения и творческие способности обучаемых.

Обобщая, скажем, что игра – эффективный метод в обучении иностранным языкам. Его нужно использовать при работе как с детьми, так и со взрослыми, адаптируя игровые технологии к конкретной аудитории и ее целям. От

других методов игровой выгодно отличается тем, что поддерживает интерес и мотивацию студентов и превращает процесс обучения в интеллектуальный вызов и положительное эмоциональное переживание.

В дошкольном возрасте игровой метод является основным, в начальной школе – одним из основных, а на следующих этапах – стратегически важным методом обучения иностранным языкам, которым следует активно пользоваться. На наш взгляд, от умелого сочетания игрового метода с традиционными во многом зависит эффективность обучения.

В нашей работе мы прокомментируем результаты анкетирования преподавателей РКИ и других иностранных языков, проведенного в мае-июне 2015 г. Анкету заполнили 125 преподавателей русского и других иностранных языков: 118 из Болгарии (работающих с учащимися разного возраста в больших городах, а также в деревнях) и 17 преподавателей из России, Великобритании, Чехии, Словакии, Сербии. Коллеги заполняли анкеты (с. 18–19) в бумажном и в электронном вариантах (преимущественно – в электронном).

Учитывая ограниченный объем статьи, мы представляем лишь часть полученных результатов анкетирования.

По таблице 1 можно оценить разнообразие преподаваемых иностранных языков. Как было отмечено, анкету заполнили преимущественно болгарские преподаватели русского языка – 45,6%, преподаватели английского языка – 35,2%, 4,8% анкетированных заявили, что преподают оба языка. Необходимо уточнить, что в болгарских средних школах и университетах изучение английского и русского языков в качестве первого и второго иностранного является широко распространенным.

Таблица 1

Язык	Частота	Проценты	Комплектный процент	Суммарный процент
Английский	44	35,2	35,2	35,2
Болгарский	3	2,4	2,4	37,6
Немецкий	9	7,2	7,2	44,8
Русский	57	45,6	45,6	90,4
Французский	1	0,8	0,8	91,2
Румынский	1	0,8	0,8	92,0
Украинский	1	0,8	0,8	92,8
Русский и английский	6	4,8	4,8	97,6
Русский и немецкий	2	1,6	1,6	99,2
Русский и украинский	1	0,8	0,8	100,0
В целом	125	100,0	100,0	0

В таблице 2 даны статистически обработанные данные ответов на вопрос 1 в анкете. В этих ответах не установлена статистически значимая разница по месту работы

анкетированных учителей, по преподаваемым языкам и по возрастным группам обучаемых (до 11 лет, 12–15 лет и старше 15 лет).

Таблица 2

Игра – важный метод в преподавании иностранных языков, который необходимо комбинировать с другими методами обучения.					
		Частота	Проценты	Комплектный процент	Суммарный процент
Значимое	Сильное согласие	74	59,2	59,7	59,7
	Согласие	50	40,0	40,3	100,0
	В целом	124	99,2	100,0	0
Пропущенное требование		1	0,8		
В целом		125	100,0		

Данные показывают общее положительное отношение преподавателей к методу игры. Нам было интересно установить: сохраняется ли

эта картина по отношению к обучаемым разного возраста? Полученные результаты ответов на вопрос 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3

Игровой метод можно удачно использовать как в обучении детей и подростков, так и старшеклассников и студентов.					
		Частота	Проценты	Комплектный процент	Суммарный процент
Значимое	Сильное согласие	56	44,8	45,2	45,2
	Согласие	64	51,2	51,6	96,8
	Несогласие	4	3,2	3,2	100,0
	В целом	124	99,2	100,0	0
Пропущенное требование		1	0,8		
В целом		125	100,0		

Ответы на вопрос 2 демонстрируют, что преобладает умеренное согласие. Следует отметить наличие небольшого процента несогласных (3,2%). Этот факт можно объяснить существующим все еще предрассудком, что игра – «несерьезный» вид деятельности, которым можно пользоваться эпизодически, причем в основном в работе с детьми, но не с учениками постарше или со студентами. Мы считаем, что преподавателям необходимо преодолеть этот предрассудок и активно использовать игровой метод на всех этапах обучения, учитывая возраст студентов и их цели.

В ответах на вопросы анкеты, посвященные конкретным игровым технологиям (вопросы 5, 6, 8–10), преподаватели подтвердили их

использование в своей работе, хотя и в разной степени. Самый высокий процент (44,8%) был установлен в отношении отгадывания значения незнакомых слов и выражений в интригующем контексте вместо их предоставления в готовом виде (вопрос 9). Мы положительно оцениваем тот факт, что многие коллеги в своей работе семантизируют новую лексику на игровой основе, развивая языковую догадку и чутье к изучаемому языку. Это в большой степени дает хорошие результаты в обучении близкородственному языку, каким является русский язык для болгар.

Рассмотрим статистику по двум последним вопросам анкеты (таблицы 4, 5).

АНКЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Уважаемые коллеги, данное анкетирование проводится с целью исследования игры как метода обучения иностранным языкам. В начале анкеты необходимо дать короткую информацию о себе (имя можно не указывать). Выразите свое мнение по данным вопросам и утверждениям. Подчеркните один верный ответ в соответствующей колонке. Заполнение анкеты занимает 3–4 минуты.

Благодарим вас за участие и содействие!

Место работы (страна, город, школа, вуз) _____

Преподаваемый иностранный язык (языки) _____

Возраст учеников (студентов) _____

Возраст учителя/преподавателя _____

Мужчина/женщина _____

Дата заполнения анкеты _____

■ 1. Игра – важный метод в преподавании иностранных языков, который необходимо комбинировать с другими методами обучения.

Сильное согласие (СС)	Согласие (С)	Несогласие (НС)	Сильное несогласие (СН)
-----------------------	--------------	-----------------	-------------------------

■ 2. Игровой метод можно удачно использовать как в обучении детей и подростков, так и старшеклассников и студентов.

Сильное согласие (СС)	Согласие (С)	Несогласие (НС)	Сильное несогласие (СН)
-----------------------	--------------	-----------------	-------------------------

■ 3. Считаете ли вы, что игровые виды деятельности развивают речевые и социальные умения ваших учеников/студентов в большей степени, чем традиционные тренировочные упражнения?

Сильное согласие (СС)	Согласие (С)	Несогласие (НС)	Сильное несогласие (СН)
-----------------------	--------------	-----------------	-------------------------

■ 4. Активное использование игровой деятельности в обучении поддерживает интерес и положительную мотивацию к изучаемым языку и культуре.

Сильное согласие (СС)	Согласие (С)	Несогласие (НС)	Сильное несогласие (СН)
-----------------------	--------------	-----------------	-------------------------

■ 5. Когда я преподаю иностранный язык, я использую ритм, музыку и песни с целью создать положительную эмоциональную атмосферу.

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

■ 6. В представлении новой лексики я использую наглядность и инсценировку, включая мимику, жесты, пантомиму, флешкарты, предметы.

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

■ 7. В обучении языку я использую игры в следующих целях: тренировка, повторение изученного материала, активный отдых.

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

■ 8. Когда я преподаю иностранный язык, я применяю такие игровые технологии, как викторины, решение проблемных ситуаций, игры, симуляции, драматизацию.

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

■ 9. Я стимулирую обучаемых отгадывать значения незнакомых слов и выражений в интригующем контексте вместо того, чтобы давать их в готовом виде.

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

■ 10. Я стимулирую обучаемых заниматься свободными видами творческой деятельности посредством иностранного языка (комментарий о просмотренном фильме, передаче; создание учебного портфеля, общение в социальных сетях и т.д.).

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

■ 11. В достаточном ли объеме игровые виды деятельности и игровые задания присутствуют в учебных комплексах иностранного языка, по которым вы работаете? (Напишите, пожалуйста, названия комплексов в соответствующей колонке.)

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

■ 12. Считаете ли вы, что используете в достаточной степени метод игры в вашей практике учителя/преподавателя иностранного языка?

Никогда или почти никогда	Обычно нет	Иногда да	Обычно да	Всегда или почти всегда
---------------------------	------------	-----------	-----------	-------------------------

В достаточном ли объеме игровые виды деятельности и игровые задания присутствуют в учебных комплексах иностранного языка, по которым вы работаете? (Напишите, пожалуйста, названия комплексов в соответствующей колонке.)					
		Частота	Проценты	Комплектный процент	Суммарный процент
Значимое	Никогда или почти никогда	2	1,6	1,7	1,7
	Обычно нет	39	31,2	33,3	35,0
	Иногда да	50	40,0	42,7	77,8
	Обычно да	22	17,6	18,8	96,6
	Всегда или почти всегда	4	3,2	3,4	100,0
	В целом	117	93,6	100,0	0
Пропущенное требование		8	6,4		
В целом		125	100,0		

По данным таблицы 4 видно, что больше 33% преподавателей обычно не находят игровых заданий в учебных комплексах, по которым они работают, а 42% – только иногда. Эти результаты ясно показывают дефицит игровых заданий и игровых видов деятельности в учебных комплексах для разных возрастов и этапов. Преподавателям часто приходится тратить немало времени на поиск дополнительных игровых заданий, которых не хватает в учебниках, с целью внести разнообразие и стимулировать интерес обучаемых. Мы считаем, что этот методический дефицит

необходимо заполнять и помогать учителям, обогащая репертуар учебников разнообразными творческими и увлекательными игровыми заданиями, создавая учебные пособия в русле игрового метода [1, 2, 8].

Дальше в тексте представлены обобщенные ответы на вопрос 12.

Согласно самооценке анкетированных коллег, меньше половины (46,4%) считают, что используют в достаточной степени метод игры в своей учебной практике, а 32% делают это иногда, т.е. непостоянно.

Таблица 5

Игровой метод можно удачно использовать как в обучении детей и подростков, так и старшеклассников и студентов.					
		Частота	Проценты	Комплектный процент	Суммарный процент
Значимое	Никогда или почти никогда	3	2,4	2,4	2,4
	Обычно нет	10	8,0	8,0	10,4
	Иногда да	40	32,0	32,0	42,4
	Обычно да	58	46,4	46,4	88,8
	Всегда или почти всегда	14	11,2	11,2	
	В целом	125	100,0	100,0	100,0

В результате анализа полученных данных нашего анкетирования можно сделать следующие выводы.

- Отношение преподавателей РКИ и других иностранных языков к методу игры положительное.

• Метод игры используется в практике не постоянно и недостаточно.

• Вероятными причинами такого дефицита являются: перегрузка учебной программы и нехватка времени у учителей, отсутствие регламента использования игры в обучении, нехватка игровых заданий и обучающих игр в учебниках, наличие предрассудков по отношению к игре и ее месту в обучении иностранным языкам.

В заключение хочется подчеркнуть необходимость создавать и развивать игровую культуру как среди обучаемых, так и среди преподавателей. Мы убеждены, что игровой метод необходимо рассматривать как один из основных интерактивных методов в современном обучении иностранным языкам, обладающий большим нераскрытым потенциалом. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка. М., 1987.
2. Акишина А.А., Жаркова Т.Л., Акишина Т.Е. Игры на уроках русского языка. М., 1990.
3. Бирова И.Л. Языковые игры в обучении РКИ // Современные педагогические технологии в обучении РКИ. София, 2010.
4. Бирова И.Л. Игровые технологии в обучении РКИ в вузе // Сборник статей XIII Конгресса МАПРЯЛ в 15 т. СПб., 2015. Т. 10.
5. Бирова И., Деянова-Атанасова А. Русский язык как иностранный в детском саду // Русский язык за рубежом. 2014. № 1.
6. Живая методика для преподавателя РКИ. Методы, приемы, результаты. М., 2009.
7. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 1992.
8. Левина Г.М., Васильева Т.В. Русская грамматика в анекдотах (тренажер для начинающих). СПб., 2009.
9. Лозанов Г., Гатева Е. Суггестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици. София, 1981.
10. Лозанов Г. Суггестопедия – десуггестивно обучение. София, 2005.
11. Соосар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. СПб., 2004.
12. Birova I. Game as a main strategy in language education // American Journal of Educational Research. 2013. Vol. 1. № 1.

I.L. Birova

GAME AS A METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (INVESTIGATION RESULTS)

Game, teaching method, Russian as a foreign (second) language, investigation.

This article is dedicated to the game as a method in teaching Russian as a foreign language. The author analyses results of her investigation with teachers of Russian and another foreign languages. Bulgarian Russian language teachers are a predominant part of investigated people but the opinion of teachers from Russia, Great Britain, Czech Republic, Slovakia, Serbia are presented as well. The results demonstrate that there is a strong positive relation to the game method from all the teachers. But at the same time the results have determined an insufficient use in teaching practice and a deficit of playful exercises in the textbooks. The author's position is the following: game method has to be actively used at any stages of foreign language teaching in combination with another teaching methods.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В Париже планируется открытие **Центра повышения квалификации и переподготовки учителей русского языка для французских школ им. Л. Выготского**, который будет тесно сотрудничать с университетами Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Тюмени, а также с сетью образовательных организаций «Эврика» и ведущими издательскими домами. Для педагогов будут проводиться методические семинары, конференции, организовываться стажировки в российских профильных вузах. Центр сможет оказать поддержку инициативным группам соотечественников в создании русских классов.

По материалам Россотрудничества (rs.gov.ru)

КОНКУРСНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ РКИ



К.А. ДЕМЕНЕВА
x.demeneva@gmail.com
канд. филол. наук, доцент
Нижегородского
государственного
университета
им. Н.И. Лобачевского
Нижний Новгород,
Россия

Ключевые слова:
*русский язык как
иностраннный,
мотивация
в обучении языку,
лингвострановедческая
олимпиада, тесты
закрытого типа, тесты
открытого типа, эссе*

В статье рассматриваются различные способы усиления мотивации к изучению РКИ. Особое внимание уделяется конкурсным заданиям и формам работы с ними. Даются примеры олимпиадных тестов закрытого и открытого типов для различных уровней владения языком (от элементарного до IV сертификационного). В конце статьи приводится список формулировок заданий для написания эссе. Использование нестандартных упражнений в рамках обучения РКИ способствует не только повышению мотивации, но и развитию общелингвистических способностей учащихся, обогащению их знаний о русской культуре.

Освоение иностранного языка – трудоемкий процесс, для осуществления которого требуются значительные временные, интеллектуальные и эмоциональные ресурсы. Одна из главных проблем состоит в том, что отдача, видимый результат проявляются не сразу. Действительно, только приступив к изучению языка, многие учащиеся надеются как можно быстрее применять свои знания в неадаптированной, неучебной языковой среде: в разговоре с носителями языка, при чтении иностранной литературы, просмотре видеоматериалов. Когда выясняется, что полученные начальные знания не дают адекватного вхождения в язык, мотивация к его изучению резко снижается. Это характерно как для групп, которые учат язык изолированно, в отрыве от страны, где он используется, так и для групп, которые находятся в стране изучаемого языка и имеют возможность контактировать с его носителями и неадаптированными источниками информации.

Очевидно, что задача преподавателя, таким образом, состоит в том, чтобы не только давать учащимся представления о языковой системе и ее возможностях, но и удерживать интерес к материалу по мере его усложнения. Это становится особенно важным, когда острота новизны отступает перед рутинной заучивания грамматических форм и лексических единиц. Традиционно для релаксации на уроках иностранного языка используют учебные игры и дискуссии, однако они при всех своих достоинствах лишь тактически решают проблему повышения мотивации, поскольку имеют действенную силу внутри урока, а не за его пределами, тогда как большая часть нагрузки по изучению языка приходится на внеурочное время.

Мотивация к изучению языка зависит от факторов, многие из которых лежат вне сферы влияния преподавателя. Так, в группах, где учащиеся четко представляют себе, как и где они будут применять иностранный язык, проблемы мотивации, как правило, не возникают. Тем не менее нередко приходится сталкиваться с отдельными учащимися и целыми группами, которые демонстрируют низкую познавательную активность и внутренне не настроены на глубокое проникновение в предлагаемый материал. Кроме того, снижение мотивации может наблюдаться и у тех, кто изначально был готов к работе, однако накопившиеся трудности постепенно привели к скрытой фрустрации и неосознаваемому внутреннему отказу от дальнейшего обучения.

Решений данной проблемы может быть несколько. Для групп, которые находятся в стране изучаемого языка, главным и определяющим мотивационным фактором является общение с его носителями. Именно в процессе живой коммуникации происходит отдача от языка, оправдываются силы, вложенные в его усвоение. А эмоциональный контакт позволяет не только закрепить материал, но и научиться в процессе общения новому. Однако применительно к практике РКИ необходимо отметить, что даже для тех групп, которые находятся на обучении в России, искусственно организовать встречи с носителями языка удастся не всегда. Необходимо создавать систему внутривузовских или городских языковых клубов, где в процессе естественного общения будет происходить контакт представителей разных культур, осуществляющийся с использованием русского языка. Специально организованные праздники, вечера и встречи с привлечением русских школьников и студентов чаще всего оказывают на учащихся обратный эффект, поскольку создается искусственная и, по сути, учебная среда, правила взаимодействия в которой до конца непонятны практически всем участникам. В ней отсутствуют главные компоненты: свобода выбора и внутренняя необходимость в общении, что приводит к торможению коммуникации. В противоположность таким вечерам языковые клубы лучше справляются со своей ролью, поскольку в них как бы снимается учебный компонент. Но многие ли вузы имеют подобные клубы?

Второе решение, которое можно предложить, заключается в том, что преподаватели одной языковой школы (подготовительного отделения, факультета), параллельно обучая группы, примерно равные по языковому уровню, могут таким образом выстроить учебную и внеучебную работу, чтобы в ней всегда присутствовал мощный мотивирующий учащихся момент. Речь идет о конкуренции как о движущей силе любого природного или социального процесса. Если удастся создать продуктивную среду, где от общей работы группы по изучению языка станет зависеть ее статус среди ей подобных, вопрос о мотивации будет практически решен. Конкуренция возможна и среди учащихся одной группы, но создавать ее следует с известной долей осторожности, поскольку психологический климат может нарушиться, что приведет к полному исчезновению мотивации у наиболее слабых, отстающих учащихся.

Конкурентная среда организуется различными способами. Проведение конкурсов и олимпиад и введение межгруппового рейтинга – это то, что лежит на поверхности. Мы остановимся прежде всего на олимпиадах, поскольку они имеют

непосредственное отношение к практике преподавания РКИ и активным методам обучения.

Межвузовские и всероссийские олимпиады по русскому языку для иностранцев давно стали привычным явлением, однако это разовые акции, которые позволяют выделить и премировать лучших, но никак не затрагивают жизнь большинства учащихся. Чтобы сделать олимпиаду частью учебного процесса, необходимо превратить ее из индивидуального соревнования в командное. Задания, с которыми в рамках конкурса справляются отдельные учащиеся, могут выполняться и группами, чья численность не превышает 10–12 чел. Кроме того, чтобы подходить для учебных целей, традиционные олимпиадные задания должны быть трансформированы. Разработка подобных заданий ложится на плечи преподавателей, пока не будут выпущены соответствующие пособия.

Какого рода задания можно предложить учащимся и каким образом они будут выполняться?

1. Тесты закрытого типа, которые выполняются индивидуально каждым учащимся.

Работа с ними может быть построена традиционно: необходимо выполнить конечное количество заданий, время выполнения строго ограничено. Подобные тесты легки в проверке и позволяют быстро сформировать различного рода рейтинги: личные и групповые. Так, например, несколько групп могут параллельно проходить тестирование, в конце которого будут объявлены победители – лучший учащийся и лучшая группа.

Тесты закрытого типа хороши и тем, что их можно адаптировать для любого уровня владения РКИ: от элементарного до IV сертификационного. При создании тестов необходимо помнить, что ключевым свойством олимпиадных заданий является их нацеленность не столько на проверку имеющихся знаний, сколько на активизацию логического мышления, на включение языковой догадки. Таким образом, для учащихся победой будет являться не объективный выигрыш, а самостоятельное нахождение правильного ответа.

Приведем примеры тестов закрытого типа для разных уровней владения языком (правильные ответы выделены полужирным шрифтом).

ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ (А1)

1. Что из этого отчество?

- А) Маяковский
- Б) Леонов
- В) Константин
- Г) **Сергеевич**

2. Кто написал роман «Война и мир»?

- А) **Лев Толстой**
- Б) Александр Пушкин

Резервы и эффекты мотивации

- В) Фёдор Достоевский
Г) Михаил Лермонтов
3. Найдите неправильный вариант.
А) Александр – Саша
Б) Екатерина – Ира
В) Дмитрий – Дима
Г) Мария – Маша
4. Информация на двери: «Осторожно! Злая...»
А) страна
Б) собака
В) тётя
Г) зима
5. Кто находится в Мавзолее?
А) Пушкин
Б) Ленин
В) Чайковский
Г) Гагарин

БАЗОВЫЙ (A2)

1. Подберите синоним к слову «эксперимент».
А) традиция
Б) программа
В) история
Г) опыт
2. Как называется самый большой остров на территории Санкт-Петербурга?
А) Московский
Б) Васильевский
В) Адмиралтейский
Г) Пушкинский
3. Какое слово не имеет формы мн.ч.?
А) работа
Б) семья
В) Волга
Г) кафе
4. Что из этого не песня?
А) «Катюша»
Б) «Подмосковные вечера»
В) «День победы»
Г) «Отцы и дети»
5. Вставьте подходящий глагол в предложение: «Девушка... на диете».
А) лежит
Б) сидит
В) висит
Г) стоит

I СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ (B1)

1. В каком слове не произносится звук [д]?
А) дверной
Б) сердце
В) подъём
Г) находка
2. Вставьте подходящее слово: «Дама сдала в... диван, чемодан, саквояж, картину, корзину, картонку и маленькую собачонку».

- А) багаж**
Б) вагон
В) поезд
Г) чемодан
3. Какое значение имеет слово «на носу» в предложении: «На носу Новый год»?
А) закончился
Б) скоро
В) не люблю
Г) вчера
4. Найдите лишнее.
А) Лена
Б) Обь
В) Кама
Г) Кавказ
5. На гербе... нарисован дракон.
А) Санкт-Петербурга
Б) Владивостока
В) Казани
Г) Тулы

II СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ (B2)

1. Какое значение имеет слово «часом» в предложении: «Ты, часом, не был сегодня на лекции?»
А) случайно
Б) недавно
В) конечно
Г) только
2. Что можно сделать с глазу на глаз?
А) поговорить
Б) посмотреть
В) походить
Г) посидеть
3. Закончите фразу: «Не было бы счастья, да...»
А) как сыр в масле
Б) несчастье помогло
В) от работы кони дохнут
Г) счастливые часов не наблюдают
4. Каково разговорное значение слова «мельница»?
А) дешёвый фотоаппарат
Б) поле, где растут только цветы
В) человек, зависимый от Интернета
Г) невкусный десерт
5. Закончите фразу: «Друзья не разлей...»
(А) вода
Б) воду
В) воде
Г) в воде

III СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ (C1)

1. Какой слог необходимо повторить два раза, чтобы получилось наречие, означающее «приемлемо, нормально»?
А) кря
Б) сно
В) гар
Г) пле

2. Подберите синоним к слову «подлива».
 - А) гриб
 - Б) нижнее бельё
 - В) плохой человек
 - Г) соус
3. Что из этого животное?
 - А) крючок
 - Б) шнурок
 - В) червяк
 - Г) пятак
4. Какое из этих слов мужского рода?
 - А) кисть
 - Б) страсть
 - В) мечь
 - Г) тещь
5. Выберите глагол, который нельзя вставить между рас- и -ся: рас...ся.
 - А) считать
 - Б) шуметь
 - В) нести
 - Г) пустить

IV СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ (С2)

1. Найдите лишнее.
 - А) терем
 - Б) изба
 - В) хоромы
 - Г) закуток
2. Что означает слово «хохма»?
 - А) небольшой холм посреди степи
 - Б) тонкая шерстяная ткань с цветочным рисунком
 - В) деревня, где делают сувенирную продукцию
 - Г) шутка или смешная история
3. Что из этого не человек?
 - А) сквозняк
 - Б) сексот
 - В) попрошайка
 - Г) зевака
4. Какая из этих фраз используется в качестве императива (в значении побуждения к действию)?
 - А) Быстро ушёл отсюда!
 - Б) Придём туда рано!
 - В) Выйду тогда заранее!
 - Г) Все вернутся!
5. Какое из этих словосочетаний не выражает безразличия?
 - А) Мне фиолетово.
 - Б) Мне по барабану.
 - В) Мне до лампочки.
 - Г) Мне щекотно.

Выбор одного правильного варианта из предложенных – это самый простой и привычный тип закрытого задания. Есть и другие типы, например, выбор нескольких правильных ответов

из ряда предложенных, установление правильных последовательностей и соответствий.

Далее приведем примеры других типов закрытых заданий (для III и IV сертификационных уровней).

ЗАДАНИЕ 1.

Выберите все правильные варианты.

Подберите синонимы к слову «умереть» (применительно к человеку или животному).

- А) пасть
- Б) сдохнуть
- В) заартачиться
- Г) окочуриться
- Д) истомиться
- Е) испустить дух
- Ж) сыграть в ящик
- З) залечь на дно
- И) откинуть копыта
- К) скукожиться
- Н) накрыться медным тазом

ЗАДАНИЕ 2.

Установите соответствия.

1. почить в бозе	А) книжный стиль Б) нейтральный стиль В) разговорный стиль
2. точить лясы	
3. брать измором	
4. беситься с жиру	
5. плестись в хвосте	
6. быть в центре внимания	
7. почивать на лаврах	
8. стоять на своём	
9. сдерживать слово	
10. ободраить как липку	

Ответы: 1 – А, 2 – В, 3 – В, 4 – В, 5 – В, 6 – Б, 7 – А, 8 – Б, 9 – В, 10 – В.

2. Тесты открытого типа, которые можно использовать в личном или командном зачете или для организации интеллектуальных игр.

Тесты открытого типа представляют собой задания, ответы на которые формулируются самими учащимися, без предложенных подсказок. На их выполнение требуется больше времени, и нередко учащиеся воспринимают их как менее привлекательные. Поэтому работу с ними стоит доверить группам малого состава (2–5 чел.), которым будет предложено совместно найти решение в течение короткого промежутка времени. Кроме того, возможна организация межгрупповых, внутрифакультетских игр типа «Брейн-ринг» или «Что? Где? Когда?», где появится дополнительная мотивация в виде приза для команды-победителя.

Резервы и эффекты мотивации

Данные задания будет сложнее разделить по уровням, поскольку в них усиливается компонент языковой догадки. Группы-участницы подобных конкурсов могут иметь смешанный состав: от новичков в языке до тех, кто уже бегло говорит на нем.

Предлагаем примеры заданий открытого типа с ориентировочным указанием уровня.

ЗАДАНИЕ 1 (А1–А2).

Вставьте подходящее слово.

код – кот – рот – род – ... – гид

Ответ: год.

ЗАДАНИЕ 2 (В1–В2).

М.В. Ломоносов в одном из своих стихотворений писал, что «может собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов Российская земля рождать». Как вы думаете, что означает слово «Невтонов»?

Ответ: Исаак Ньютон, английский учёный.

ЗАДАНИЕ 3 (В1–В2).

Часто корабли в России носят имена известных людей: писателей, военных, музыкантов. Например, есть теплоходы, которые называются «А. Пушкин», «Георгий Жуков», «В. Белинский». Появился и корабль, который носил имя Исаака Осиповича Дунаевского. Дунаевский написал музыку к фильмам «Цирк», «Весёлые ребята», «Весна». Знаменитая песня «Цветёт калина» – это тоже его произведение. Корабль, который носил его имя, назывался «К. Дунаевский». Пассажиры не понимали, как появилось такое название. Корабль должен был называться «И. Дунаевский»! Но матросы, которые плавали на нём, объясняли, что всё логично. Что они говорили пассажирам?

Ответ: Корабль называется «Композитор Дунаевский».

ЗАДАНИЕ 4 (В2–С2).

Вспомните как можно больше слов с корнем «-чуд-» (чудо, чудесный и т.д.).

Ответ: чудище, чудовище, чудовищный, чудить (учудить, почудить), чудак, чудачка, чудачество, чудик, чудаковатый, причуда, причудливый, чудный, чудной, чудно, чудненько, чудесно, расчудесно, чудиться (причудиться), чудом, чудила (чудило).

3. Заочная олимпиада.

Заочную олимпиаду лучше всего проводить в онлайн-форме для удобства участников и проверяющей стороны. Она может проходить в конкретные отрезки времени или продолжаться в течение долгого периода (итоги

в таком случае будут подводиться в конце года или семестра).

В качестве заданий для заочной олимпиады используются тесты закрытого и открытого типов, о которых говорилось выше. Кроме того, можно давать задания, ответами на которые являются комментарии лингвистического, страноведческого или иного характера.

Примеры заданий, требующих комментария, с ориентировочным указанием уровня.

ЗАДАНИЕ 1 (В2–С1).

Объясните разницу между словами «летающий» и «летучий», «везущий» и «везучий», «горящий» и «горячий». Составьте с каждым словосочетание.

Ответ: «Летающий» – это совершающий движение в воздухе, а «летучий» – тот, чьим природным свойством является способность летать. Например: *летающая бумажка* и *летучая мышь*. «Везущий» – тот, кто везёт, осуществляющий перевозку. «Везучий» – удачливый, тот, для кого характерно везение в чём-либо. Например: *грузовик, везущий продукты*, и *везучий человек*. «Горящий» – это находящийся в огне или испускающий из себя огонь. «Горячий» – имеющий высокую температуру. Например: *горящий дом* и *горячий пирог*.

Дополнительный балл можно дать за указание на то, что «летучий», «везучий» и «горячий» – собственно русские по происхождению причастия, перешедшие в категорию прилагательных.

ЗАДАНИЕ 2 (В2–С1).

Прочитайте инструкцию к средству от тараканов, составленную иностранцем. Найдите и исправьте все допущенные ошибки. Объясните, от какого глагола составитель образовал форму «пасют». Почему он выбрал этот глагол?

Лекарственный мел. Аннотация: Действительный мел, который уничтожить черви. Содержание: Это лекарство действительный, когда уничтожить тараканы, клопы, мухи, воши и т.д., когда употребите этот мел, не можете вредить человеку и скотам. Способ употребления: провести с этим мело в месте в котором тараканы часто двигаются, после делают этот лекарство, черви сразу пасют.

Ответ. ~~Лекарственный мел~~ Мел против насекомых. ~~Аннотация~~ Описание: ~~Действительный~~ Эффективный мел, который уничтожает черви-насекомых. ~~Содержание:~~ Это лекарство-действительный действительное средство, когда необходимо уничтожить тараканов, клопов, мухи, воши-блох и т.д., когда При

употребите в использовании этого мела не можете вредить вы не наносите вред человеку и скотам животным (или краткая формулировка: *Безопасен для людей и животных*). Способ употребления применения: провести с этим мелом в местах, в которых тараканы насекомые часто передвигаются (или другая формулировка: *в местах скопления насекомых*); после задеют этот лекарство При контакте с этим средством черви насекомые сразу пасют погибнут.

Форма «пасют» была, вероятнее всего, образована от инфинитива «пасть», который в некоторых контекстах используется, чтобы сказать о смерти животного (как правило, крупного копытного – лошади, коровы, оленя). Основой глагола иностранец ошибочно посчитал *пас-* и присоединил к ней окончание глаголов I спряжения 3 л. мн. ч. *-ют*.

ЗАДАНИЕ 3 (С1–С2).

Подберите существительные к данным прилагательным и причастиям (грамматическую форму прилагательных и причастий можно менять): *игровой, игривый, игорный, игристый, играющий, сыгранный*.

Ответ: игровая форма, игривый дельфин, игорный дом, игристое вино, играющий ребёнок, сыгранная партия.

ЗАДАНИЕ 4 (С1–С2).

Без использования словаря сформулируйте значения слов «прикарманить», «длинношеее», «набело», «заика».

Ответ. Прикарманить – присвоить, взять себе что-то чужое (вещи, ценности). Связано со словом «карман» (положить чужую вещь себе в карман быстро и незаметно).

Длинношеее – обладающее длинной шеей. Одно из немногих слов в русском языке, где встречаются три буквы «е» подряд.

Набело – на чистом листе, не на черновике. Реже имеет значение «сначала, ещё раз после предыдущей попытки (иногда неудачной)». Связано с выражениями «черновой вариант», «черновик» и «беловой вариант», «беловик».

Заика – человек, который заикается, имеет ярко выраженный речевой дефект. Слово общего рода, применимое к мужчинам и к женщинам. В основе слова, видимо, лежит звукоподражание. Толчком к появлению слова послужило многократное произнесение однотипных звуков, таких как, например, «ик», людьми с дефектами речи.

Помимо всего прочего в качестве заданий для заочной олимпиады можно использовать

эссе и различные его модификации. Вот примеры формулировок заданий.

1. Прокомментируйте высказывание известного человека.
2. Прочитайте начало рассказа. Напишите продолжение.
3. Прочитайте конец рассказа. Придумайте начало.
4. Дополните рассказ деталями.
5. Сократите текст.
6. Трансформируйте текст в диалог/тезисы/стихотворение.
7. Перескажите текст от имени другого персонажа.
8. Напишите эссе/рассказ/статью на заданную тему.
9. Напишите стихотворение по заданной ритмической модели.
10. Напишите текст в определенном жанре (рекламное объявление, статья в газете, аннотация, анекдот, доклад, деловое письмо и т.п.).

Оценка эссе может производиться преподавательским коллективом или самими учащимися (в форме голосования). Последнее осуществимо, если все написанные эссе будут находиться в свободном доступе. Чтобы избежать накруток рейтинга со стороны, можно допустить к оцениванию только тех, кто зарегистрирован в закрытой системе, или только участников олимпиады (при этом отдать голос за свой текст нельзя).

Разумеется, заочные олимпиады, которые проводятся без контроля за участниками, чреватые тем, что никогда нельзя определить, пользовался ли учащийся чужой помощью или выполнял задания самостоятельно. Однако поскольку целью учебной олимпиады не является выявление лучших, этот фактор можно сбрасывать со счетов. Да, действительно, к работе могут быть привлечены и носители языка, но в конечном итоге это лишь создаст дополнительный стимул к общению представителей разных культур.

Учебные конкурсы и олимпиады позволяют открыть и развить творческий потенциал учащихся, мотивируют их к более внимательному и глубокому изучению языка, учат пользоваться языковой догадкой, анализировать языковые единицы и извлекать информацию из понятного лишь частично материала, обостряют языковое чутье. Благодаря конкуренции между группами, а не внутри группы нарастает сплочение коллектива, при этом не происходит отбраковывания слабейших. Более успешные учащиеся, обладающие лидерскими качествами, могут работать с коллективом, обучать отстающих, чтобы повысить групповой рейтинг и выиграть в конкурсах.

Резервы и эффекты мотивации

Однако олимпиадные задания не могут быть единственным средством повышения мотивации учащихся. Без ясного представления о цели изучения языка, о дальнейшем его применении не может быть эффективного усвоения. Более того, свобода выражения мыслей на иностранном языке возможна только при

достижении довольно высоких уровней владения им, что затрудняет переход к его непосредственному использованию в живой практике. Поэтому предлагаемое в статье решение может быть рассмотрено только как небольшая часть целого комплекса мер по повышению мотивации и созданию стимулов к изучению РКИ. ■

К.А. Demeneva

COMPETITIVE TASKS AS A STIMULATING FACTOR IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

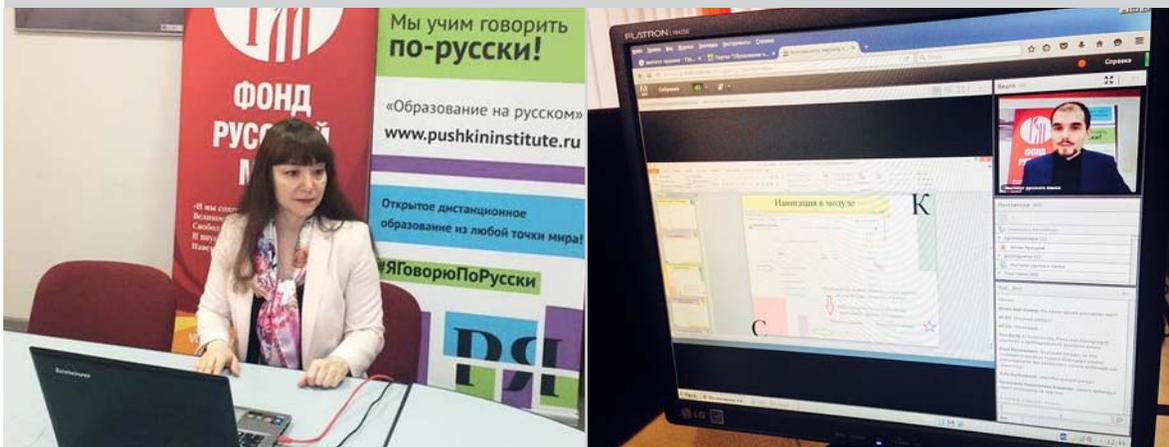
Russian as a foreign language, motivation in the process of language learning, contest in language and regional specificity, closed tests, open tests, essay.

In the article the various ways of motivation enforcement in studying Russian as a foreign language are considered. Special attention is given to the contest tasks and the forms of work with them. There are the examples of the closed and open contest tasks for the different language levels (from Basics to Professional). A list of the essay writing tasks is placed in the end of the article. Using non-typical tasks in the framework of teaching Russian as a foreign language not only promotes the motivation, but develops the general linguistic skills of the students, enriches their knowledge of Russian culture.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В начале февраля 2016 г. в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина состоялся вебинар на тему «Возможности портала «Образование на русском» – для всех, кто изучает и знает русский язык». Его участники из Австрии, Азербайджана, Армении, Республики Беларусь, Египта, Италии, Испании, Португалии, России, Словении, Тайваня узнали, как устроен портал «Образование на русском» (pushkininstitute.ru), какие возможности существуют у зарегистрированных на нем образовательных организаций. На примере Института Пушкина было показано, как отображаются активности организации на портале, как можно публиковать новости, статьи, видео, связанные с образованием на русском, информацию о мероприятиях. Также слушателям сообщили о массовых открытых онлайн-курсах (МООК), посвященных русской культуре, языку, литературе, истории, журналистике, естественно-научной тематике. Проведение подобных вебинаров станет регулярным: они будут транслироваться каждую среду. Подробности можно узнать в разделе «Мероприятия» портала «Образование на русском» (<http://pushkininstitute.ru/>).

По материалам портала Института Пушкина (pushkin.institute)



«ЕСТЬ ТОЛЬКО МИГ...»

УРОКИ РКИ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСНИ ИЗ КИНОФИЛЬМА
«ЗЕМЛЯ САННИКОВА»



Н.А. ВОСТРЯКОВА

vostrjakova@yandex.ru

канд. филол. наук,
доцент

Волгоградского
государственного
технического
университета
Волгоград, Россия

Ключевые слова:

*текст песни,
прецедентный текст,
корейские студенты,
адекватность
восприятия текста,
многоаспектный
национально-
ориентированный
комментарий*

Предлагаемая методическая разработка посвящена изучению песни композитора А.С. Зацепина и поэта Л.П. Дербенёва «Есть только миг...» корейскими студентами, владеющими русским языком в объёме I сертификационного уровня. Она включает в себя многоаспектный национально-ориентированный комментарий к песне, предполагающий знакомство учащихся с лингвострановедческим текстом об истории её создания, прослушивание аудиозаписи, фрагментарный просмотр кинофильма «Земля Санникова» и выполнение разнообразных заданий, рассчитанных на аудиторную и внеаудиторную работу. Использование данного комментария обеспечит адекватное восприятие текста песни «Есть только миг...» носителями корейского языка, а также будет способствовать расширению их фоновых знаний и развитию коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности.

Популярная отечественная песня «Есть только миг...» создана композитором А.С. Зацепиным и поэтом Л.П. Дербенёвым и исполнена в 1973 г. артистом О.А. Анофриевым в кинофильме «Земля Санникова».

Актуальность обращения к этой песне в процессе преподавания РКИ в настоящее время обусловлена тем, что она известна большинству носителей русского языка, является прецедентной для русской культуры и часто цитируется в музыкальной и вербальной формах, в том числе в публицистике и разговорной речи. Она обладает лиричной, запоминающейся мелодией и глубоким философским содержанием. Песня фокусирует внимание не на примитивных любовных коллизиях или социальных язвах нашего времени [ср.: 4: 7, 10–11; 7: 8–9, 14, 20–22], а на вечной проблеме смысла человеческой жизни, её огромной ценности и скоротечности, что даёт возможность рефлексировать над её текстом и организовывать дискуссию на занятии.

Изначально песня «Есть только миг...» была создана авторами как дополнение к фильму «Земля Санникова», однако впоследствии судьбы песни и фильма оказались различными. Популярный когда-то фильм, хотя и сегодня смотрится с удовольствием благодаря блестящей актёрской игре, на фоне современного кино с его сложными сюжетными перипетиями и спецэффектами ощущается как слишком романтический и наивный.

Песня же и через 40 лет после своего создания по-прежнему воспринимается как близкая и актуальная. После выхода фильма её часто исполняли на эстраде, и она стала осмысляться россиянами как отдельное художественное произведение. Её философия жизни оказалась созвучной сердцам наших современников, и потому она остаётся востребованной и любимой миллионами русских людей. Именно поэтому данную песню и сегодня исполняют современные отечественные певцы, часто транслируют по радио и телевидению и включают в программы национальных конкурсов песен года.

Однако, как и все произведения синкретичного словесно-музыкального жанра, песня «Есть только миг...» сложна для рецепции представителей других национальных культур [1: 101–103], особенно на начальных

Резервы и эффекты мотивации

этапах обучения РКИ. Её аутентичный поэтический текст дополнен музыкальным сопровождением, произносится в быстром темпе, характеризуется высокой речевой избыточностью, и это мешает иностранцам адекватно воспринять его философский смысл, отождествить себя с лирическим героем и ощутить эмоциональную сопричастность с ним. Чтобы добиться адекватного восприятия песни и реализовать в полной мере её лингводидактический потенциал, рецептивные процессы инофонов необходимо контролировать и управлять ими, используя специально созданные методические материалы.

Ниже предлагается один из возможных вариантов таких материалов – *многоаспектный национально-ориентированный комментарий, рассчитанный на корейских учащихся*, владеющих русским языком в объёме I сертификационного уровня. Цель его – обеспечить адекватное восприятие песни «Есть только миг...» и понимание её идейного содержания носителями корейского языка, а также расширить фоновые

знания и развить коммуникативные умения студентов во всех видах речевой деятельности на основе песенного текста.

Система заданий рассчитана на два занятия (4 акад. ч.). Предполагается многократное прослушивание учащимися песни «Есть только миг...», чтение и анализ её текста, знакомство с фрагментом фильма «Земля Санникова»¹, а также лингвострановедческим текстом об истории создания песни и фильма и связанной с ними историей географических открытий. При этом все виды используемых в комментарии текстов (письменный, аудитивный и аудиовизуальный) дополняют друг друга, что облегчает корейцам понимание песни, помогает им осмыслить её проблематику в широком историко-философском контексте и усиливает их интерес к ней².

В заключение отметим, что данный комментарий был апробирован нами с корейскими стажёрами Волгоградского государственного технического университета.

«ЕСТЬ ТОЛЬКО МИГ...»

Занятие 1

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ПЕСНИ

ЗАДАНИЕ 1. Ответьте на вопросы.

1. Вы любите петь?
2. Вы любите слушать песни? Какие песни вам нравятся? Почему они вам нравятся?
3. Какие русские песни вы знаете? О чём они рассказывают?
4. Спойте песни, которые вам нравятся, на русском или на родном языке.
5. Миг – это маленькая часть времени, секунда, момент. Как вы думаете, о чём рассказывает популярная русская песня «Есть только миг...»?
6. Послушайте в аудиозаписи (시청각자료에서) песню «Есть только миг...», которую написал композитор Александр Зацепин и поэт Леонид Дербенёв. Вы слышали эту песню раньше? Что вы о ней знаете?
7. Понравилась вам эта песня или нет? Почему?
8. Какая это песня? Весёлая или грустная? Романтическая или нет?
9. Какие слова из песни вы запомнили?
10. Каким вы представляете (상상하다) человека, который поёт эту песню? Как вы думаете, в какой ситуации он её поёт?
11. Вы запомнили мелодию этой песни? Попробуйте спеть её без слов.

¹ Научно-фантастический роман учёного В.А. Обручева «Земля Санникова», по мотивам которого был снят одноимённый фильм, мы в своём комментарии не рассматриваем, так как песня «Есть только миг...» в нём не упоминалась, и сюжет его был существенно переработан сценаристами М. Захаровым и В. Федосеевым при создании фильма.

² Для облегчения рецепции в комментарии используется перевод на корейский язык, который выполнен стажёром Волгоградского государственного технического университета Чо Чул Хуном.

ЗАДАНИЕ 2. Прочитайте слова. Обратите внимание на ударения. Проверьте, знаете ли вы эти слова.

- кли́мат 기후
- экспе́диция 탐험대
- пу́тешественник 여행자
- ле́гэнда 전설
- плéмя (ср. р.¹) 부족
- поля́рный (-ая, -ое, -ые) 극의
- вечный (-ая, -ое, -ые) 영원한
- смéлый (-ая, -ое, -ые) 대담한
- отва́жный (-ая, -ое, -ые) 용감한
- иска́ть I (НСВ) – на́йти I (СВ) *кого-что* (В.п.) 찾다
- риско́вать I (НСВ) – риско́нуть I (СВ) *кем-чем* (Т.п.) 위험을 무릅쓰다

■ Запишите слова в тетрадь и выучите их.

ЗАДАНИЕ 3. Что вы видите на этих фотографиях?

Слова для справок: вулкан, лёд, остров, айсберг.

■ Если вы поняли не все новые слова, проверьте их значение по ключу (с. 46).



¹ Обратите внимание на список условных сокращений (주의깊게 약어목록을 참고하세요): ж. р. – женский род 여성의, ср. р. – средний род 중성, ед. ч. – единственное число 단수, мн. ч. – множественное число 복수의, И.п. – именительный падеж 주격, Р.п. – родительный падеж 생격, Д.п. – дательный падеж 여격, В.п. – винительный падеж 대격, Т.п. – творительный падеж 조격, П.п. – предложный падеж 전치격, I – первое спряжение глагола 동사의 제 I 변화, II – второе спряжение глагола 동사의 제 II 변화, НСВ – несовершенный вид глагола 불완료체 동사, СВ – совершенный вид глагола 완료체 동사, разг. – разговорное 회화체 단어, перен. – переносное значение 비유적 의미.

Резервы и эффекты мотивации

ЗАДАНИЕ 4. Подберите для существительных из правого столбца группы прилагательных из левого столбца по образцу. Обратите внимание, что иногда надо будет менять род и число прилагательных.

Образец: русский, великий, известный поэт.

1. Популярный, талантливый, современный.
2. Трудный, опасный, неудачный.
3. Тёплый, полярный, прекрасный.
4. Художественный, интересный, романтический.
5. Новый, действующий, активный.
6. Отважный, решительный, смелый.
7. Вечный, тонкий, холодный.
8. Неизвестный, северный, южный.
9. Далёкий, удивительный, необычный.

остров
племя
легенда
композитор
птицы
климат
айсберг
экспедиция
лёд
океан
фильм
путешественники
вулкан

ЗАДАНИЕ 5. Прочитайте предложения. Постарайтесь объяснить значение выделенных слов. После этого прочитайте пояснения, которые написаны ниже, и проверьте себя.

1. Комедия рассказывает о (чём?) весёлых *приключениях* (П.п., мн.ч.) студента. Экспедиция доплыла до острова без (чего?) *приключений* (Р.п., мн.ч.).

Приключение (что?) = удивительное, неожиданное событие (случай) в жизни.

2. Все экспедиции закончились (чем?) *неудачей* (Т.п.). Остров не нашли. Они бежали после (чего?) *неудачи* (Р.п.) в войне с якутами (야쿠트족과).

Неудача (что?) = неуспех, плохой результат в чём-либо, то, что не удалось.

3. Главный *герой* (чего?) фильма (Р.п.) – учёный Александр Петрович Ильин. Первый раз мы всю песню в фильме слышим в тот момент, когда офицер Евгений Крестовский вместе с (кем?) другими *героями* (Т.п., мн.ч.) уезжает в трудную и опасную экспедицию. Что думает *герой* (чего?) песни (Р.п.) о своей жизни?

(Кто?) **герой** (чего?) фильма (песни) = человек (животное), о котором рассказывает фильм (песня).

4. Весной птицы улетали на север, а осенью возвращались с (кем?) *птенцами* (Т.п., мн.ч.). Люди думали, что птицы выводят (작은 새를 낳다) (кого?) *птенцов* (В.п., мн.ч.) на острове с тёплым климатом.

Птенец (кто?) = «ребёнок» птицы, маленькая птица.

5. Туман *исчезает* (НСВ). Скоро можно будет ехать. Как и некоторые другие острова, этот остров мог *исчезнуть* (СВ) в океане (П.п.). Любовь пришла, но потом *исчезла* (СВ).

Исчезать I (НСВ) – **исчезнуть** I (СВ) где (П.п.) = существовать, быть какое-то время, но потом перестать существовать.

появляться (НСВ) ≠ исчезать (НСВ)
появиться (СВ) ≠ исчезнуть (СВ)

6. Он *подтвердил*, что придёт завтра.

Наблюдения за птицами *подтверждали* (что?) слова (В.п., мн.ч.) путешественника.

Подтверждать I (НСВ) – **подтвердить** II (СВ) что (В.п.) = говорить, что чьи-либо слова правильные, соответствуют реальной ситуации, тому, что есть на самом деле.

7. Поезд *приближается* к (чему?) вокзалу (Д.п.).

Путешественники видели остров вдали, но не могли к (чему?) нему (Д.п.) *приблизиться* из-за тяжёлых погодных условий.

Приближаться I (НСВ) – **приблизиться** II (СВ) к кому-чему (Д.п.) = подойти (подъехать, подплыть) ближе.

■ Если вы поняли не все новые слова, проверьте их значение по ключу (с. 46).

ЗАДАНИЕ 6. Объясните значение выделенных слов. Составьте с ними предложения.

приключение (что?) → **приключённый** (какой?)

ранний (какой?) → рано (как?)

рано (как?) ≠ поздно (как?)

поздний (какой?) → поздно (как?)

ранний (какой?) ≠ поздний (какой?)

трудный (какой?) → трудно (как?)

трудно (как?) ≠ легко (как?)

трудный (какой?) → **трудность** (что?)

трудный (какой?) ≠ лёгкий (какой?)

холод (что?) → холодный (какой?) → холодно (как?)

холодно (как?) ≠ жарко (как?)

чудо (что?, ед. ч.) → чудеса (что?, мн. ч.) → **чудесный** (какой?)

обыкновенный (какой?) ≠ чудесный (какой?)

основа (что?) → основать (что сделать?) → основатель (кто?)

удача (что?) ≠ неудача (что?)

удача (что?) → **удачный** (какой?) → **удачно** (как?)

удачный (какой?) → **неудачный** (какой?) → **неудачно** (как?)

удачный (какой?) ≠ неудачный (какой?)

удачно (как?) ≠ неудачно (как?)

наблюдать (что делать?) → **наблюдение** (что?)

существовать (что делать?) → **существование** (что?)

приблизиться (что сделать?) → **приближение** (что?)

строить (что делать?) ≠ ломать (что делать?)

разрушать (что делать?) = ломать (что делать?)

строить (что делать?) ≠ разрушать (что делать?)

■ Если вы поняли не все новые слова, проверьте их значение по ключу (с. 46).

ЗАДАНИЕ 7. Напишите антонимы к следующим словам по образцу.

Образец: близкий ≠ далёкий, вспоминать ≠ забывать.

удача ≠

обыкновенный ≠

легко ≠

безопасный ≠

разрушать ≠

неуспешно ≠

поздний ≠

появляться ≠

правдоподобно ≠

Резервы и эффекты мотивации

ЗАДАНИЕ 8. Вставьте в предложения подходящие по смыслу глаголы.

1. Офицер Евгений Крестовский уезжает в трудную и опасную экспедицию, чтобы ... в океане чудесный остров с прекрасным тёплым климатом.

2. Эта песня ... в фильме несколько раз.

3. Полярные путешественники ... своей жизнью, чтобы открыть человечеству новый мир.

4. Этот северный остров мог ... океан, потому что в основе его была не земля, а лёд.

5. В 1811 [тысяча восемьсот одиннадцатом] году Яков Санников навсегда ... во льдах океана.

6. Путешественники не могли ... к острову из-за тяжёлых погодных условий.

7. Яков Санников ... на острове не смог.

8. Почти до 1940-х [сороковых] годов несколько полярных экспедиций ... чудесный остров.

9. Учёные не знают точно, ... этот остров или нет.

искали
существовал
разрушить
звучит
найти
приблизиться
побывать
исчез
рисковали

ЗАДАНИЕ 9. Прочитайте предложения. Понятно ли вам значение выделенных устойчивых словосочетаний?

1. Отца зовут Максим. Сына тоже назвали Максимом *в честь (кого?)* отца (Р.п.).

Земля Санникова – это остров, который назвали *в честь (кого?)* русского путешественника Якова Санникова (Р.п.).

земля ≠ вода, океан

(Назвать) *в честь кого-чего* (Р.п.) = (назвать) в знак уважения к кому-либо.

2. Приключенческий фильм «Земля Санникова» *вышел на экраны* в 1973 [тысяча девятьсот семьдесят третьем] году = приключенческий фильм «Земля Санникова» зрители первый раз увидели в 1973 [тысяча девятьсот семьдесят третьем] году.

Выйти (куда?) на экраны (В.п.) (говорят о фильме) = впервые (первый раз) появиться в кинотеатрах, на телевидении (на телевизионных экранах).

3. У каждого своя *точка зрения* (И.п.) = у каждого человека свой взгляд, своё мнение.

Если на острове был вулкан, то на нём с *точки зрения* (Р.п.) науки могли жить и люди = по мнению учёных, на острове могли жить люди, если на нём был вулкан.

Точка зрения на кого-что (В.п.) = взгляд на что-либо, понимание чего-либо, мнение о чём-либо.

4. *(Как?) В действительности* всё было не так, как сообщали путешественники.

Существовала ли Земля Санникова *(как?) в действительности*?

(Как?) В действительности = так, как есть, действительно.

5. Цены таким людям нет, они – *золотой фонд* (чего?) государства (Р.п.).
 Эта песня вошла (во что?) в *золотой фонд* русской музыкальной культуры (Р.п.).

Золотой фонд кого-чего (Р.п.) = самое лучшее, самое ценное, самое важное.

■ Если вы поняли не все словосочетания, проверьте их значение по ключу (с. 46).

ЗАДАНИЕ 10. Составьте словосочетания по образцу.

Образец: узнать (что?) тайну (В.п.), запоминались (как?) легко.

уезжать	на острове
побывать	экспедицию
организовать	на север
спасти	словам
улетать	в экспедицию
поверить	жизнь
исчезнуть	вдаль
выйти	постоянно
объяснять	на экраны
исследовать	правдоподобно
лететь	навсегда
плавать	на острова
открыть	трудностей
мечтать	в океане
бояться	в действительности
существовать	остров
уплыть	об острове
погибнуть	в океан

ЗАДАНИЕ 11. Прочитайте предложения, найдите причастия и деепричастия. Попробуйте изменить предложения так, чтобы в них не было причастия или деепричастия (см. образец).

Образец:

- «Есть только миг...» – это песня, *понаравившаяся* миллионам русских людей. → «Есть только миг...» – это песня, *которая понравилась* миллионам русских людей.
- Не *найдя* Землю Санникова, путешественники открыли другие острова. → Хотя путешественники *не нашли* Землю Санникова, они открыли другие острова.

- Позднее узнали тайну летящих на север птиц.
- Фильм рассказывал о чудесном острове и героях, которые, рискуя жизнью, стремились открыть человечеству новый мир.
- Словам Якова Санникова поверили: он был опытным путешественником, уже открывшим к этому времени два острова в океане.
- Остров состоял из трёх-четырёх больших айсбергов, постоянно плавающих в Мировом океане.
- Стремясь открыть новый остров, путешественники рисковали своей жизнью.

ЗАДАНИЕ 12. Определите, на какой вопрос отвечают данные слова. Распределите их по группам: кто? что? что делать? что сделать? что делаю? какой? как? когда?

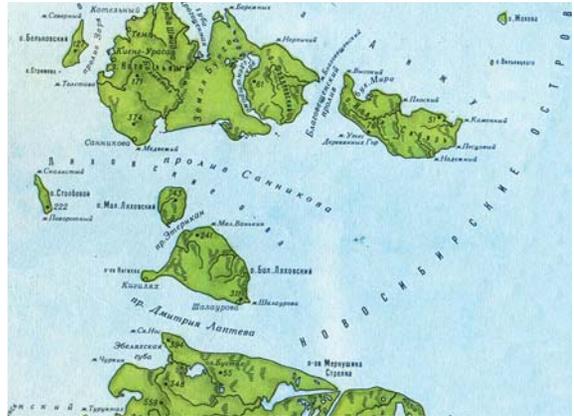
Экспедиция, действительно, учёный, бояться, впервые, смелый, приблизиться, путешественник, навсегда, приключение, решительный, поверить, романтик, трудно, рисковать, чудесный, факт, летящий, наблюдение, звучать, постоянно, климат, удачный, рискуя, основа, мечтающий, давно, существовать, холодный, чудо, искать, трудность, птенец, организовать, вместе, стремясь, побывать, удача, исследовать, композитор, подтверждать, холод, приключенческий, наблюдать, существование, холодно, полярный, неудачно, ранний, остров, вечный, грустно, найти, комедия, мечтать, океан, исчезнуть, трудный.

Резервы и эффекты мотивации

ЗАДАНИЕ 13. Прочитайте географические названия, запишите их. Покажите на географической карте объекты, которые они называют.



Се́верный Ледови́тый океа́н
북극해



Новосиби́рские острова́
뉴 시베리아 제도



Се́верный по́люс
북극



Аля́ска
알래스카



Канада
캐나다

ЗАДАНИЕ 14. Прочитайте текст.

Александр Сергеевич Зацепин (1926) – популярный русский композитор, а Леонид Петрович Дербенёв (1931–1995) – популярный русский поэт. Оба они с конца 1960-х [шестидесятых] годов писали песни для современных певцов и кино и были очень талантливыми.

Вместе Зацепин и Дербенёв написали больше ста песен. Их песни знали и любили все русские люди, потому что они давали возможность подумать над тем, что важно в жизни, и легко запоминались.

Песню «Есть только миг...» Александр Сергеевич Зацепин и Леонид Петрович Дербенёв написали для приключенческого фильма «Земля Санникова», который вышел на экраны в 1973 [тысяча девятьсот семьдесят третьем] году. Эта песня звучит в фильме несколько раз, её поёт офицер Евгений Крестовский. Первый раз мы всю её слышим в тот момент, когда вместе с другими героями он уезжает в трудную и опасную экспедицию, чтобы найти в Северном Ледовитом океане Землю Санникова – чудесный остров с прекрасным тёплым климатом.

Русские люди мечтали об этом острове много лет. Впервые о нём заговорил полярный охотник¹ и путешественник Яков Санников (1780–1811), в честь которого и назвали остров. Это был смелый и решительный человек, который всю свою жизнь исследовал Новосибирские острова в Северном Ледовитом океане. Он ездил по ним на собаках, обычно один, и не боялся холода и трудностей. Рисковал своей жизнью путешественник не из-за денег: он был романтиком, и мечта открыть новые земли давала ему силы.

В 1811 [тысяча восемьсот одиннадцатом] году Яков Санников сообщил, что три раза видел к северу от Новосибирских островов неизвестный остров с высокими горами, но побывать на нём не смог. Словам его поверили: Санников был опытным путешественником, который уже открыл к этому времени четыре других острова и пролив² в Северном Ледовитом океане.

Подтверждали его слова и наблюдения за птицами: весной они улетали с материка³ на север (не на юг), а осенью возвращались на него с птенцами. Птицы не могли жить в вечном холоде, поэтому люди думали, что Земля Санникова – богатый и плодородный⁴ остров, и птицы летят туда. На этом счастливом острове, говорили легенды, живут и онкилоны⁵ – племя, которое когда-то бежало с материка после неудачной войны с якутами⁶.

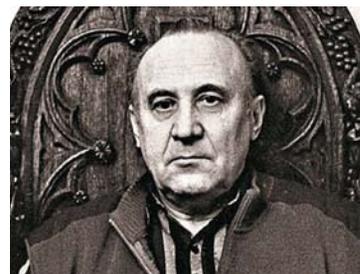
В 1811 [тысяча восемьсот одиннадцатом] году Яков Санников навсегда исчез во льдах Северного Ледовитого океана, но учёные не забыли о его словах. В XIX–XX [девятнадцатом – двадцатом] веках они организовали несколько полярных экспедиций, которые почти до 1940-х [сороковых] годов пытались найти чудесный остров. Землю Санникова в разное время искали моряки, полярные лётчики, военные, путешественники... Многие из них погибали в Северном Ледовитом океане.

Землю Санникова находили, теряли и сообщали о ней очень противоречивую⁷ информацию. Одни путешественники видели её вдаль, но не могли к ней приблизиться из-за тяжёлых погодных условий, другие – не видели ничего. Часто путешественники говорили о том, что при приближении к Северному полюсу океан теплеет, и открываются большие моря, свободные ото льда...

Фильм «Земля Санникова» – это рассказ об одной из таких полярных экспедиций на неизвестный остров. Сюжет и герои его вымышленные⁸.



А.С. Зацепин



Л.П. Дербенёв

¹ охотник 사냥꾼
полярный охотник 북극
사냥꾼

² пролив 해협

³ материк 대륙

⁴ плодородный (-ая, -ое, -ые) 비옥한

⁵ онкилоны – название племени,
которого не существует
(실제로 존재하지 않는 종족의 이름)

⁶ якут 야쿠트족

⁷ противоречивый (-ая, -ое, -ые) 모
순된

⁸ вымышленный (-ая, -ое, -ые) 허
구의

Резервы и эффекты мотивации

⁹ остыть I (CB) 냉각하다

¹⁰ замерзать I (HCB) 얼다

¹¹ отмечать I (HCB) где (6)
표시하다

¹² ископаемый лёд 화석 얼음

¹³ гипотеза 가설

¹⁴ мель (ж. р.) 얕은,
сидеть (на чём?) на мели
(П.п.) 여울에 올라앉다

¹⁵ прикрепить II (CB) что
(В.п.) к кому (Д.п.) 고정시키다

¹⁶ датчик 송신, 송화기

¹⁷ вывести (кого?) птенцов
(В.п., мн. ч.) 새끼 새를 낳다

¹⁸ расставаться I (HCB) с кем-чем (5) 헤어지다, 오랫동안
(перен.)

¹⁹ полярное явление 극 현상

Учёный Александр Ильин, офицер Евгений Крестовский и их товарищи находят в Северном Ледовитом океане счастливую землю и знакомятся с племенем онкилонов. При этом тёплый климат острова объясняется тем, что на нём есть вулкан, который ещё не остыл⁹.

Потом герои фильма узнают, что скоро вулкан остынет, земля начнёт замерзать¹⁰, и всё живое на острове умрёт. Они пытаются спасти Землю Санникова, но почти все погибают...

Существовала ли Земля Санникова в действительности? Современные учёные считают, что до 1935 [тысяча девятьсот тридцать пятого] года она могла существовать, и даже отмечают¹¹ место, где она была, на географических картах.

Если на этом острове был вулкан (а вулканы на севере действительно встречаются – это факт), то на нём с точки зрения науки могли жить и люди. Потом же, как и некоторые другие острова Северного Ледовитого океана, этот остров мог исчезнуть. Его мог разрушить океан, потому что в основе его была не земля, а ископаемый лёд¹². И эта гипотеза¹³ объясняет тот факт, что ранние полярные экспедиции видели Землю Санникова, а поздние – уже нет.

Возможно также, что остров, который видел Яков Санников, состоял из трёх-четырёх больших айсбергов, которые постоянно плавают в Мировом океане. Несколько лет такие айсберги могут сидеть на мели¹⁴, а потом снова уплыть в океан.

В 1937 [тысяча девятьсот тридцать седьмом] году учёные перестали искать Землю Санникова, потому что поняли, что её уже не существует. Позднее узнали тайну летящих на север птиц. К птицам прикрепили¹⁵ небольшие датчики¹⁶, и стало ясно, что они летят через весь Северный Ледовитый океан над Северным полюсом и выводят птенцов¹⁷ в Канаде и на Аляске.

И всё же людям было грустно расставаться¹⁸ с мечтой о прекрасной Земле Санникова. Может быть, поэтому в 1973 [тысяча девятьсот семьдесят третьем] году появились фильм и песня. Они рассказывали о чудесном острове и героях, которые, рискуя жизнью, стремились открыть человечеству новый мир.

Землю Санникова путешественники за много лет найти не смогли, но в результате своих экспедиций они открыли другие острова, описали неизвестные науке полярные явления¹⁹. Многие из того, что нам сегодня известно о Северном Ледовитом океане, мы знаем благодаря этим смелым и отважным людям. И именно об их чувствах, их отношении к жизни рассказывает песня «Есть только миг...» из фильма «Земля Санникова». Песня, которая понравилась миллионам русских людей и вошла в золотой фонд русской музыкальной культуры.

ЗАДАНИЕ 15. Ответьте на вопросы.

1. Что для вас было интересным в этом тексте?
2. Что вы знаете об авторах песни «Есть только миг...»? Когда и почему они написали песню?
3. Какой герой поёт эту песню в фильме «Земля Санникова»? В какой ситуации мы слышим её в первый раз? О чём рассказывается в фильме «Земля Санникова»?
4. Кем был Яков Санников? Что он открыл?
5. Почему люди поверили в существование Земли Санникова?
6. Земля Санникова существовала в действительности?
7. Что вы думаете о людях, которые хотели найти Землю Санникова? Какие это были люди?
8. Как вы можете назвать этот текст?
9. Расскажите о корейских путешественниках и их географических открытиях.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Задание 1. Вставьте пропущенные буквы в следующие слова.

1. П...лярный. 2. Л...генда. 3. Пр...ключение. 4. Остро... 5. Ми... 6. И...чезать. 7. Риск...вать. 8. По...тверждать.

Задание 2. Найдите продолжение предложения.

1. Песня «Есть только миг...» была написана для приключенческого фильма «Земля Санникова»,
2. Санников сообщил,
3. Если на этом острове был вулкан,
4. Птицы не могли жить в вечном холоде,
5. Путешественники говорили о том,
6. Землю Санникова путешественники найти не смогли,

а) поэтому люди думали, что Земля Санникова – богатый и плодородный остров.

б) что при приближении к Северному полюсу океан теплеет.

в) но в результате своих экспедиций они открыли другие острова, описали неизвестные науке полярные явления.

г) то на нём с точки зрения науки могли жить и люди.

д) что видел к северу от Новосибирских островов неизвестный остров.

е) который впервые вышел на экраны в 1973 [тысяча девятьсот семьдесят третьем] году.

Задание 3. Составьте предложения из слов.

1. Культура, статья, в, русский, этот, популярный, золотой фонд, и, песня, музыкальный, войти.
2. Сегодня, отважный, о, благодаря, мы, и, много, смелый, путешественники, знать, Северный Ледовитый океан.

Задание 4. Напишите рассказ на одну из тем.

1. Земля Санникова и её герои.
2. Корейские путешественники и их открытия.

Занятие 2**ПЕСНЯ «ЕСТЬ ТОЛЬКО МИГ...» И ЕЁ ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ**

ЗАДАНИЕ 1. Ответьте на вопросы.

1. Что вы знаете об истории создания песни «Есть только миг...»?
2. О чём говорится в этой песне? Вы всё поняли в песне?

ЗАДАНИЕ 2. Прочитайте слова. Обратите внимание на ударения. Проверьте, знаете ли вы эти слова.

покой 평정, 안정

призрачный (-ая, -ое, -ые) 환상의, 환영의

ослепительный (-ая, -ое, -ые) 찬란한

бушевать I (НСВ) 광분하다, 날뛰다

держаться II (НСВ) за кого-что (В.п.) 잡고 있다, 매달려 있다

сорваться I (СВ) 떨어져 나가다

■ Запишите слова в тетрадь и выучите их.

Резервы и эффекты мотивации

ЗАДАНИЕ 3. Что вы видите на этих фотографиях?



Что делает звезда на этой фотографии? Вы видели своими глазами такую картину в жизни?

■ Если вы поняли не все новые слова, проверьте их значение по ключу (с. 47).

Как вы думаете, что символизирует (상징하다) падающая звезда в песне «Есть только миг...»? В корейских стихах, песнях есть такой символ (상징) или нет?

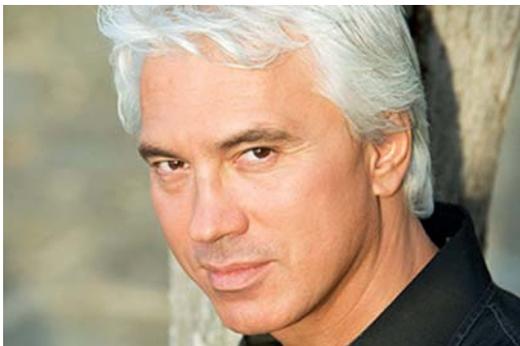
ЗАДАНИЕ 4. Обратите внимание на то, что слова *седой* и *свет* в русском языке могут употребляться в разных значениях.

Седой

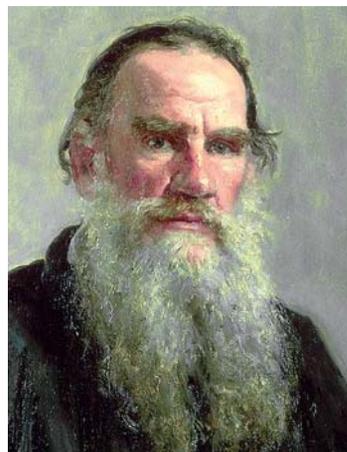
1. Сейчас белый, потому что потерял цвет, который был раньше. Так обычно говорят о волосах.
2. Тот, который относится к далекому прошлому, давний, древний (*перен.*).

■ Определите значение слова *седой* в следующих предложениях.

1. Популярному оперному певцу Дмитрию Хворостовскому только 53 года, но он уже *седой*.
2. В те прошедшие *седые* времена было много удивительного.
3. И всё же известно это место не *седой* стариной (옛날), а недавним прошлым.
4. У русского писателя Льва Николаевича Толстого была большая *седая* борода.
5. В этом старинном музее вы можете узнать тайны *седых* веков.
7. Путешественник вернулся из экспедиции совсем *седой*.
6. *Седым* пирамидам нужен вечный покой.



Дмитрий Хворостовский
(родился в 1962 году)



Лев Толстой
(1828–1910)

*Свет*¹ – энергия, которая даёт нам возможность видеть что-либо.

*Свет*² – Земля и всё, что на ней находится, мир.



Солнечный свет



Лунный свет



Свет свечи



Свет – это мир

■ Определите значение слова *свет* в следующих предложениях.

1. Уже темнó. Включите, пожалуйста, *свет*. 2. Хорошó жить на *свете*. 3. По вечерам Ирина любила читать при *свете* лампы. 4. В музее есть картины со всего *света*. 5. Чем дорожу, чем рискую на *свете* я? Мигом одним, только мигом одним. 6. Каждая мать любит своих детей больше всего на *свете*. 7. Солнечный *свет* даёт жизнь всему живому на Земле. 8. В каждом месте Земли есть что-то особенное, поэтому я хочу путешествовать вокруг *света*, хочу узнавать мир.

ЗАДАНИЕ 5. Составьте диалог по образцу.

Образец: – Какая это звезда?

– Это падающая (ослепительная, полярная, необыкновенная) звезда.

Мир, столетие, покой, сердце, свет, миг, прошлое, дорога, жизнь, пирамиды, счастье, будущее.

столетие = сто лет, век
 ср. прошлый (какой?) → *прошлое* (что?)
 будущий (какой?) → *будущее* (что?)

Слова для справок: призрачный, седой, ослепительный, счастливый, вечный, необыкновенный, лунный, настоящий, бушующий, египетский, будущий, прошлый.

Резервы и эффекты мотивации

ЗАДАНИЕ 6. Прочитайте предложения. Постарайтесь объяснить значение выделенных слов. После этого прочитайте пояснения, которые написаны ниже, и проверьте себя.

1. У него́ (что?) *беда́* (И.п.). Мама заболела.
Помогайте друзьям, не оставляйте их в (чём?) *беде́* (П.п.).

Беда́ (что?, разг.) = несчастье, горе.

2. Вчера́ я шёл в университет и *повстречал* (кого?) друга (В.п.).
Будущее неизвестно: человеку *повстречается* (что?) счастье (В.п.) или (что?) беда́ (В.п.), никто не знает.

Повстречать I (СВ, разг.) кого-что (В.п.) = случайно встретить кого-либо или что-либо.

3. Время – деньги: учитесь *дорожить* (чем?) каждой минутой (Т.п.).
Олег очень любил своего отца и *дорожил* (чем?) его мнением (Т.п.).
Чем *дорожу́* я на этом свете?

Дорожить II (НСВ) кем-чем (Т.п.) = беречь, стараться сохранить, очень ценить кого-либо или что-либо.

Ср.: *дорогой* (человек) → *дорож-и-ть*.

4. *Вряд ли* он придёт = думаю, что он не придёт.
Вечный покой сердце *вряд ли* обрадует = вечный покой сердце не обрадует.

Вряд ли (как?, разг.) = возможно, что этого не будет.

5. Девушка на картине *смотрит* (куда?) *вдаль*.
Птица летит (куда?) *вдаль*.

Вдаль (куда?) = куда-то далеко, в далёкое место.

6. Иногда можно заметить, как *сквозь* (что?) тучи (В.п., мн. ч.) на нас *смотрит* луна́.
Этот мир *вдаль летит* *сквозь* (что?) столетия (В.п., мн. ч.).

Сквозь (предлог 전차사) что-либо = через что-либо.

7. Пусть я ошибся, но это была моя ошибка, а не чужая = хотя я ошибся, это была моя ошибка, а не чужая.

Пусть этот мир *вдаль летит* *сквозь* столетия, но не всегда по дороге мне с ним = хотя этот мир *вдаль летит* *сквозь* столетия, мне не всегда по дороге с ним.

Пусть..., но (союз 접속사) = хотя.

8. Экскурсия будет завтра *иль* послезавтра.
Что будет завтра? Счастье я *повстречаю* *иль* беду...

Иль (союз 접속사, разг.) = или.

9. Именно эта книга мне нужна = мне нужна только эта книга, а не другая.
Именно его́ я *жду́* = я *жду́* только его́, а не другого.

Есть только миг между прошлым и будущим, *именно* он называется «жизнь» = между прошлым и будущим есть только один миг, и только этот миг называется (является) жизнью.

Именно (частица 조사, 소사) = только это и ничто другое.

■ Если вы поняли не все новые слова, проверьте их значение по ключу (с. 47).

ЗАДАНИЕ 7. Найдите среди этих слов синонимы и составьте синонимические пары.

Образец: папа – отец, красивый – прекрасный, рядом – около.

Мир, ослепительный, век, встретить, вечный, ценить, вдаль, седой, беда, именно, постоянный, миг, повстречать, яркий, столетие, свет, год, только, несчастье, древний, момент, далеко, дорожить.

ЗАДАНИЕ 8. Составьте словосочетания по образцу.

Образец: думать (о чём?) о будущем (П.п.), обрадовать (как?) вряд ли.

дорожить	за миг	рисковать	с неба
сорваться	с высоты	лететь	счастье
бушевать	временем	повстречать	вдаль
держаться	сильно	падать	жизнью

ЗАДАНИЕ 9. Прочитайте предложения, постарайтесь их понять. Обратите внимание на синтаксические функции выделенных слов. Воспользуйтесь словами для справок.

1. Сильный ветер. Море **бушует**.
2. В жизни много проблем, противоречий (모순). Мир **бушует**.
3. Я думал, что жизнь прекрасна и удивительна, но счастье моё было **призрачным**.
4. **Призрачно** всё в этом мире **бушующем**.

призрачный (-ая, -ое, -ые) → призрачен (призрачна, -о, -ы) – краткое прилагательное (단어미 형용사)
 бушевать I → (они) бушуют → бушу-ЮЩ-ий (-ая, -ее, -ие) – действительное причастие настоящего времени (능동형동사 현재시제).

5. Ему **не дано** быть поэтом = он не может быть поэтом, потому что у него нет к этому природных способностей, природа не дала ему их.

дать → (он) дал да-НН-ый (-ая, -ое, -ые) – страдательное причастие прошедшего времени (피동형동사 과거시제)

данный → даН (-а, -о, -ы) – краткое страдательное причастие (피동형용사의 단어미형)

6. Счастье (мне) **дано** повстречать, иль беду = не знаю, что в будущем даст мне судьба (운명), что меня ждёт: счастье мне встретится или беда, удача или неудача.

Слова для справок: сказуемое 술어, определение 정어.

ЗАДАНИЕ 10. Посмотрите фрагмент из фильма «Земля Санникова» и послушайте песню «Есть только миг...», которая в нём звучит².

ЗАДАНИЕ 11. Выберите высказывания, которые соответствуют смыслу песни.

- | | | |
|--------------------------------|--|----------------|
| 1. В этом бушующем мире всё... | | а) удивительно |
| | | б) призрачно |
| | | в) интересно |
| 2. В этом мире есть только... | | а) деньги |
| | | б) беда |
| | | в) миг |

² Песню в фильме исполняет не Олег Иванович Даль (артист, который играет роль офицера Крестовского), а артист Олег Андреевич Анофриев. Впервые она полностью звучит в фильме примерно на 23–27-й минутах, когда экспедиция отправляется в путь. На уроке достаточно просмотреть только этот фрагмент, но если есть время, можно посмотреть и другие, доступные пониманию учащихся и интересные для них фрагменты: путешествие героев по полярным льдам, обнаружение ими останков погибшей экспедиции, встречу с племенем онкилонов, сцену с разжиганием огня, сцену выбора невест, гибели Крестовского, спасения Ильина и др.

Резервы и эффекты мотивации

- | | |
|---|--|
| 3. Жизнь – это миг между... | а) настоящим и будущим
б) прошлым и будущим
в) настоящим и прошлым |
| 4. ... покой сердце вряд ли обрадует. | а) Вечный
б) Ослепительный
в) Полярный |
| 5. Покой нужен... | а) седым временам
б) звезде, что сорвалась и падает
в) седым пирамидам |
| 6. У звезды, что сорвалась ³ и падает, есть только... | а) ослепительный свет
б) ослепительный миг
в) вечный покой |
| 7. Мир летит вдаль сквозь столетия, и мне по дороге с этим миром... | а) всегда
б) не всегда
в) часто |
| 8. Я дорожу и рискую... | а) только одним мигом
б) прошлым и будущим
в) своей жизнью |
| 9. В будущем я могу повстречать... | а) вечный покой
б) счастье и радость
в) счастье или несчастье |
| 10. В жизни нужно держаться... | а) за прошлое и будущее
б) только за миг
в) за вечный покой |

■ Если вам трудно выполнить это задание, посмотрите фрагмент из фильма «Земля Санникова» и прослушайте песню ещё раз.

ЗАДАНИЕ 12. Ответьте на вопросы.

1. Что вы чувствуете, когда слышите эту песню?
2. Какие слова из песни вы запомнили? Почему?
3. Как вы думаете, о чём эта песня?
4. Что думает герой песни о мире, в котором он живёт? Это спокойный, гармоничный (조화된) мир?
5. Герой песни живёт в согласии (사이 좋게 산다) с остальным миром?
6. Что думает герой песни о своей жизни? С чем он сравнивает (비교하다) себя и свою жизнь? Ему нужен вечный покой? Какая жизнь ему нужна?
7. Чему учит песня «Есть только миг...»?
8. В какой момент в фильме офицер Евгений Крестовский поёт эту песню в первый раз? Как вы думаете, почему он её поёт именно в этот момент? Что он чувствует?

³ Ударение в прошедшей форме глагола *сорваться* требует внимания на занятии. Дело в том, что в песне «Есть только миг...» в исполнении О.А. Анофриева звучит его ненормативный вариант: *звезда сорвалась*. Чтобы в речи студентов оно не закрепились, им следует пояснить, что по правилам литературного языка нужно говорить иначе (*сорвался, сорвалась, сорвались*) и объяснить эту ошибку неудачным влиянием музыкальной ритмики на вербальный текст песни.

9. Как вы думаете, чем должен жить человек: своим прошлым, настоящим или будущим? Что для него должно быть главным? Что думают об этом ваши родители (корейские поэты, писатели, философы)?

ЗАДАНИЕ 13. Послушайте песню и расставьте куплеты в правильном порядке.

1. Пусть этот мир вдаль летит сквозь столетия,
Но не всегда по дороге мне с ним.
Чем дорожу, чем рискую на свете я?
Мигом одним, только мигом одним.

2. Есть только миг между прошлым и будущим,
Именно он называется «жизнь»!

3. Счастье дано повстречать иль беду ещё,
Есть только миг, за него и держись.
Есть только миг между прошлым и будущим,
Именно он называется «жизнь»!

4. А для звезды, что сорвалась и падает,
Есть только миг, ослепительный миг.

5. Призрачно всё в этом мире бушующем,
Есть только миг, за него и держись.
Есть только миг между прошлым и будущим,
Именно он называется «жизнь».

6. Вечный покой сердце вряд ли обрадует,
Вечный покой — для седых пирамид.
А для звезды, что сорвалась и падает,
Есть только миг, ослепительный миг.

ЗАДАНИЕ 14. Найдите в тексте песни и прочтите вслух все слова-рифмы.

ЗАДАНИЕ 15. Послушайте песню и впишите пропущенные слова.

Призрачно всё в ... бушующем,
Есть ..., за него и держись.
Есть ... между прошлым и будущим,
Именно он

... сердце вряд ли обрадует,
... — для седых пирамид.
А для звезды, что сорвалась и падает,
Есть ..., ослепительный миг.

А для звезды, что сорвалась и падает,
Есть ..., ослепительный миг.

Пусть этот мир ... сквозь столетия,
Но ... по дороге мне с ним.
Чем дорожу, чем рискую на свете я?
Мигом одним, ... одним.

Счастье дано повстречать иль беду ещё,
Есть ..., за него и держись.
Есть ... между прошлым и будущим,
Именно он ... «жизнь»!

Есть ... между прошлым и будущим,
Именно он ... «жизнь»!

■ Если вам трудно выполнить это задание, прослушайте песню ещё раз.

ЗАДАНИЕ 16. Переведите песню на родной язык.

ЗАДАНИЕ 17. Прочитайте слова песни вслед за преподавателем. Обратите внимание на произношение трудных слов.

ЗАДАНИЕ 18. Слушайте аудиозапись и пойте песню «Есть только миг...».

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Задание 1. Найдите лишние слова.

1. Ослепительный, солнечный, яркий, седой.
2. Полярный, успешный, результативный, удачный.
3. Чудесный, вечный, удивительный, прекрасный.
4. Быть, повстречать, существовать, иметься.
5. Уплыть, погибнуть, умереть, исчезнуть.
6. Дорожить, рисковать, беречь, ценить.

Резервы и эффекты мотивации

Задание 2. Определите, на какой вопрос отвечают данные слова. Распределите их по группам: кто? что? что делать? что сделать? какой? как? куда? сколько?

Звёзды, этот, называться, прошлое, бушующий, один, ослепительный, данный, обрадовать, учёный, радость, повстречать, жизнь, вряд ли, прошлый, лететь, свет, дорожить, миг, седой, пирамиды, бушевать, название, всегда, рисковать, дорога, беда, вечный, путешественники, будущее, столетие, вдаль, падать, будущий, сорваться.

Задание 3. Послушайте песню и вставьте пропущенные предлоги. Используйте слова для справок.

Призрачно всё ... этом мире бушующем,
Есть только миг, ... него и держись.
Есть только миг ... прошлым и будущим,
Именно он называется «жизнь».

Вечный покой сердце вряд ли обрадует,
Вечный покой – ... седых пирамид.
А ... звезды, что сорвалась и падает,
Есть только миг, ослепительный миг.

А ... звезды, что сорвалась и падает,
Есть только миг, ослепительный миг.

Пусть этот мир вдаль летит ... столетия,
Но не всегда ... дороге мне ... ним.
Чем дорожу, чем рискую ... свете я?
Мигом одним, только мигом одним.

Счастье дано повстречать иль беду ещё,
Есть только миг, ... него и держись.
Есть только миг ... прошлым и будущим,
Именно он называется «жизнь»!

Есть только миг ... прошлым и будущим,
Именно он называется «жизнь»!

Слова для справок: на, между, за, по, в, для, сквозь, с.

■ Прослушайте песню ещё раз и проверьте себя.

Задание 4. Напишите рассказ на одну из тем:

1. Песня «Есть только миг...» и её философия жизни.
2. Корейские песни о смысле жизни.
3. Что важнее для человека: его прошлое, настоящее или будущее?

Задание 5. Слушайте аудиозапись и пойте песню «Есть только миг...». Постарайтесь её выучить. Если вам очень трудно, выучите только первый куплет.

КЛЮЧИ ЗАНЯТИЕ 1

ЗАДАНИЕ 1.

Миг 순간, 찰나.

ЗАДАНИЕ 3.

Лёд 얼음, остров 섬, вулкан 화산, айсберг 빙산.

ЗАДАНИЕ 5.

1. Приключение 모험. 2. Неудача 실패. 3. Герой (фильм) 주인공 (영화의). 4. Птенец 새끼 새. 5. Исчезать – исчезнуть 사라지다. 6. Подтверждать – подтвердить 확인 하다. 7. Приближаться – приблизиться 접근하다.

ЗАДАНИЕ 6.

Приключенческий 모험적인, ранний 초기의, поздний 후반의, трудность 어려움, холод 추위, чудесный 기적적인, основа 기초, 기반, удача 행운을 빌어요, удачный 성공한, удачно 잘 되다, неудачный 성공하지 못한, неудачно 성공하지 못하다, наблюдение 관찰, существование 존재, приближение 접근시키는 것, разрушать 붕괴시키다.

ЗАДАНИЕ 9.

1. (Назвать) в честь кого-чего (~를 부르다) 누군가에게 경의를 표하는 의미에서. 2. Выйти на экраны (говорят о фильме) 첫 상영 되다 (영화에 대하여 말하다). 3. Точка зрения 관점. 4. В действительности 실제로, 사실에 있어서. 5. Золотой фонд кого-чего 가장 중요한.

ЗАНЯТИЕ 2

ЗАДАНИЕ 3. Пирами́да 피라미드, звезда́ 별, звезда́ па́дает 별이 쓰러지다.

ЗАДАНИЕ 6.

1. Беда́ 불행. 2. Повстреча́ть 우연히 만나다. 3. Дорожи́ть 귀중히 (소중히) 여기다. 4. Вряд ли ~것 같지 않다. 5. Вда́ль 멀리, 먼데로. 6. Сквозь что-ли́бо 통하여, 관통하여. 7. Пусть..., но ~일지라도 ~이다(하겠다). 8. Иль 또는, 혹은. 9. И́менно 즉, 바로.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вострякова Н.А. Основные принципы работы с песней в процессе обучения русскому языку как иностранному // Вопросы филологии. 2012. № 2.
2. Земля Санникова. ru.wikipedia.org.
3. Иванов В. И снова земля Санникова... // Вокруг света. 1979. № 3. vokrugsveta.ru/vs/article/5748.
4. Нагибина Е.В. Содержательные и языковые особенности текстов современных эстрадных песен: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2002.
5. Найдена легендарная Земля Санникова! // Экспресс-газета. 2003. № 49 (462). eg.ru/daily/x-files/5092.
6. Николаева Л. Загадки Земли Санникова // Первая крымская информационно-аналитическая газета. 2006. № 142. 1k.com.ua/142/details/9/1.
7. Полежаева А.Н. Проблемы современного песенного текста: лингвоэкологический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2011. ivanovo.ac.ru/jdownloads/nauka/avtoreferat/Avtoreferaty-2011/polejaeva_anastasiya_nikolaevna.pdf.
8. Яков Санников / Yakov Sannikov. peoples.ru/science/travellers/yakov_sannikov.

N.A. Vostriakova

THERE'S ONLY A MOMENT

RFL LESSONS BASED ON THE SONG FROM THE FILM LAND OF SANNIKOV

Lyrics, precedent text, Korean students, adequate text perception, multi-aspect national-oriented commentary.

The proposed system of lessons is devoted to the study of the song *There's only a moment* by the composer A. Zatsepin and poet L. Derbenev by Korean students, who know Russian language on the 1 certification level. It contains multi-aspect national-oriented commentary to the lyrics, linguocultural text about the history of the composition of the song, listening to the song, fragmentary review of the film *Land of Sannikov* and various tasks, designed for classroom and extracurricular work.

Performing of all the tasks ensures adequate perception of the lyrics and also broadens their background knowledge and development of their communicational skills in all types of speech activity.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

21 января 2016 г. председатель правительства РФ Д.А. Медведев вручил дипломы и почетные знаки лауреатам премий правительства РФ в области образования за 2015 г. Всего обладателями премии стали 43 человека: за внедрение научно-практических разработок, обеспечивающих развитие научно-технического творчества детей и молодежи, подготовку кадров для инновационных секторов экономики, нефтегазового комплекса, управления качеством, стандартизации и метрологии, создание учебных изданий для системы образования по современной физике, теории государства и права, иностранным языкам. Среди лауреатов – ректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, д-р пед. наук М.Н. Русецкая, которой премия была присуждена за научно-практическую разработку «Система развития научно-технического творчества детей и молодежи на основе конвергенции лучших педагогических технологий и инфраструктурных ресурсов высшей школы в целях подготовки конкурентоспособных кадров для инновационных секторов экономики».

По материалам портала Института Пушкина (pushkin.institute)

ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО РКИ



Е.В. ТУМАКОВА
tumakoval@rambler.ru
канд. филол. наук,
доцент кафедры
русского языка
Тюменского
государственного
университета
Тюмень, Россия



Я.П. ПОЛУХИНА
yanessa7@andex.ru
канд. филол. наук,
доцент кафедры
русского языка
Тюменского
государственного
университета
Тюмень, Россия

Ключевые слова:
*коммуникативные
компетенции,
лексика, грамматика,
аудирование,
лингвокультурология*

В статье обобщается опыт проведения олимпиад по РКИ и приводятся разработки заданий и упражнений, ориентированных на проверку сформированности различного рода коммуникативных компетенций. Предлагаемые задания могут быть использованы в качестве фрагментов аудиторной и самостоятельной работы по РКИ. Помимо упражнений, носящих формализованный характер, в статье представлены задания, имеющие творческую направленность и в то же время расширяющие кругозор студента, побуждающие его к поиску нестандартных решений.

В настоящее время в мире наблюдается всплеск интереса к русскому языку. Многие иностранные студенты приезжают в российские вузы с целью получения образования и изучения языка. Возрастает академическая мобильность, благодаря которой ежегодно в различных вузах России (как столичных, так и провинциальных) обучается немало студентов из разных стран.

Особо следует отметить стремление иностранцев к освоению русского языка в языковой среде. Опыт показывает, что при дистанционном изучении языков не формируется достаточный уровень коммуникативных компетенций. Так, например, китайские студенты в силу закрытости их культуры, приехав в Россию, предпочитают селиться с представителями своей страны, мало общаются с носителями языка. Таким образом, их общение на русском ограничивается аудиторными занятиями и, как следствие, у студентов не наблюдается заметного прогресса в его изучении.

Кроме того, иностранные студенты, в течение нескольких лет изучающие русский на родине, испытывают определенные трудности при общении с носителями языка. Довольно быстрый темп речи,

разговорная, просторечная и жаргонная лексика, разговорные синтаксические конструкции и т.д. оказываются совершенно неизвестными для иностранцев, вследствие чего происходят многочисленные коммуникативные неудачи, поскольку процесс общения становится затруднительным или попросту невозможным. Это не связано с плохим качеством преподавания русского языка за рубежом, а является объективным следствием того, что при обучении любому иностранному языку методисты ориентируются на его литературную форму. Однако в процессе непосредственного живого общения нормы подчас утрачивают свою обязательность. И если носитель языка еще способен понять иностранца, говорящего на литературном языке, то иностранец сталкивается с проблемой адекватного восприятия разговорной речи. В то же время именно устная форма речи является преобладающей в прямом, непосредственном общении и интернет-коммуникации.

В ходе освоения русского языка студенты-иностранцы пытаются проявить себя, реализовать свои творческие способности в сфере владения им. Причем они, как правило, стремятся к освоению языка на таком уровне, который позволил бы им чувствовать себя свободно и комфортно в русскоязычном коммуникативном пространстве. А для этого, как известно, необходимо владение не только формулами повседневного речевого общения, но и социокультурными знаниями, так как процесс коммуникации представляет собой сложную многогранную систему, которая далеко не исчерпывается прекрасным знанием языка.

Иностранец, попадающий в Россию, должен иметь представление о традициях, культурных

ценностях, бытовом укладе, суевериях ее жителей. Так, например, если студент при встрече с малознакомым человеком (продавцом, кондуктором, преподавателем) говорит ему «Привет!», он, безусловно, терпит коммуникативную неудачу, поскольку знание возможных формул приветствия не гарантирует ему продуктивного общения. Следовательно, изучение тех или иных языковых фактов обязательно должно сопровождаться культурологическим комментарием.

Мотивацией к постижению культурного фона является развитие у студентов творческих способностей при восприятии и продуцировании речи. Одной из форм их реализации становится проведение олимпиад по РКИ, которые не просто оказываются проверкой, способом повышения интереса к изучаемому языку, но и формируют коммуникативные компетенции, расширяют лингвокультурологические знания и мотивируют учащихся к дальнейшему постижению социокультурной составляющей при изучении языка.

В Тюменском государственном университете уже 4 года проводятся олимпиады по РКИ, в которых участвуют иностранные студенты тюменских вузов, приехавшие из разных стран (Афганистана, Германии, Китая, Мали, Мозамбика, Монголии, Палестины, Сербии, США, Франции и др.). Как правило, студенты-иностранцы делятся на две группы: А (филологи, уровень ТРКИ-III/C1) и Б (нефилологи, уровень ТРКИ-II/B2). Структура и типология заданий по русскому языку имеют свою специфику в каждой из этих групп.

В группе Б задания носят формализованный характер: в основном это тесты по грамматике и лексике.

1. Соедините вопрос и ответ.

- 1) Как дела?
- 2) Тебя можно поздравить с днем рождения?
- 3) Ты любишь мороженое?

- А) Извините, не знаю.
- Б) Нет, не очень.
- В) Да, пожалуйста.
- Г) Спасибо, хорошо.

2. Вставьте нужное слово в пословицу, поговорку.

Друзья _____ в беде.

- А) узнаются
- Б) признаются
- В) познаются
- Г) зазнаются

Кроме того, студентам предлагаются задания творческого характера. Например: «Расставить знаки препинания в предложенном тексте». Для этого были специально подобраны тексты,

в которых запятая имеет смыслообразующую функцию. Затруднения здесь вызывает тот факт, что границы предложений не совпадают с границами стихотворной строки.

Резервы и эффекты мотивации

Очень-очень
Странный вид
Речка под окном
Горит
Чей-то дом
Хвостом виляет
Песик
Из ружья стреляет
Мальчик
Чуть не слопал
Мышку
Кот в очках
Читает книжку
Старый дед
Влетел в окно
Воробей
Схватил зерно.

Б. Заходер

Кисель там варят из резины
Там шины делают из глины
Кирпич там жгут из молока
Творог готовят из песка
Стекло там плавят из бетона
Плотины строят из картона...

Г. Граник

Иностранцам студентам предлагалось и такое задание: «Опишите погоду на завтра».

	Утро	День	Вечер
Пн 25	☀ -15 ↘ СЗ, 4 м/с	☁ -11 ↗ ЮЗ, 2 м/с	❄ -12 → З, 3 м/с
Вт 26	☀ -12 ↘ СЗ, 2 м/с	☀ -9 → З, 3 м/с	❄ -13 ↗ ЮЗ, 4 м/с
Ср 27	❄ -8 ↗ ЮЗ, 6 м/с	❄ -3 ↗ ЮЗ, 6 м/с	❄ -6 ↗ ЮЗ, 4 м/с

Была известна конкретная дата проведения олимпиады по РКИ (25 февраля), таблица прогноза погоды взята из Интернета с указанием дат. Следовательно, студенты должны были сделать вывод о том, что их задача – описать погоду 26 февраля. В таблице используются специальные условные знаки (обозначение температуры, наличие осадков, направление и скорость ветра и т.п.). Все это иностранцы должны были дешифровать и записать в виде небольшого текста на русском языке.

Полноценное изучение языка невозможно без освоения культурологического опыта его носителей, поэтому задания для студентов-филологов (группа А) носят комплексный характер (проверка не только собственно лингвистических знаний, но и умения ориентироваться в различного рода языковых ситуациях). Так, например, задания по аудированию формируются на материале фильмов (художественных или научно-популярных). В этом случае предполагается, что иностранцы должны не только понять содержание фильма, но и считать невербальную и фоновую информацию.

Так, например, студентам была предложена работа с короткометражным (7 мин.) фильмом Оксаны Бычковой «Запись» (2008) с Ксенией Кутеповой в главной роли (фильм можно посмотреть на сайте: youtube.com/watch?v=KU-DQzHATOQ). Задание было осложнено тем, что в фильме звучали отрывки из поэтических произведений русских авторов. Кроме того, данный фильм по своей сути является статичным (действие как таковое отсутствует, героиня в течение всего фильма читает разные тексты в звукозаписывающей студии и ее единственным «собеседником» является звукорежиссер), диалогов практически нет (они сведены к двум-трем фразам, не раскрывающим внутреннюю драму героини). Таким образом, внутренний мир героини показывается исключительно при помощи невербальных средств и понимания подтекста читаемых ею стихотворений, содержащих незнакомую и окказиональную лексику (*надцатого мартабря, на пагоде, трюмо* и т.д.).

Текст фильма «Запись»

– Привет! Давай сразу посерьезней, а то мне домой пораньше надо.
– Хочешь быть здоровой и...
– Погоди секундочку. Всё, поехали, пишем.
– Хочешь быть здоровой и красивой – подключайся! Попробуй и оцени! «Система 7» – блестящий результат.
– Хочешь быть здоровой и красивой – подключайся! Попробуй и оцени...
– Жень, я тут хотел... Чё это она?
– Чё не видишь – плач пишу.
– А чё – нужно?
– Нужно, нужно. Кстати, иди отсюда, не мешай. И так еле настроились.
– Ты чё куришь здесь?
– Всё, всё, не курю уже.
– Извини, это я так...
– Я понял. Послушаем?
– Ну, давай, теперь поговори че-нибудь.
– Тру-ля-ля и тра-ля-ля, тру-ля-ля и тра-ля-ля... Поганая жизнь, и... люди вокруг поганые!

– Да... Не в голосе сегодня. Не хочешь работать?

– Не будем ролики писать?

– Не хочешь?.. А чего хочешь?

– Ты словами скажи – я в пантомиме не силен.

– И на челе его высоком не отразилось ничего.

– Чего?

– Ничего.

– Проводила друга до передней.

Постояла в золотой пыли.

С колоколенки соседней

Звуки важные текли.

Брошена! Придуманное слово –

Разве я цветок или письмо?

А глаза глядят уже сурово

В потемневшее трюмо...

...Ниоткуда с любовью, надцатого

мартобря,

дорогой, уважаемый, милая, но не важно

даже кто, ибо черт лица, говоря

откровенно, не вспомнить уже, не ваш, но

и ничей верный друг вас приветствует

с одного

из пяти континентов, держащегося

на ковбоях.

Я любил тебя больше, чем ангелов

и самого,

и поэтому дальше теперь

от тебя, чем от них обоих.

...И вот мне приснилось, что сердце моё

не болит,

Оно – колокольчик фарфоровый в жёлтом

Китае

На пагоде пестрой... висит и приветно

звенит,

В эмалевом небе дразня журавлиные стаи.

– А ещё считаешь?

Задание было сформулировано следующим образом: «Просмотрите и прослушайте микрофильм «Запись». Верные утверждения отметьте знаком «+», неверные – знаком «-».

1. Действие фильма происходит в звукозаписывающей студии.

2. Героиня работает рекламным агентом.

3. Героиню зовут Ксения.

4. В месте, где идет запись, можно курить.

5. Героиня рекламирует «Систему 7».

6. Звукорежиссера зовут Евгений.

7. Героиня начинает смеяться, потому что ей рассказали анекдот.

8. Героиня читает стихи, чтобы выразить свое состояние.

9. В одном из читаемых стихотворений Китай называется желтым.

10. Героиня расстроена, потому что ее бросил любимый мужчина.

При ответе на первый вопрос студенты-иностранцы должны были оценить общую обстановку, в которой разворачивается действие фильма. Прямого, вербально выраженного ответа на этот вопрос в фильме нет. Лишь в одном из эпизодов в кадре мелькает светящееся табло «Тихо! Идет запись!».

Поскольку целью прихода героини на звукозаписывающую студию является запись рекламного текста, студент может сделать ошибочное предположение относительно ее профессии.

В титрах перед началом фильма появляется имя исполнительницы главной роли – Ксении Кутеповой, – лишенное каких бы то ни было комментариев. Поэтому студенты вполне могут отождествить актрису с героиней.

В одном из эпизодов фильма виден запрещающий знак «Не курить!» (перечеркнутая сигарета в красном круге). Кроме того, когда один из героев закуривает, некий эпизодический персонаж делает ему замечание. Эту информацию студенты должны трактовать как то, что курение в студии запрещено.

Ответ на 5-й вопрос в фильме выражен вербально, в рекламном тексте, читаемом героиней («Хочешь быть здоровой и красивой – подключайся! Попробуй и оцени: «Система 7» – блестящий результат»).

Забывший на минутку в студию эпизодический персонаж бросает: «Жень, я тут хотел...» Студент-филолог должен знать, что обращение Женья является короткой формой имени Евгений.

Героиня смеется, когда звукорежиссер дает ей прослушать ее собственный плач. Ответ на вопрос содержится в контексте представленной на экране ситуации.

Действительно, героиня посредством стихотворений выражает свое душевное состояние. Она начинает читать стихи после того, как в коротком диалоге со звукорежиссером выясняется, что она не имеет желания записываться, когда ее прямо спрашивают о том, чего она хочет.

В одном из читаемых стихотворений Китай на самом деле называется желтым: «Но вот мне приснилось, что сердце мое не болит. Оно – колокольчик фарфоровый в желтом Китае... на пагоде пестрой висит и приветно звенит...» (Н. Гумилев).

Из читаемых героиней стихотворений А.А. Ахматовой, И.А. Бродского, Н.С. Гумилева зритель должен понять, что все они посвящены теме расставания с любимым человеком. А в одном из них прямо используется слово

Резервы и эффекты мотивации

«брошена», что объясняет душевное состояние героини и ее жизненную ситуацию.

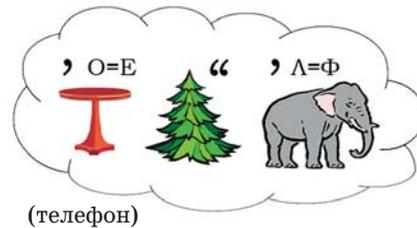
Еще одним типом творческих заданий является решение ребусов и загадок. Оно представляет некоторые трудности даже для носителей языка, так как требует знания определенного алгоритма «дешифровки». Так, например, в загадках часто используются метафоры, сравнения и прочие художественные средства.

1. Четыре ноги, спина без головы. (Стул)

2. Тридцать три сестрички
Ростом невелички.
Если знаешь их секрет,
То на все найдешь ответ.
(Буквы русского алфавита)

3. Кто приходит, кто уходит,
Все ее за ручку водят. (Дверь)

Для решения ребусов требуется специальная подготовка, особенно студентов-иностранцев, в культуре которых отсутствуют подобные лингвистические игры, например, в силу специфики языка (в языках с иероглифическим письмом наличие ребусов в принципе невозможно).



Страноведческие задания были сформулированы как задания на поиск соответствия изображения культурного объекта и его названия. Задание усложнялось тем, что названий было больше, чем изображений.



А) Медный всадник (г. Санкт-Петербург)

Б) Цирк (г. Тюмень)



В) Скульптура «Родина-мать зовет!»
(г. Волгоград)



Г) Храм Христа Спасителя (г. Москва)



Е) Софийский собор (г. Великий Новгород)

Стоит отметить, что изображенные культурные объекты находятся в разных городах России, в том числе и в Тюмени – городе, где обучаются студенты, пришедшие на олимпиаду.

В силу того что социокультурный опыт иностранца не должен ограничиваться знанием культурных объектов, студентам было также предложено следующее задание: «Соедините фотографию человека с его именем».



А) Филипп Киркоров

Резервы и эффекты мотивации



В) Борис Акунин



В) Сергей Безруков



Г) Андрей Малахов

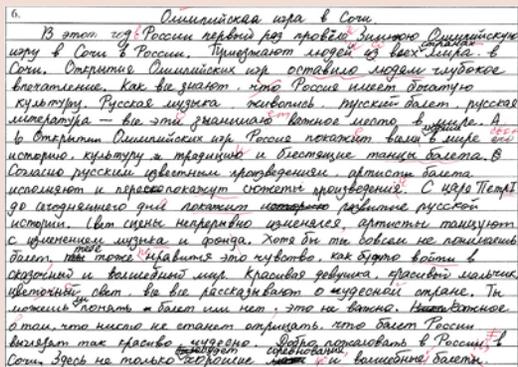


Е) Дмитрий Медведев



Ж) Евгений Плющенко

Поскольку в 2014 г. зимние Олимпийские игры проходили в российском городе Сочи, письменное задание для участников олимпиады по РКИ было связано с этим знаменательным событием. Студентам предлагалось просмотреть фрагмент открытия Олимпийских игр в Сочи и описать его (15–20 предложений).



Домашним заданием для участников-филологов была подготовка презентации на заданную тему: «Эти удивительные русские», «Моя жизнь в России», «Зимние забавы в России: взгляд иностранца». От них требовались подготовка монологического высказывания,

сопровождающего презентацию, и участие в дискуссии по презентациям соперников.

Опыт проведения олимпиад с подобными упражнениями показывает, что участники с интересом выполняют предложенные задания и в большинстве своем довольно успешно справляются с ними. ■

E.V. Tumakova, Y.P. Polukhina
OLYMPIAD TASKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Communicative competence, vocabulary, grammar, listening, cultural linguistics.

The article summarizes the experience of Russian as a foreign language competitions (olympiads), where developments of tasks and exercises aimed at testing of different kinds of communicative competences formation are given. Suggested tasks can be used as well as fragments of both in-class and independent work on Russian as a foreign language. In addition to formalized exercises, the article offers creative tasks, broadening students' range of vision and encouraging them to dig for non-standard solutions.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

16–17 февраля 2016 г. в Минске состоялся научно-практический семинар «Русский язык как иностранный в вузе: новые требования, подходы, решения». Мероприятие проводилось МАПРЯЛ совместно с Белорусским государственным университетом при поддержке фонда «Русский мир» в рамках научно-практической сессии «МАПРЯЛ – Русскому миру». В состав российской делегации вошли представители российских вузов, занимающихся вопросами преподавания РКИ в высшей школе – МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, РУДН и Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. В программе были предусмотрены рабочие встречи с представителями научно-педагогической общественности Республики Беларусь, мастер-классы и практические занятия для преподавателей русского языка и литературы по вопросам разработки современных учебников по русскому языку для филологов и нефилологов, преподавания русского языка иностранцам на начальном и продвинутом этапах, проблемам интенсификации обучения, вопросам социокультурной адаптации иностранных граждан в русскоязычной среде. Открыл научную программу семинара круглый стол «Особенности современных учебников по русскому языку для филологов и нефилологов». Белорусские педагоги-русисты также смогли познакомиться с новинками научно-методической и учебной литературы в рамках специально проводимой книжной выставки.

Оргкомитет

iOS В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

КРАТКИЙ ОБЗОР БЕСПЛАТНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ APP STORE
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ, РКИ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ВТОРОМУ РОДНОМУ



Д.С. КУЗЬМИН

kuzmin@tlu.ee

преподаватель РКИ
и русской культуры,
ассистент координатора
научных проектов,
Институт гуманитарных
наук Таллинского
университета
Таллин, Эстония

Ключевые слова:

*app, App Store, Apple,
iOS, приложения,
русская литература,
русский язык, РКИ, ТСО*

Приложения для изучения и контроля усвоения того или иного учебного предмета относятся к дидактической составляющей ТСО. Наряду с инновационными методами обучения, так же как и электронные учебные комплексы и специализированные веб-сайты, приложения могут использоваться преподавателем/учащимся на уроках РКИ, русского языка как родного и литературы для повышения качества обучения, вовлеченности учащегося в учебный процесс и увеличения занимательности предмета. Кроме того, приложения (например, обучающие игры) могут использоваться родителями детей, для которых русский язык является родным или вторым родным. В настоящей статье представлен обзор 20 бесплатных обучающих приложений для iOS из App Store, которые можно использовать на уроке, в качестве дополнительных учебных материалов или для самостоятельных занятий.

Приложения (программы) для изучения и контроля усвоения того или иного учебного предмета относятся к дидактической составляющей ТСО¹. Наряду с нетрадиционными/инновационными методами обучения, так же как и электронные учебные комплексы и специализированные веб-сайты², приложения могут время от времени использоваться преподавателем/учащимся на уроках РКИ, русского языка как родного и литературы для повышения качества обучения, вовлеченности учащегося в учебный процесс и занимательности предмета. Следует заметить, что, по утверждению ведущих специалистов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), таких как М.А. Бовтенко и Л.Л. Босова, и с поправкой на время, прошедшее с момента появления их первых научно-методических разработок, попытки создания электронных средств обучения, использующих возможности ИКТ, предпринимаются учеными и специалистами разных стран уже около 60 лет [2: 1]. Сейчас уже довольно сложно представить себе школьный урок или лекцию в вузе, лишенные элемента ИКТ – педагоги овладели Power Point, выстраивают

¹ Технические средства обучения в справочной литературе характеризуются как совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе с целью его оптимизации. В физическом отношении они подразделяются на дидактические (экранно-звуковые носители учебной информации, программное обеспечение) и технические средства (аппаратура, с помощью которой проявляется учебная информация). В настоящей статье мы рассматриваем первую составляющую понятия, поскольку второй по умолчанию являются устройства Apple, работающие под управлением операционной системы iOS (т.е. iPhone, iPad, iPod touch).

² Например, качественный с методической точки зрения интерактивный веб-курс РКИ «Время говорить по-русски», разработанный ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова и предлагаемый на 8 языках (speak-russian.cie.ru/time_new/rus/) [4: 42].

свои презентации с учетом эргономики, широко используют в учебном процессе сайты для создания тестов, блоги, Moodle и т.д. В Интернете можно найти множество материалов, рекомендаций и методических разработок уроков с использованием ИКТ³.

В ходе развития мультимедийных технологий возможности включения их в образовательный процесс расширились, разработчиками начали создаваться первые электронные книги (например, энциклопедии) и репетиторы (как технического, так и гуманитарного направления). Предполагалось, что в дальнейшем электронный учебник – самое эффективное ТСО – сможет заменить учителя [2: 1], однако до этого дело пока не дошло. Первые электронные книги и тренажеры для ПК разрабатывались коммерческими организациями⁴, но уже в начале XXI в. их разработка перешла на государственный уровень [2: 1–2], и это утверждение справедливо в отношении как России, так и Запада [2: 3; 3]. По мнению специалистов, именно электронный учебник в теоретическом плане представляет собой идеальную модель ТСО, способного заменить классический учебник, потому что в дополнение к функциям печатного учебника содержит мощный мультимедийный и гипертекстуальный функционал и при этом остается интуитивно понятным для пользователя [2: 1, 3; 3].

Параллельно с попытками создания и внедрения в образовательный процесс электронного учебника нового поколения (т.е. с расширенным функционалом) на государственном уровне продвинутые пользователи, программисты и издательства продолжают выпускать отдельные учебные приложения, значение и результативность которых пока еще остаются

³ Примеры: авторские мультимедийные тесты по русскому языку как родному для Windows (uchportal.ru/load/289), использование готовых электронных продуктов (тренажеры «1С: Репетитор», «Фраза» для Windows и др.) на уроках русского языка как родного (vio.uchim.info/Vio_99/cd_site/articles/art_2_1.htm), рекомендации в области обучающих компьютерных программ и игр для детей по РКИ (metodika-rki.livejournal.com/96055.html).

⁴ Например, «1С», «ГуруСофт», «Кирилл и Мефодий», «Медиахауз», «Равновесие-Медиа», «ИнисСофт», «Новый Диск», занимающиеся производством компьютерных тренажеров по русскому языку как родному для ПК, многие продукты которых, разработанные в первое десятилетие XXI в., к сожалению, не поддерживаются ОС Windows 7 и ее последующими версиями. Информация о разработчиках тренажеров и собственно тренажерах по русскому языку для Mac OS в первое десятилетие XXI в. в Интернете отсутствует, что обусловлено слабой распространенностью этой ОС в русскоговорящем социуме в указанный период.

неизученными в силу их относительно недавнего появления. Качество их также неоднозначно, и в полной мере это касается приложений индивидуальных разработчиков, поскольку мы не можем быть уверены в их методической компетентности [4: 41]. Данная продукция предназначена в основном для стремительно развивающегося сегмента рынка электроники, предлагающего новые возможности решения задач, стоящих перед современной школой [1: 2], – носимых электронных устройств под управлением мобильных операционных систем (т.е. для смартфонов и планшетных компьютеров, работающих в основном под Android или iOS⁵). Мультимедийность – важнейшее качество современного электронного учебника [2: 9], интерактивность (т.е. способность вести «диалог» с пользователем, давать незамедлительный отклик на его действия) – естественная характеристика, присущая только компьютерным материалам [1: 21–24]. Эти же качества в том или ином объеме присущи и обучающим приложениям.

Поскольку речь в настоящей статье идет о бесплатном и так называемом условно бесплатном (т.е. предлагающем демонстрационную версию или ограниченный функционал) наборе ТСО по русскому языку и литературе для iOS, рассмотрим приложения, имеющиеся на данный момент в официальном магазине приложений от Apple – App Store. Сразу оговоримся, что целью статьи не является полный и максимально развернутый обзор существующих в нем программ исследуемого плана – это и невозможно вследствие постоянного обновления магазина приложений. Мы лишь хотим ознакомить преподавателя/учащегося с основными имеющимися обучающими приложениями и предложить ему выбрать и опробовать те, которые покажутся подходящими для включения в свой учебный процесс. Можно утверждать, что в среде разработчиков программ считается хорошим тоном публиковать для бесплатного скачивания демоверсию приложения (или так называемую версию со встроенными покупками⁶), которая позволила бы пользователю ознакомиться с ее возможностями и затем скачать полную версию или расширить имеющуюся уже за деньги. Таких приложений в перечне рассматриваемых нами – большинство, собственно бесплатные приложения представляют, скорее, исключение.

⁵ В настоящей статье мы опускаем тему других мобильных ОС, таких как Android, Linux, Windows Mobile и пр.

⁶ Оригинальное название: In-App Purchases.

Резервы и эффекты мотивации

Для доступа к приложениям необходимо иметь учетную запись (аккаунт) в российском App Store – это значительно расширяет выбор: например, в российском магазине приложений на момент написания статьи для скачивания по ключевой фразе (тегу) «русский язык» и с фильтром по стоимости (здесь и далее мы выбираем бесплатные) доступны 182 приложения, в то время как европейский аккаунт при поиске выдает значительно меньше наименований (например, в эстонской версии App Store доступны 47 приложений). Других фильтров, кроме «бесплатно», мы не применяем, потому что иначе часть интересующих нас приложений из результатов поиска исключается. Подсказку, как создать аккаунт или переключаться между магазинами приложений по странам, можно найти в Интернете.

Итак, из числа найденных в российском App Store приложений по русскому языку примерно треть нам не подходит по причине того, что это словари / разговорники / переводчики / бесплатные приложения для загрузки платного контента и т.д., их мы из обзора исключаем. По тегу «русская литература» предлагается 10 наименований – в основном это приложения онлайн-библиотек/магазинов и интерактивные сказки для детей. По тегу «интерактивный учебник» (как вариант «электронный учебник») из подходящих нам приложений находится одно⁷. По тегу «учебник» находится 91 приложение, примерно половина из которых не касается русского языка и литературы. Также в качестве тега использовались learn Russian, «загадки» и т.д.

Интересующие нас приложения можно условно разделить на 4 категории (интерактивные учебники, тренажеры/репетиторы, самоучители, игровые обучающие программы)⁸. Следует учитывать, что бесплатные приложения часто содержат рекламу, а также некоторые из них

представлены в версиях только для iPad (в данном случае два приложения не оптимизированы для iPhone и iPod touch, информацию см. в описании). Ниже предлагаем обзор 5 наиболее интересных, по мнению автора статьи, приложений в каждой категории с кратким комментарием их функциональных возможностей, целями, описанием целевой аудитории и оценкой качества (мы попытались оценить функциональность приложений по 5-балльной шкале, в которой «5» является высшим баллом; в случае оценки ниже 5 или отсутствия оценки дается пояснение). Приложения в каждой категории приводятся в алфавитном порядке.

Интерактивные учебники

Поскольку по тегу «интерактивный учебник» интересующих нас бесплатных приложений недостаточно для составления перечня, то сюда мы также включили найденные по другим тегам коллекции материалов, условно подходящие под описание⁹.

■ **1. Говорящая Азбука Острова** (разр. Zhili-BuLi) – интерактивная говорящая азбука для детей, вдохновленная азбукой А. Бенуа.

Описание: профессиональная озвучка; три режима: буквы, слова, звуки; авторские загадки и интерактивные кнопки; демоверсия, полный функционал доступен при приобретении полной версии приложения.

Цели: изучение азбуки, развитие памяти и образного мышления.

Пользователи: дети дошкольного возраста и учащиеся первого класса, для которых русский язык является родным или вторым родным, их родители, учителя, студенты-иностранцы.

Использование: школьные уроки, домашние занятия, игры.

Оценка качества: 5.

①



⁷ «Дай 5!» (разр. Orphograph, LLC, highfive.ru) – приложение для Windows, iOS и Android для работы с интерактивными учебниками и рабочими тетрадями по разным отраслям знаний, соответствующим требованиям Министерства образования и науки РФ. Учебники можно купить в самом приложении (школам предоставляются скидки). Большинство произведений классики (свыше 2500 книг) предлагается бесплатно. Судя по инструкции и представленным демоверсиям, учебники в той или иной степени интерактивны и содержат мультимедийные материалы. Для использования требуется регистрация.

⁸ Классификация дается на основе предложенной М.А. Бовтенко [1: 28–29] с некоторым обобщением ввиду того, что в приложениях различного типа могут присутствовать одинаковые/смежные опции. Также в качестве дополнительных категорий мы вводим в перечень интерактивный учебник и самоучитель, которые получают все большее распространение.

⁹ Например, третий рассматриваемый объект в этой категории можно считать, скорее, учебно-методическим комплексом, как его определяет Л.Л. Босова [2: 4], а четвертый можно отнести к самоучителям.

■ **2. Живая поэзия / Круг Лета Господня** (разр. Sretenie Ltd) – сборник «сезонной» поэзии, разделенный по месяцам.

Описание: интерактивная книга высокого качества; позиционируется как мультимедийная книга для семейного чтения; комплекс состоит из бесплатных (3 – сентябрь, октябрь и ноябрь) и платных частей; стихотворения классических поэтов (более 700 произведений, 94 автора) представлены в текстовом и звуковом виде (читаются российскими актерами); содержит тысячи иллюстраций, качественную анимацию и музыку; можно использовать на уроке, проецируя изображение на большой экран с проектора посредством адаптера Lightning-VGA¹⁰.

Цель: знакомство с творчеством русских поэтов (основная), живописцев, композиторов (побочная).

Пользователи: учащиеся начальной и основной школы, а также гимназии, для которых русский язык является родным или вторым родным, их родители, учителя.

Использование: урок, самостоятельная работа, домашняя работа.

Оценка качества: 5.

②



¹⁰ Начиная с iPad 4-го поколения, более ранним требуется адаптер 30-pin to VGA. Звук через адаптер не передается.

■ **3. Интернет-урок** (разр. Interda) – приложение веб-сайта interneturok.ru, охватывающее почти все предметы школьной программы, в том числе русский язык и литературу.

Описание: больше 4000 видеоуроков для разных классов и факультативов, некоторые видеоуроки также содержат конспект; полностью частная инициатива учителей Москвы и Санкт-Петербурга; сервис бесплатный, без рекламы и регулярно пополняется, в пополнении можно принять участие; интерактивные кнопки, тесты и тренажеры в планшет-версии недоступны, но программой можно воспользоваться в браузерной версии на ПК; видеоуроки можно скачать; подходит для классной и внеклассной работы, но требует предвзвешенного внимательного ознакомления преподавателя с контентом; не оптимизирован для iPhone и iPod touch.

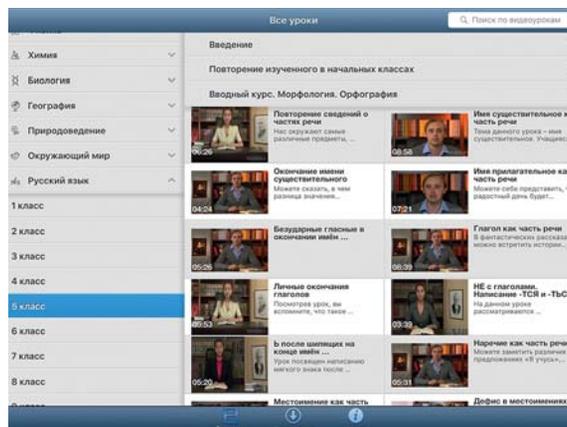
Цель: прохождение школьной программы.

Пользователи: учащиеся основной школы и гимназии, для которых русский язык является родным или вторым родным, их родители, учителя.

Использование: дополнительные материалы, самостоятельная работа.

Оценка качества: качество может колебаться, сложно оценить однозначно вследствие обилия материалов.

③



■ **4. Русский язык с Kavelin.Academy** (разр. Kavelin) – приложение, работающее в трех режимах: справочник (114 теоретических параграфов по всем разделам русского языка), интерактивное обучение (приложение анализирует успехи пользователя, корректирует программу занятий и составляет индивидуальный образовательный маршрут), ЕГЭ (экспресс-подготовка к тестированию школьников, 10 вариантов ЕГЭ).

Описание: многообразие практических упражнений; наглядная статистика; расширенный функционал покупается отдельно.

Резервы и эффекты мотивации

Цель: изучение русского языка как родного или как второго родного.

Пользователи: учащиеся основной школы и гимназии, их родители, учителя, абитуриенты.

Использование: самообучение, самостоятельное закрепление изученного, справочник.

Оценка качества: 5.

④



■ **5. Mini-U: Загадки. Классические русские, для детей и взрослых** (разр. PopAppFactory) – интерактивная книжка с загадками для детей младшего школьного возраста.

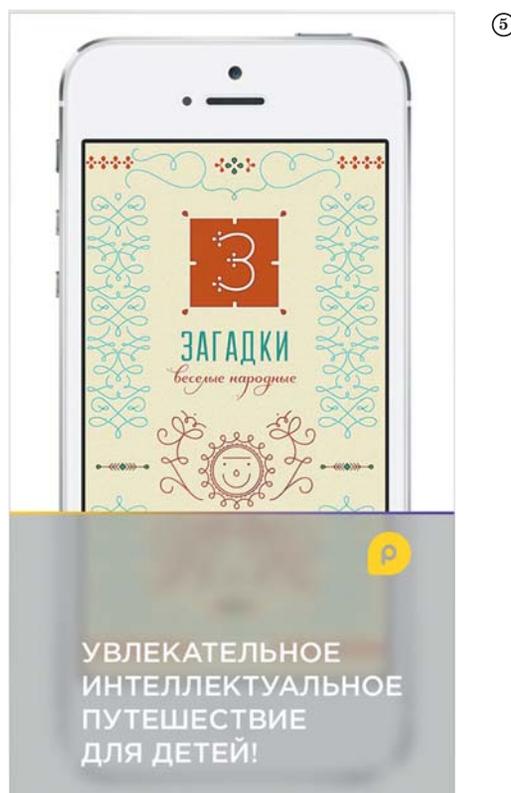
Описание: рифмованные загадки; для получения отгадки в случае затруднения нужно потереть пальцем «волшебное окошко»; минималистична и эргономична; профессиональная озвучка и анимация; демоверсия содержит 10 загадок, полная версия – 3 сборника по 40 загадок. (См. также отдельно приложения с ребусами и скороговорками от того же разработчика.)

Цель: знакомство с русским фольклором.

Пользователи: дети дошкольного и младшего школьного возраста, для которых русский язык является родным или вторым родным, их родители, учителя.

Использование: урок, домашние занятия, игра.

Оценка качества: 5.



⑤

Тренажеры/репетиторы

Например, для подготовки к тесту или ЕГЭ; некоторые приложения этой категории именуется игрой, однако к разделу игр мы отнесем приложения, содержащие развлекательный элемент.

■ **1. Грамотей! – викторина орфографии** <sic!> (разр. Nekhoroshev Пуга) – репетитор по правописанию.

Описание: имеет режим для одного и двух пользователей (соревновательный момент); сообщает результат сразу; дополнительно можно купить расширенный функционал и платно отключить рекламу. (См. также «Грамотей для детей» от того же разработчика.)

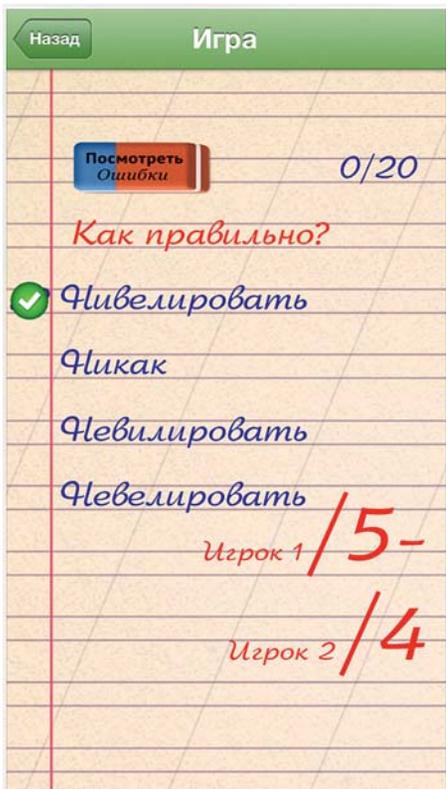
Цель: повышение уровня орфографической грамотности.

Пользователи: ученики основной школы, гимназии, абитуриенты и студенты, для которых русский язык является родным или вторым родным, учителя.

Использование: урок, самостоятельная работа, игра.

Оценка качества: 5.

■ **2. Диктанты. Русский язык** (разр. Павел Кивалин) – бесплатная пробная версия приложения для проверки грамотности учащихся 1–11-х классов на основе текстов русской классики.



①

■ 3. Орфо – Игра в слова (разр. Daniil Korotin) – приложение для проверки и тренировки грамотности.

Описание: предлагает два режима – на результат и на время; в одном задании может быть до 200 слов; ставит очки и ведет статистику; бесплатная версия предлагает 400 словарных слов, дополнительно можно купить задания на слитное, дефисное и раздельное написание в двух частях (200 слов в каждой части).

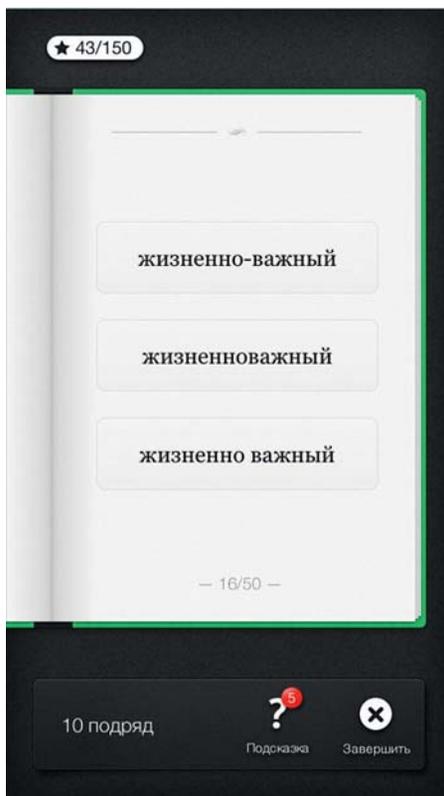
Цель: повышение уровня орфографической грамотности.

Пользователи: учащиеся основной школы, гимназии, абитуриенты и студенты, для которых русский язык является родным или вторым родным, учителя.

Использование: урок, самостоятельная работа, игра.

Оценка качества: 5.

③



②

Описание: широкий спектр тем школьной программы; программа ведет дневник, куда заносит оценку за каждый выполненный диктант; при покупке хотя бы одного класса в приложении реклама отключается.

Цели: проверка грамотности, подготовка к экзамену по русскому языку.

Пользователи: учащиеся начальной, основной школы, гимназии, абитуриенты и студенты, для которых русский язык является родным или вторым родным.

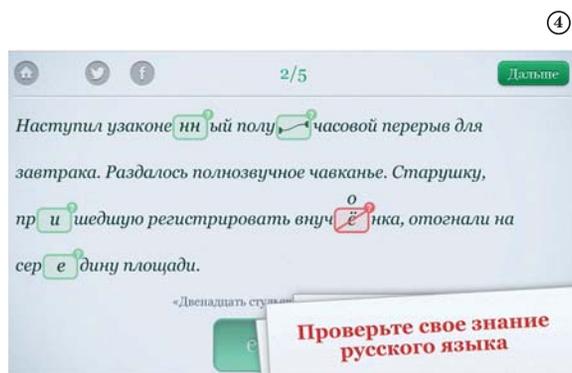
Использование: урок, самостоятельная работа.

Оценка качества: 5.

■ 4. Офография/Ться (разр. Prismaticlogic) – бесплатная пробная версия приложения на 25 карточек, посвященная правописанию.

Описание: в предлагаемых фрагментах текстов классической и современной русской литературы необходимо вставить пропущенные буквы; результат сообщается сразу же; пользователь получает оценки; за дополнительную плату можно расширить функционал; приятный минималистичный дизайн.

Резервы и эффекты мотивации



④

(См. также приложение «Пунктуация» от того же разработчика.)

Цель: повышение уровня орфографической грамотности.

Пользователи: учащиеся основной школы, гимназии, абитуриенты и студенты, для которых русский язык является родным или вторым родным, учителя.

Использование: урок, самостоятельная работа, игра.

Оценка качества: 5.

■ **5. Русский язык – тесты на грамотность** (разр. iPlanetSoft) – приложение-викторина по 4 разделам (орфография, пунктуация, ударения, умные слова).



⑤

Описание: по утверждению разработчика, основывается на орфографических и толковых словарях русского языка (без уточнения); несмотря на довольно слабый функционал, может оказаться полезной; за правильные ответы ставит очки.

Цель: тренировка орфографии, пунктуации, расстановки ударения, знания редких и иностранных слов.

Пользователи: учащиеся основной школы, гимназии и абитуриенты, для которых русский язык является родным или вторым родным, учителя.

Использование: урок, самостоятельная работа, игра.

Оценка качества: 5.

Самоучители

Интерактивных самоучителей по русскому языку в App Store довольно много, разработчики многих из них утверждают, что именно их метод самый инновационный и позволяет учить язык более эффективно и с меньшей затратой сил, однако мы воспринимаем это скорее как рекламный ход. Качество как платных, так и бесплатных приложений этой категории неравномерно, встречаются и курьезы¹¹. Мы постарались выбрать самые адекватные на первый взгляд приложения.

■ **1. Learn Russian – Learn With Video** (разр. Luong Thi Tom) – приложение, содержащее тематические видеуроки по разным уровням РКИ с учебного сайта RussianPod101.com.

Описание: 13 разделов, каждый из которых содержит множество тем; несколько преподавателей; видеуроки направлены на обучение языковому поведению в конкретных ситуациях и содержат соответствующую лексику; бесплатно, в платной версии удалена реклама.

Цель: изучение РКИ.

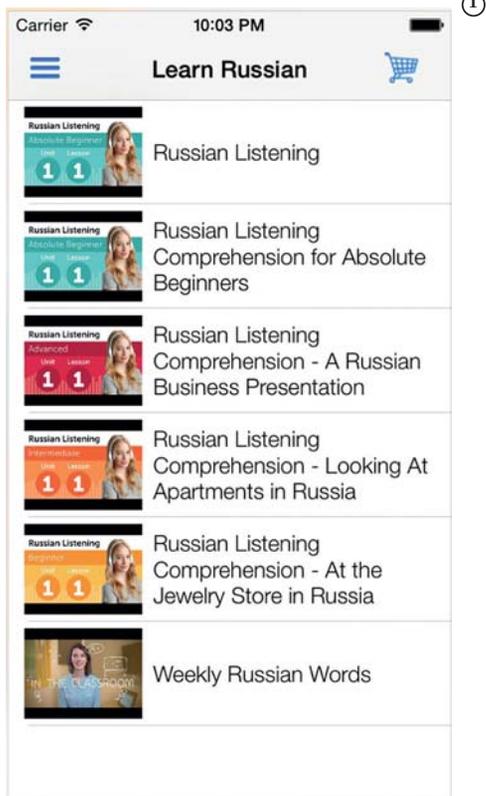
Пользователи: студенты, изучающие РКИ, учителя РКИ.

Использование: самообучение, обучение.

Оценка качества: качество сложно оценить однозначно вследствие обилия материалов; часть материалов не воспроизводится по причине технической ошибки.

■ **2. Onboard Russian** (разр. Eton Institute) – «Выучите русский перед тем, как вы приземлитесь!» – постулируется в англоязычном описании приложения.

¹¹ Например, приложение турецкого разработчика Guleser Ozdemir «Русский языки» <sic!> для запоминания русских (и др. иностранных) слов. Мало того, что, судя уже по названию приложения, оно никуда не годится, так еще и его описание в App Store переведено на русский язык, видимо, посредством переводчика Google.



Описание: алфавит, коллекция самых частотных, по мнению разработчика, слов и выражений для наиболее распространенных ситуаций с английской транскрипцией и профессиональной русской озвучкой (2 режима произношения: обычный и замедленный); полностью бесплатно и не содержит рекламы; это, скорее, разговорник, предлагающий, однако, полезное и не очень утомительное времяпрепровождение в путешествии.

Цель: изучение русского алфавита и самых распространенных слов и выражений.

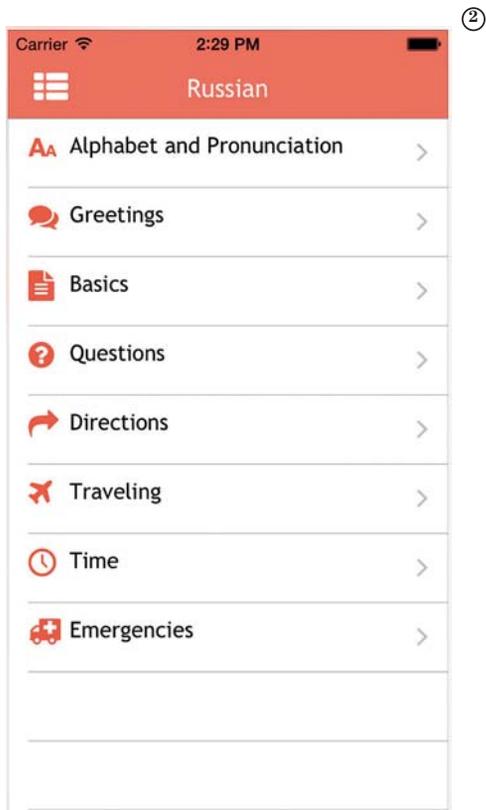
Пользователи: туристы, предприниматели, студенты, все заинтересованные, для кого русский язык не является родным.

Использование: самообучение.

Оценка качества: 5.

■ **3. Russian by Nemo – Free Language Learning App for iPhone and iPad** (разр. Nemo Apps LLC) – приложение для самостоятельного изучения русского языка.

Описание: содержит самые распространенные слова и выражения для ежедневных ситуаций с озвучкой носителем языка; позволяет записывать собственное произношение для сравнения его с произношением носителя; ведет статистику; в демоверсии предлагаются 6 бесплатных тем. По утверждению разработчика, не требует предварительных знаний по русскому языку.



Резервы и эффекты мотивации

Цель: изучение РКИ, улучшение произношения.

Пользователи: туристы, предприниматели, студенты, все заинтересованные, для кого русский язык не является родным.

Использование: самообучение.

Оценка качества: 5.

■ **4. Russian Countdown** (разр. Sapcrystals plc) – приложение, обучающее счету по-русски от 1 до 20.

④



Описание: профессиональная озвучка; три режима: обучение счету, линейный контроль знаний (нужно нажимать на цифры, которые диктует программа; счет в обратном порядке, цифры перемешаны), произвольный контроль знаний (беспорядочный счет на время, цифры перемешаны). По утверждению разработчика, не требует предварительных знаний по русскому языку.

Цель: обучение числам и счету по-русски.

Пользователи: дети, туристы, предприниматели, студенты, все заинтересованные, для кого русский язык не является родным.

Использование: самообучение, игра.

Оценка качества: 4 (ограниченное количество чисел; игровая сессия заканчивается при неверном выборе числа).

■ **5. Russian in a month HD Free** (разр. Elky Entertainment, LLC) – тематические базовые уроки по РКИ.

Описание: прием «картинка + звучащее слово/фраза/предложение»; два режима контроля: элементарный (отметить услышанное нажатием на картинку) и продвинутый (набрать услышанное на клавиатуре); демоверсия содержит 3 урока, дающих представление о методе; платная версия содержит 50 уроков разного уровня сложности.

Цель: изучение РКИ.

Пользователи: туристы, предприниматели, студенты, все заинтересованные, для кого русский язык не является родным.

Использование: самообучение, обучение набору текста с русской клавиатуры.

Оценка качества: 4 (работа с приложением требует тренировки и настройки; работа некоторых опций представляется некорректной; следует знать, что в случае, если учащийся пытается набрать слово на клавиатуре с ошибкой, программа не позволяет дальше его печатать, пока не будет найдена верная буква).

⑤



Обучающие игры по русскому языку и литературе

■ **1. Грамотей Кузя** (разр. Online Science Classroom, LLC) – игра на заполнение

①



пропущенных букв в словах, реализованная по принципу тетриса.

Описание: три режима: простые словарные слова, сложные словарные слова, корни; есть различные приемы (бонусы): подсказка, заморозка; большой минус игры – возможность покупки бонусов за деньги; в бесплатной версии доступен ограниченный функционал. (См. также другие игры от компании-производителя: раскраска, таблица умножения и т.д.)

Цели: повышение уровня орфографической грамотности, обогащение словарного запаса.

Пользователи: дети дошкольного и младшего школьного возраста, для которых русский язык является родным или вторым родным, их родители.

Использование: домашние занятия, игра.

Оценка качества: 4 (платные бонусы).

■ **2. Написалкин Free – учишь писать правильно** (разр. Rebla AB) – игровое приложение для детей, растущих в двуязычной среде (русский и английский языки), в котором нужно составлять слова из букв и слогов.

Описание: уровень сложности настраивается; в бесплатной версии для обоих языков представлены 3 одинаковые мини-игры.

Цель: изучение русского языка в сопоставлении с английским.

Пользователи: дети младшего школьного возраста, для которых русский язык является вторым родным и которые воспитываются в двуязычной среде (русский-английский), их родители.

Использование: домашние занятия, игра.

Оценка качества: 5.

■ **3. Русский язык – университет Севы Соленкина** (разр. «Евросеть») – приложение, включающее в себя 8 мини-игр для детей от четырех лет, которые могут помочь им научиться узнавать буквы русского алфавита, составлять слова из букв и слогов, писать и читать.

Описание: профессиональная озвучка; забавная анимация; бесплатная версия содержит 2

②



③



игры, остальные можно докупить; не оптимизирован для iPhone и iPod touch.

Цель: обучение русскому языку в веселой и игровой форме.

Пользователи: дети дошкольного и младшего школьного возраста, для которых русский язык является родным или вторым родным, их родители.

Использование: домашние занятия, игра.

Оценка качества: 5.

Резервы и эффекты мотивации

■ **4. Скороговорки на картонке** (разр. Online Science Classroom, LLC) – игровое приложение по речевой гимнастике для детей и взрослых.

Описание: содержит скороговорки на 29 букв русского алфавита и секреты-загадки; профессиональная озвучка в замедленном и быстром режимах; веселая анимация; поддерживает создание собственных аудиозаписей; отдельно можно докупить полный функционал.

Цели: развитие и тренировка речи, дикции.

Пользователи: дети дошкольного и младшего школьного возраста, для которых русский язык является родным или вторым родным, их родители, учителя (а также, по утверждению разработчика, логопеды, дикторы, актеры, ведущие и вокалисты).

Использование: урок, самостоятельные занятия, игра.

Оценка качества: 5.

④



■ **5. Crystals Russian Black Jack RU-EN** (разр. Sapcrystals plc) – игра, цель которой, по утверждению разработчиков, – научить говорить и думать по-русски.

Описание: по сюжету два детектива из Интерпола преследуют преступника; пользователь управляет игрой, выполняя интерактивные задания, которые даются параллельно на русском и на английском (существуют еще французско-русская и немецко-русская версии игры); бесплатна только первая глава из 10.

Цель: изучение РКИ.

Пользователи: туристы, предприниматели, студенты, все заинтересованные, для кого русский язык не является родным.

Использование: самообучение.

Оценка качества: 5.

Результатами, полученными на тренажерах и в играх, как правило, можно поделиться в соцсетях.

Таким образом, можно утверждать, что сегмент, который занимают учебные приложения



исследуемого плана для iOS на рынке учебных материалов, развивается и находит своего пользователя, о чем свидетельствуют, например, рейтинги приложений. Отдельные приложения (как уже упоминавшиеся «Живая поэзия» и «Mini-U: Загадки») получают призовые места от App Store и в течение определенного периода держатся в топе на его главной странице. Несмотря на неоднородность приложений и несовершенство их функционала, некоторые из них имеют перспективу успешного применения в учебно-воспитательном процессе.

Что касается полностью платных приложений, то в App Store представлены, например, интересные интерактивные учебники по РКИ от издательства «Дрофа» (Russian for Beginners, Easy Russian, Russian with you). Однако на примере самоучителя Easy Russian можно сказать, что при высокой стоимости качество их все же небезупречно: встречаются программные ошибки, а обновлений не выходило 1–2 года. Учебные материалы (в том числе бесплатные), предлагаемые сервисом Apple iTunes U, заслуживают отдельного рассмотрения и оценки. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. Новосибирск, 2000.
2. Босова Л.Л. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра. vml.antat.ru.

3. Босова Л.Л. Электронный учебник нового поколения: понятия, структура, требования // Материалы пленарного заседания конференции «Информационные технологии в образовании». ВМК МГУ, 2012. ito.su.
4. Долозова О.Н. Мультимедийные средства обучения русскому языку как иностранному в аспекте компетентности преподавателя // Международный журнал экспериментального образования. Материалы конференций. 2011. № 10.

D.S. Kuzmin

iOS FOR TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE. A BRIEF REVIEW OF FREE APPS FOR TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND RUSSIAN AS A SECOND MOTHER TONGUE

App, App Store, Apple, iOS, applications, Russian literature, Russian language, Russian as a foreign language, technical teaching aids.

Apps for learning and control how the study subject is mastered belong to the didactic component of the technical teaching aids. Along with innovative methods of teaching, together with electronic study complexes and specialized websites, the apps can be used by a teacher or a student in the class of Russian language (as a mother tongue or as a foreign language) and literature to raise the quality of studies, to involve students into the study process and to improve the intertainment factor of the subject. Also parents of children who learn Russian as a mother tongue or as a second mother tongue can use the apps (e. g. learning games) in their teaching process. This brief overview considers altogether 20 free iOS apps from the App Store in four categories (interactive study books, self-study materials, trainers/tutors, training game programs) that is possible to integrate into a lesson, to use as facultative study materials or for self-training.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

21 января 2016 г. в аудитории В-2 («Лосев-центр») Шуваловского корпуса МГУ им. М.В. Ломоносова состоялся заключительный этап **V онлайн-фестиваля дружбы «В мире русской литературы...»**. Мероприятие было организовано Управлением профессиональной ориентации и работы с талантливой молодежью на базе кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета при технической поддержке факультета вычислительной математики и кибернетики и Центра развития электронных образовательных ресурсов.

Первый этап фестиваля представлял собой конкурс письменных творческих работ, в адрес оргкомитета поступило более 180 сочинений. В итоге финалистами стали более 160 иностранных студентов, аспирантов, магистрантов, стажеров 53 вузов (46 российских и 7 зарубежных) из 42 стран мира.

Заключительный этап в форме парада-презентации «Литературная мозаика» проходил в атмосфере живого общения при подключении по системе видео-конференц-связи 34 вузов из 25 городов России, Армении, Белоруссии, Ирана, Казахстана и Таджикистана. Иностранные учащиеся в ходе прямого включения рассказывали о том, почему они интересуются русской литературой, какие произведения им наиболее близки и понятны, какие русские писатели и поэты популярны в их странах. Участники продемонстрировали глубокое знание русской литературы – перечень любимых ими писателей и поэтов включал самые разные имена: от вечной классики до современных авторов. Их выступления показали, что русская литература не только расширяет кругозор иностранных студентов, но и помогает понять русского человека, его загадочную душу. Собравшихся на фестиваль зрителей – студентов естественных факультетов – покорила искренность, с которой иностранные учащиеся читали стихи, исполняли песни и романсы на стихи русских поэтов. Этот яркий праздник – результат огромной работы и самих участников, и их преподавателей, которые ввели своих учеников в неповторимый мир русской литературы.

Приглашаем всех желающих посмотреть видеозаписи выступлений участников заключительного этапа V онлайн-фестиваля дружбы на сайте friendship2015.cs.msu.ru.

Оргкомитет

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ РУССКИЙ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСКУЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКЕ РКИ



А.Н. МАТРУСОВА

ANMatrusova@pushkin.institute

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

Ключевые слова:

*гугл-тест, русский
язык как иностранный,
мотивация, учебные
материалы, песни,
фильмы, мультфильмы,
игры*

Статья представляет собой анализ онлайн-теста, проведенного журналом «Русский язык за рубежом» среди преподавателей РКИ. Полученные результаты коррелируют с результатами подобных опросов, проведенных в других странах.

Готовя номер, посвященный мотивации в преподавании РКИ, редакция журнала решила провести собственное исследование по данной тематике в форме гугл-теста, который прошли 35 чел., ответившие на 6 вопросов. Интересно, что полученные данные подтверждают и результаты анкетирования, проведенного И. Бировой, и положения статьи Л.Л. Вохминой.

Была предложена анкета (с. 69, первая цифра – количество ответивших, вторая – процентное соотношение) с возможностью множественного выбора во 2-м и 5-м вопросах и возможностью предложить свой вариант ответа во 2–5-м вопросах. Последний вопрос предполагал развернутый ответ.

Среди опрошенных были преподаватели всех возрастов, но преимущественно от 20 до 40 лет, т.е. предположительно наиболее активные и продвинутые в использовании компьютерных технологий.

Среди материалов, используемых для оживления атмосферы на занятии и повышения мотивации, лидируют песни (этот вариант выбрали 27 человек – 77% опрошенных), за ними следуют кинофильмы, мультфильмы и игры. Викторины уже значительно отстают, а, например, такой относительно новый вид материала, как подкасты, практически не используется (этот вариант выбрал всего один преподаватель). Однако подкасты обладают огромным потенциалом для поддержания мотивации и выхода в эффективную коммуникацию, о чем писали и авторы нашего журнала [3: 28–35]. Дополнили список используемых материалов такими интересными вариантами, как карикатуры, в качестве отдельного вида назвали подвижные игры («ручек», «каравай», хоровод и т.д.).

Почти все опрошенные используют занимательные материалы с большей или меньшей регулярностью: 14% – на каждом уроке, 82% – часто, но не на каждом уроке. Однако один человек отметил, что не использует такого рода материалы почти никогда.

Сложным оказалось определить место этих заданий на уроке и время, отводимое им. Здесь преимущественно преподаватели выбрали ответ «по-разному, как получится», что, впрочем, ожидаемо. В зависимости от вида материала (песня, игра, викторина) ему может быть уделено больше или меньше времени.

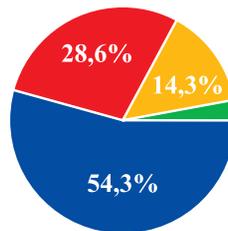
Показательна статистика по вопросу об источнике материалов. 85% опрошенных ответили, что находят и готовят материал сами. Похожие результаты получила И. Бирова в своем исследовании, результаты которого представлены в данном номере на с. 15–21.

В качестве альтернативного источника материалов опрошенные указывали Интернет. Нельзя не порадоваться, что многие коллеги-преподаватели выкладывают свои разработки во Всемирную сеть.

1. Укажите, пожалуйста, ваш возраст. *

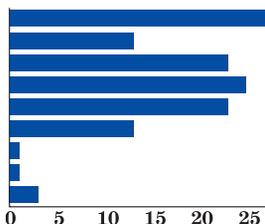
- 20–30 лет
- 30–40 лет
- 40–50 лет
- 60–70 лет

20–30 лет	19	54,3%
30–40 лет	10	28,6%
40–50 лет	5	14,3%
60–70 лет	1	2,9%
не нашел своего возраста (старше)	0	0%
не нашел своего возраста (младше)	0	0%



2. Какие интересные материалы вы используете на уроках РКИ? *

- песни
- сказки
- кинофильмы
- мультфильмы
- викторины
- бизнес-модели
- подкасты
- другое

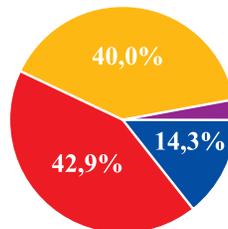


песни	27	77,1%
сказки	13	37,1%
кинофильмы	23	65,7%
мультфильмы	25	71,4%
игры	23	65,7%
викторины	13	37,1%
бизнес-модели	1	2,9%
подкасты	1	2,9%
другое	3	8,6%

3. Насколько часто вы используете такие задания? *

- на каждом уроке
- часто, но не на каждом уроке
- иногда (раз в 3–4 урока)
- редко
- почти никогда
- никогда
- другое

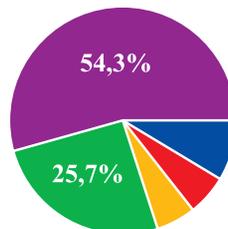
на каждом уроке	5	14,3%
часто, но не на каждом уроке	15	42,9%
иногда (раз в 3–4 урока)	14	40%
редко	0	0%
почти никогда	1	2,9%
никогда	0	0%
другое	0	0%



4. Сколько времени вы отводите на такие «развлекательно-увлекательные задания»?

- весь урок
- половину урока
- первые 10–15 мин.
- последние 10–15 мин.
- по-разному, как получится
- другое

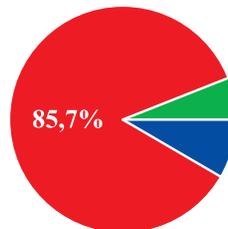
весь урок	3	8,6%
половину урока	2	5,7%
первые 10–15 мин	2	5,7%
последние 10–15 мин	9	25,7%
по-разному, как получится	19	54,3%
другое	0	0%



5. Где вы берете материал и задания? *

- в учебниках/ учебных пособиях
- находите материал и составляете задания самостоятельно
- другое

в учебниках/ учебных пособиях	3	8,6%
находите материал и составляете задания самостоятельно	30	85,7%
другое	2	5,7%



6. Что вы думаете об использовании песен, игр, фильмов и т.п. на уроке РКИ? Есть ли у вас любимые песни, фильмы, мультфильмы и т.д.?

Резервы и эффекты мотивации

Интересно рассмотреть ответы преподавателей на 6-й вопрос (выделения анкетированных мы сохранили).

■ Думаю, что нужно **ОБЯЗАТЕЛЬНО** использовать игровой материал. Ученики лучше запоминают слова. Благодаря мультфильмам и песням они запоминают грамматические конструкции.

■ Это замечательный дополнительный и иллюстративный материал. Любимых нет.

■ Это очень полезная практика. Урок проходит живее и интереснее. Люблю советские мультфильмы про Винни-Пуха. Для занятий РКИ хорошо подходит фрагмент из фильма Л. Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (часть 2 «Наваждение», про Лиду и Шурика).

■ Весьма полезная и эффективная практика.

■ Нужное и полезное дело. Очень мотивирует студентов.

■ Использую то, что люблю, то, что кажется мне основным в культуре, самым известным, самым важным.

■ Прекрасный материал, который можно найти под каждую тему. Отлично подходит, чтобы развлечь/отвлечься.

■ Это одинаково интересно как для студентов, так и для преподавателей.

■ Аутентичный материал нужно включать в занятия.

■ Они необходимы. Для продвинутого уровня часто использую фрагменты фильма «О чем говорят мужчины».

■ Это очень полезно! Любимые песни – народные.

Как видим, ни у кого нет сомнений в необходимости использования такого рода материалов для мотивации как студентов (что очевидно), так и преподавателей (как отметил один из опрошенных). Из этих же ответов видно, какие из них наиболее популярны у

педагогов. Возможно, практические разработки по указанным материалам в скором времени появятся и на страницах нашего журнала, как, например, уже опубликованные уроки по фильмам [1: 24–38] или мультфильмам [2: 4–22]. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко Т.Н. «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе) // Русский язык за рубежом. 2015. № 3.
2. Кабьяк Н.В., Кудрявцева Е.Л. «Дом для Кузьки». Анимация в обучении русскому языку детей-билингвов 6–7 лет (развивающий урок) // Русский язык за рубежом. 2014. № 2.
3. Рублева Е.В. Опыт практической реализации обучающего сайта *Listen to Russian* // Русский язык за рубежом. 2015. № 6.

A.N. Matrusova

ENTERTAINING RUSSIAN: ENJOYABLE MATERIALS ON RFL LESSON

Google test, Russian as a foreign language, motivation, learning materials, songs, movies, cartoons, games.

The article presents the analysis of online questioning of RFL teachers performed by the journal *Russian language abroad*. The results of the questioning are in line with the results of the similar questionings performed in other countries.

ПРИВЕТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЯМ ЖУРНАЛА «РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ»



**Уважаемые читатели журнала,
исследователи и педагоги!**

Дорогие друзья!

Россия и Великобритания объявили 2016 год перекрестным Годом языков и литератур. Это значит, что наши страны в течение всего года будут проводить и поддерживать мероприятия, имеющие своей целью содействие изучению и продвижению национальных языков и литератур друг друга.

Думается, что это замечательное событие для всех нас, но особенно, разумеется, для вас, филологов. Журналу «Русский язык за рубежом» выпала в этой связи особая миссия – рассказывать об опыте преподавания русского языка, русской литературы и культуры в Великобритании.

Преподаватели иностранных языков во все времена были лучшими или, как сейчас принято говорить, наиболее эффективными послами мира и согласия. Ведь язык – это ключ к миру без границ и ограничений, к открытому и прямому диалогу и, соответственно, взаимопониманию. В периоды политических или экономических неурядиц это его свойство становится особенно востребованным.

Очень надеюсь, что этот год станет ярким событием в русистике. Важно, чтобы взаимный интерес наших народов друг к другу перерос в глубокое знание друг друга. А пока желаю вам всяческих успехов!

МИХАИЛ ШВДКОЙ,

Специальный представитель
Президента Российской Федерации
по международному культурному
сотрудничеству

«БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ»:

К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ТУПИКА
В ГАМЛЕТОВСКИХ СЮЖЕТАХ XIX–XX ВВ.



Э.М. АФАНАСЬЕВА

EMafanaseva@pushkin.institute

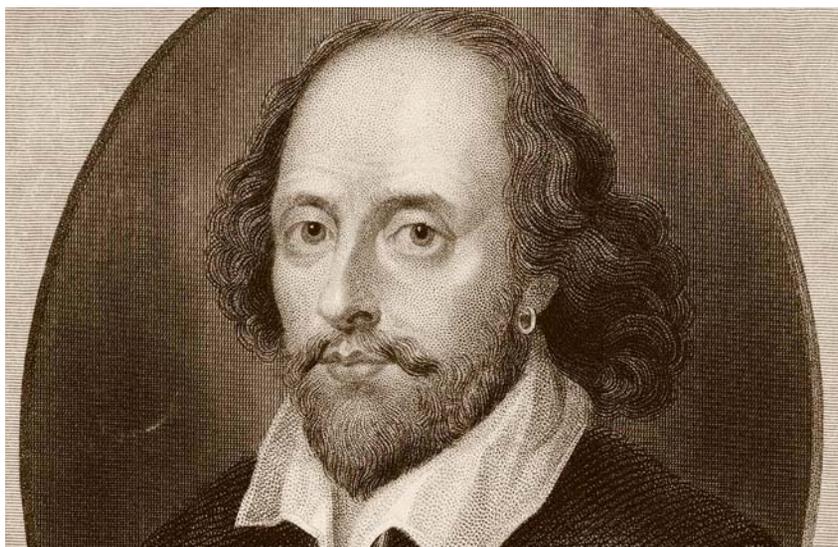
д-р филол. наук,
начальник управления
инновационной деятельности
и непрерывного образования
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
*Шекспир, Гамлет,
русская литература,
культурные связи*

В статье рассматриваются литературно-художественная, критическая, театральная, а также киноинтерпретации образа Гамлета, созданного В. Шекспиром еще в XVI в. и оказавшего заметное влияние на русскую культуру. В качестве примеров автор приводит факты из биографии родных М.Ю. Лермонтова, критических работ В.Г. Белинского и И.С. Тургенева, творчества Б.Л. Пастернака и театральной деятельности режиссера Ю.П. Любимова.

2016 – перекрестный Год языка и литературы России и Великобритании, что является хорошим поводом для осмысления истории русско-британских культурных связей и формирования перспектив культурного сотрудничества наших стран. К этому событию приурочено проведение выставок, научных семинаров, конференций. Несомненно, в центре внимания будет творчество В. Шекспира – в этом году исполняется 400 лет со дня смерти великого мастера. В том случае, когда речь идет о гениях, даты рождения и ухода из жизни становятся своего рода культурным кодом. С одной стороны, смерть – факт завершения земного бытия человека, с другой – это печальное событие формирует целостность биографии. Метафорически говоря, после смерти Шекспира (1616) мир уже стал другим, другими стали поэзия, драматургия, другим стал театр.

Активное освоение художественной эстетики В. Шекспира в России восходит к XIX в., к творчеству А.С. Пушкина, В.К. Кюхельбекера, М.П. Погодина, критическому наследию В.Г. Белинского. Позже русская шекспириана продолжилась в эстетике А.А. Григорьева, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева и др. Именно в XIX в.



В. Шекспир (1564–1616)



В.Г. Белинский (1811–1848)

сформировались две тенденции, связанные с осмыслением наследия английского писателя в русской культуре: шекспиризация и шекспиризм. В первом случае очевидно «включение в национальное культурное пространство шекспировских тем, образов, сюжетов и мотивов», во втором происходит «восприятие и усвоение идейной, мировоззренческой стороны творчества самого Шекспира, его видения и понимания истории и современности, прошлого и будущего» [7: 177].

Очевидно, в точке пересечения двух названных тенденций рождается конгломерат шекспировских идей и наиболее актуальных в определенный момент времени процессов (культурно-исторических, социальных, художественно-эстетических). Проведем аналогии между гамлетовскими сюжетами XIX–XX вв., каждый из которых имеет собственную ценностную парадигму в личностном или общекультурном контекстах.

Первый пример связан с семейной историей Арсеньевых-Лермонтовых. П.А. Висковатов, биограф М.Ю. Лермонтова, опубликовал семейное предание о самоубийстве деда будущего поэта – М.В. Арсеньева. Для новогоднего представления 1810 г. был разыгран домашний спектакль по трагедии В. Шекспира «Гамлет». После спектакля, в ночь с 1 на 2 января, хозяин дома отравился. Причиной тому послужила любовная драма: завязавшийся роман М.В. Арсеньева с соседкой по имению А.М. Мансыревой, о котором узнала супруга. П.А. Висковатов

описывает случившееся следующим образом: «Дело кончилось трагически. Пьеса разыгрывалась господами, некоторые роли исполнялись актерами из крепостных. Сам Арсеньев вышел в роли могильщика в V действии. Исполнив ее, Михаил Васильевич ушел в гардеробную, где ему... была передана записка княжны. Пришедшие затем гости нашли его отравившимся. В руках он судорожно сжимал полученное извещение» [3]. Этот пример – в своем ошеломляющем варианте трагедийного воплощения – акцентирует внимание на размывании границ между театром и «сценой жизни». Онтологический тупик «быть или не быть», являющийся зерном размышлений Гамлета, стал реальностью для М.В. Арсеньева. В лермонтоведении данный факт часто соотносится с начальным этапом осмысления Лермонтовым творчества Шекспира [10]. Между тем история новогодней трагедии семьи Арсеньевых тесным образом переплетена со сквозным мотивом лермонтовского творчества – мотивом смущения веселья во время новогодних праздников («Новогодние мадригалы и эпиграммы», «Как часто пестрою толпою окружен...» [1]).

Сложность построения шекспировских драм связана с ситуацией сосуществования параллельных сюжетных линий, каждая из которых раскрывает тему распада кровных связей, низвержения семейных и моральных законов [13]. Шекспировский герой оказывается в онтологическом тупике, когда обостряется рефлексивный фон его переживаний. В 1838 г. появилась реакция на постановку «Гамлета» в Малом театре – статья В.Г. Белинского «Гамлет», драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета», в которой раскрывался эгоцентричный вариант интерпретации образа главного героя. Гамлет в статье отождествлялся с «каждым из нас» [2: 254]. Интерпретация Белинского по большому счету открывала путь к универсализации типа шекспировского героя. Подобная универсализация позднее получила эстетическую огранку в программной публикации И.С. Тургенева «Гамлет и Дон-Кихот» 1860 г. [12: 330–348]. На вопрос «Что же представляет собою Гамлет?» в статье следует ответ: «Анализ прежде всего эгоизм, а потому безверье. Он весь живет для самого себя, он эгоист; но верить в себя даже эгоист не может; верить можно только в то, что вне нас и над нами. Но это я, в которое он не верит, дорого Гамлету. Это исходная точка, к которой он возвращается беспрестанно, потому что не находит ничего в целом мире, к чему бы мог прилепиться душою; он скептик – и вечно возится и носится с самим собою; он постоянно занят не своей обязанностью, а своим положением.

Сомневаясь во всем, Гамлет, разумеется, не щадит и самого себя; ум его слишком развит, чтобы удовлетвориться тем, что он в себе находит: он сознает свою слабость, но всякое самосознание есть сила; отсюда проистекает его ирония, противоположность энтузиазму Дон-Кихота» [12: 333]. По мнению И.С. Тургенева, Гамлет как художественный тип – герой, вечно глядящий внутрь себя. Этим он противопоставлен типу Дон-Кихота, чья вера в истину направлена на окружающий его мир.

Следующие примеры относятся к XX в. Особую роль в формировании образа шекспировского героя в эстетике Серебряного века сыграло поэтическое наследие А. Блока и А. Ахматовой [8]. Кроме того, образ «русского Гамлета» концентрировался в переводах и творческой рефлексии Б.Л. Пастернака (перевод трагедии В. Шекспира «Гамлет», «Стихотворения Юрия Живаго»). В XX в. интерпретация типа шекспировского героя связана с раскрытием драмы внутри драмы, когда текст трагедии становится основой более объемного гипертекстового пространства. Источником развития данной трактовки образа является «Гамлет» Б.Л. Пастернака:

Гул затих. Я вышел на подмостки.
Прислонясь к дверному косяку,
Я ловлю в далеком отголоске,
Что случится на моем веку.

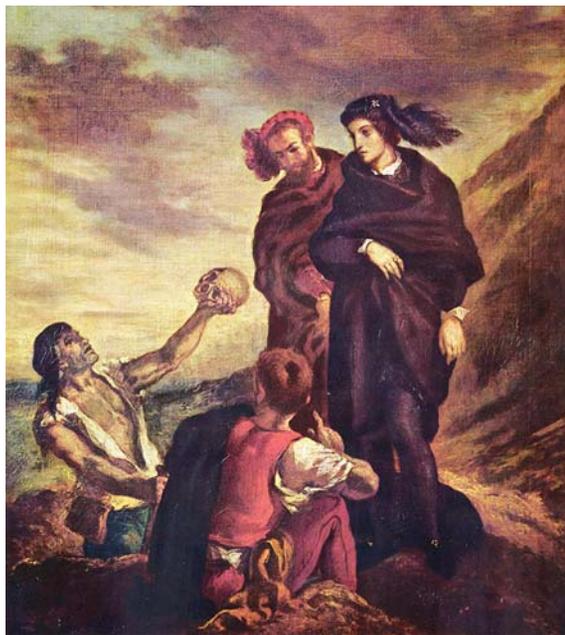
На меня наставлен сумрак ночи
Тысячью биноклей на оси.
Если только можно, Авва, Отче,
Чашу эту мимо пронеси.

Я люблю Твой замысел упрямый
И играть согласен эту роль.
Но сейчас идет другая драма,
И на этот раз меня уволь.

Но продуман распорядок действий,
И неотвратим конец пути.
Я один, все тонет в фарисействе.
Жизнь прожить – не поле перейти
[11: 400–401].

В данном случае дается особая характеристика одиночеству героя, который играет «свою роль», осознавая включение собственной судьбы в контекст более масштабных законов миропорядка. Через мотив гефсиманского моления о чаше, проявленный во второй строфе, Гамлет-актер предвидит жертвенный исход собственного жизненного пути. Мотив противостояния фарисейской драме жизни, проявленный в финальных строфах, придает одиночеству героя мученический ореол.

Пиком воплощения образа Гамлета XX в. в отечественной культуре стала его интерпретация Владимиром Высоцким в легендарной



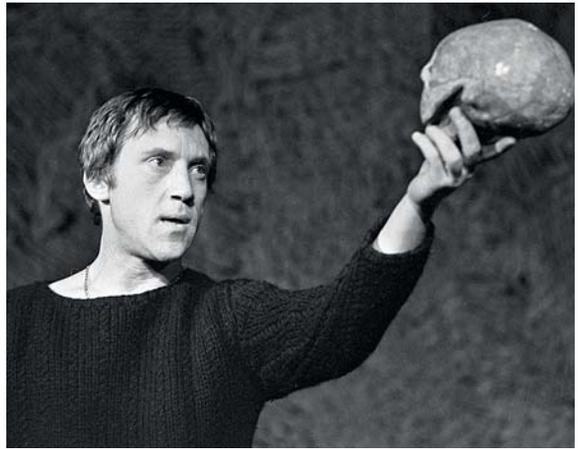
Э. Делакруа.
Гамлет и Горацио на кладбище (1839)

постановке 1971 г. Театра на Таганке (режиссер Ю.П. Любимов). Гамлет Высоцкого, в свитере и джинсах, был вызывающе современен. Он балансировал на контрастах света и тени, крика и шепота, стиха и прозы, жизни и смерти. По признанию актера, «Гамлет, которого я играю, не думает про то, «быть» ему или «не быть», потому что «быть!»; «эта трактовка совсем новая в «Гамлете». Я видел примерно шесть постановок «Гамлета», и везде все-таки на сцене пытались они решить этот вопрос. Я монолог в «Гамлете» делаю три раза. Мы его делаем так, что этот вопрос все время у него сидит в голове, весь спектакль. Его все время свербит это. Кстати, это более нервно и больше доходит до зрителя» [4]. Спектакль Театра на Таганке не только стал значимой вехой в истории театральной интерпретаций образа датского принца [5], но и определил новую модель выхода из онтологического тупика для поколения 1970-х гг. через прорыв в живую жизнь ценой невероятных душевных мук и переживаний.

Восприятие современниками «Гамлета» в постановке Ю.П. Любимова в какой-то степени было подготовлено творчеством самого Высоцкого, который к началу 1970-х гг. уже был известен и как исполнитель авторских песен, и как актер, сыгравший в фильмах «Вертикаль» (1967), «Служили два товарища» (1968), «Хозяин тайги» (1968) и др. А шекспировская тема к этому времени уже была актуализирована Эльдаром Рязановым в фильме «Берегись

автомобиля» (1967), где «Гамлет» входил в репертуар народного театра. Преамбулой к амбициозной цели актеров самодеятельности стала ныне крылатая фраза, произнесенная режиссером (Е.А. Евстигнеев): «Не пора ли, друзья мои, нам замахнуть на Вильяма, понимаете, нашего Шекспира?» [6]. Таким образом, история главного героя фильма «Берегись автомобиля» Юрия Деточкина («благородного разбойника», стремящегося восстановить справедливость в обществе) метафорически соотносится с образом датского принца. По сюжету Деточкин репетирует, а впоследствии играет роль Гамлета в самодеятельном спектакле.

Культурно-историческая типизация отдельных образов, созданных В. Шекспиром, актуализируется в конкретный исторический период в ситуации сложного синтеза литературно-художественной, критической, театральной, а впоследствии киноинтерпретаций. Шекспировский герой, находящийся на пороге жизни и смерти, в ситуации онтологического выбора «быть или не быть» пропускает через себя самые



В.В. Высоцкий в роли Гамлета

болезненные вопросы личной истории и масштабной истории мира. И тогда наиболее остро осознается пропасть между «быть» или «не быть», и только во втором случае открываются возможности выхода из онтологического тупика. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Э.М. Онтология имени в творчестве русских писателей начала XIX в.: литературное общество «Арзамас», А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов. М., 2013.
2. Белинский В.Г. Гамлет, драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета // Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. М., 1953. Т. 2.
3. Висковатов П.А. Михаил Юрьевич Лермонтов. Жизнь и творчество. М., 1987.
4. Высоцкий о Гамлете. Съемка ТВ Болгарии // kulichki.com/vv/ovys/teatr/gamlet_vv_o.html.
5. Гайдин Б.Н. Высоцкий Владимир Семенович // Электронная энциклопедия «Мир Шекспира», world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/4284.html.
6. Гайдин Б.Н. «Берегись автомобиля» // Электронная энциклопедия «Мир Шекспира», world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/4519.html.
7. Захаров Н.В. Шекспиризм в русской литературе // Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения. 2007. № 3.
8. Казмирчук О.Ю. Интерпретация образов Гамлета и Офелии в русской поэзии «серебряного века» // Новый филологический вестник. 2005. № 1.
9. Левин Ю.Д. Гамлет и Офелия в русской поэзии // Шекспировские чтения. М., 1993.
10. Левин Ю.Д. Шекспир // Лермонтовская энциклопедия. М., 1981.
11. Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы. М., 1988.
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М., 1980. Т. 5.
13. Чирков Н. Некоторые принципы драматургии Шекспира // Шекспировские чтения. 1976. М., 1977.

Е.М. Afanaseva

TO BE OR NOT TO BE: ON THE QUESTION OF OVERCOMING THE ONTOLOGICAL IMPASSE IN HAMLET PLOTS OF 19TH–20TH CENTURIES

Shakespeare, Hamlet, Russian literature, cultural relations.

The article deals with literary-artistic, critical, theatrical and movie interpretations of Hamlet's image, which was created by Shakespeare in the 16th century and had a great influence on Russian culture. As examples, the author presents the facts from M.Yu. Lermontov's biography, critical works by V.G. Belinsky and I.S. Turgenev, B.L. Pasternak's creativity and theatrical activities of a director Yu.P. Lyubimov.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК



Э.Г. АЗИМОВ

EGAzimov@pushkin.institute

д-р пед. наук,
профессор кафедры методики
преподавания РКИ
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:

*терминология,
лингводидактика,
русский язык,
английский язык,
семантика, перевод,
методика преподавания
языков, словарь,
социокультурный
аспект*

Статья посвящена анализу современной лингводидактической терминологии в русском языке в сравнении с английской, рассматриваются различные типы лингводидактических терминов с точки зрения их значения и употребления. Внимание уделяется социокультурному аспекту в использовании терминов.

Методика преподавания иностранных языков постоянно развивается, возникают новые концепции и методические решения, появляются новые группы изучающих русский язык, меняются условия и цели изучения языка. К сожалению, в методике преподавания языков ощущается отсутствие единых общепринятых подходов как к отбору важнейших понятий, терминов, так и к их определению. Это вызвано рядом факторов: сложностью описания процессов изучения и овладения иностранным языком, привлечением данных многих смежных наук и дисциплин, появлением новых теорий и методик преподавания языков, обусловленностью методических концепций и теорий рядом внешних факторов (государственная политика в области образования, господствующие идеологические установки, традиции обучения в той или иной стране, изменение условий и целей обучения, развитие международного сотрудничества и кооперации и др.).

Известно, что в литературу по методике преподавания языков входили и входят многочисленные англоязычные термины из области тестирования, психологии усвоения языков, описания уровней владения языком, информационно-коммуникационных технологий [5, 11]. С другой стороны, в русском языке формируется свой понятийный аппарат, который не всегда имеет соответствие в других языках, к ним относятся, например, следующие термины: языковая (речевая) личность, логоэпистема, лингводидактика, лингвострановедение, теория и технология иноязычного образования и др.

Вопросы стандартизации методических терминов неоднократно поднимали И.Л. Бим, Б.А. Глухов, М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др. Исследователи высказывают мнение о необходимости рационально и логично построенного терминологического аппарата методики, что предполагает существование терминов, толкование которых однозначно и является общепринятым. Так, например, Р.К. Миньяр-Белоручев писал: «Лингводидактика остро нуждается в упорядоченной терминологии, которая должна являться основой теоретических исследований; такая терминология не может интерпретироваться по-своему теми или иными авторами» [6: 3]. Однако в действительности это трудно достижимо из-за сложности предметной области, ее связи с другими науками, постоянного появления новых терминов и понятий. Неточность термина, его семантическая нечеткость оказываются препятствием в сфере профессионального общения в области методики преподавания иностранных языков, создают сложности для точной передачи информации.

Развитие лингводидактической терминологии показывает, что в определенные эпохи активизируется употребление одних терминов, значительно уменьшается употребление других. Например, в настоящее время активно используются термины *компетенция, тесты, уровни владения языком, электронный учебник, дистанционный курс*, значительно реже употребляются термины *дрилл, ошибка, языковая лаборатория, аудиовизуальные средства обучения, лингафонный курс*, популярные в 60–70-е гг. XX в.

Исследования показывают, что терминология лингводидактики является достаточно широкой областью знаний, сформировавшейся на стыке нескольких дисциплин, она включает в себя ряд относительно независимых терминологических подсистем, которые не всегда непосредственно семантически связаны или соотносятся между собой. Современной лингводидактикой используются понятия и термины из различных наук:

- общенаучные понятия: *структура, функция, организация, процесс, концепция, подход, аспект, деятельность, принцип, форма и содержание, общее и единичное, причина и следствие* и др.;

- понятия педагогики: *образование, развитие, воспитание, педагогический эксперимент, педагогический процесс, учащийся, контроль, функции преподавателя* и др.;

- специфические понятия лингводидактики: *преподавание языка, усвоение языка, речевая ситуация, методы и приемы обучения языку, коммуникативная задача, адаптация текста* и др.;

- понятия, заимствованные у родственных наук (психологии, лингвистики, психолингвистики, социологии и др.): *теория речевой деятельности, порождение речи, восприятие речи, речевая деятельность, механизмы речи, речевой акт* и др.

Многие исследователи отмечают ряд проблем, связанных с неупорядоченностью лингводидактической терминологии. «Причины существующего сейчас «беспредела» в использовании терминологии следует искать в недостаточно обоснованном потоке англоязычных заимствований, не всегда точном их переводе, в неумении избегать многозначности терминов (хотя бы путем уточнения употребляемого значения), в неоправданном синонимичном использовании терминов, в субъективизме их трактовки и, наконец, в стремлении усилить наукообразность текста за счет «терминологических излишеств» [3: 33]. Много критических и весьма справедливых замечаний высказано в работах Е.И. Пасова [8]. Можно выделить несколько основных причин, вызывающих неупорядоченность лингводидактической терминологии.

1. Одному и тому же термину начинают приписывать два и более значений (см. трактовки

терминов *методика, компетенция, компетентность, владение языком, неродной язык*).

2. Использование новых терминов часто приводит к неоправданной синонимичности терминов. Например, *технология* часто употребляется вместо слова *методика*, вместо *методика* стал использоваться в том же значении термин *лингводидактика*. Наблюдается также синонимичное употребление терминов *компетенция* и *умение*.

3. Значительное число новых терминов приходит к нам сейчас, как известно, из английского языка, что связано, с одной стороны, с объективными процессами (широким распространением английского языка как языка международного общения, развитием методики преподавания английского языка), с другой стороны, с модой на иноязычные термины [3: 32]. Часто происходит путаница из-за наложения уже сложившихся терминосистем методики преподавания РКИ и методики преподавания других иностранных языков, больше ориентированных на англоязычную терминологию. В связи с этим предлагаются решения, направленные на выделение терминосистемы методики преподавания РКИ, с которыми, наверное, не все согласятся: «Подобная путаница в терминологии происходит из-за того, что смешиваются терминосистемы, с одной стороны, отечественной лингводидактики, а с другой — методики преподавания иностранных языков, активно функционирующей за рубежом и нашедшей отражение в российской методике обучения иностранным языкам. Поэтому, как нам кажется, чтобы избежать столкновения терминологических систем, необходимо определенным образом размежеваться, а для этого следует вернуться к истокам появления коммуникативного метода в российской лингводидактике, где он является оригинальным отечественным продуктом и разрабатывался для одного языка (русского) с целью его преподавания как иностранного в ограниченных временных рамках» [9: 19].

4. При заимствовании и переводе терминов из английского языка часто допускаются ошибки. Например, термин *методика* (в английском языке *methodology*) в зарубежных методических работах, переведенных на русский язык, подменялся термином *методология*, т.е. просто калькировался, что приводило к искажению его значения и смысла текста в целом [4: 32; 7]. В англоязычной литературе используются в этом значении термины *language pedagogy, applied linguistics, language teaching methodology*. «Многозначность термина «методика» и обусловила стремление некоторых ученых дать новое название нашей науке. Так, в одной из работ методическая наука обозначается термином «методология». Это прямой перенос из англоамериканской научной литературы, где имеет

хождение термин *methodology*. Однако термин «методология» уже давно существует в российской науке: методология – это учение о научном знании и способах его добывания» [7: 24].

Как считает И.Л. Бим [4], наличие в русском языке двух часто встречающихся и почти синонимичных терминов *компетенция* и *компетентность* также было обусловлено ошибочным переводом с английского языка. «Остается актуальной потребность определиться в базовых понятиях: коммуникативная компетенция и ее составляющие. Несмотря на то что в течение последних 40 лет стало правилом для любого преподавателя иностранных языков использовать этот термин, ссылаясь, где надо и не надо, на коммуникативный подход к обучению (даже если речь идет о тренинге по формированию грамматических навыков или подготовке к сдаче формальных тестов), содержание понятия *коммуникативная компетенция* очень расплывчато и неоднозначно. Более того, в последнее время среди методистов опять развернулась дискуссия о том, что понимать под компетенцией» [9: 18]. Следует, правда, отметить, что существуют многочисленные и весьма обоснованные попытки разграничить термины *компетенция* и *компетентность* [10].

Мы наблюдаем в последнее время возникновение новых теорий, развитие и изменение старых теорий в области теории преподавания языков, теории функционирования языка, в ряде смежных образовательных дисциплин. Например, в последние годы появилось много новых данных о процессах овладения иностранным языком. Лингводидактические термины описывают особенности процессов усвоения иностранного языка по сравнению с родным языком, приемы обучения и др., например: *accuracy, acquisition, awareness, deductive approach, fluency, immersion, language acquisition, learning strategies, natural approach, receptive language skills, role play, simulation, skimming, task-based learning, teaching context, text comprehension, transformation drill, writing skills*. Другая область новых слов и понятий, которая начала активно развиваться в последние годы, связана с развитием новых компьютерных технологий (массовые открытые онлайн-курсы, веб-приложение к учебнику, веб-квест, мобильное обучение языкам). Для обозначения направления в методике, связанного с применением информационно-коммуникационных технологий, использовались и используются термины *компьютерное обучение языку, компьютерная поддержка обучения языку, методика компьютерного обучения языку, инженерная лингводидактика, компьютерная лингводидактика*. Часто встречаются термины *дистанционное образование, дистанционное*

обучение, дистанционные технологии обучения, электронное обучение, виртуальная языковая среда, электронная среда обучения и др. В последние годы в российской научно-методической литературе появились английские термины: *e-learning, m-learning, smart-learning, smart education, smart e-learning*, которые часто используются в тексте без перевода.

Важную задачу упорядочения лингводидактической терминологии выполняет «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [1]. Он является исправленным и дополненным изданием «Словаря методических терминов» тех же авторов, вышедшего в свет в 1999 г. Сопоставление методической терминологии в английском и русском языках является, на наш взгляд, как важной научной, так и актуальной учебной задачей. Эта задача была частично решена в «Англо-русском терминологическом справочнике» [4]. «Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике» (А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, М.Н. Михайлов, П.Б. Паршин, О.И. Романова) [2] отражает основную терминологию по указанным дисциплинам, встречающуюся в лингвистической литературе. На английском языке изданы и издаются достаточно полные словари терминов, отражающие современное состояние теории и практики преподавания языков [12–15]. На сегодняшний день встает задача создания более полного англо-русского двуязычного словаря, сопоставляющего терминологию двух языков. Создание такого словаря окажет содействие переводчикам, методистам, тем, кто преподает или изучает английский или русский язык, преподавателям, студентам, всем тем, кто читает специальные книги или статьи, посвященные обучению иностранным языкам.

Сравнения словников словарей лингводидактических терминов на русском и на английском языках показывают значительные отличия в выборе лексики. Приведем в качестве примера английские термины, которые представлены в словаре ключевых терминов теории и практики преподавания языков [15].

Avoidance. Уклонение, стремление избежать чего-либо. Способ речевого поведения, когда говорящий (пишущий) пытается избежать употребления в активной речевой деятельности на изучаемом языке структур, форм, которые вызывают трудности в связи с их сложностью или существенными различиями в родном и изучаемом языках.

Fundamental difference hypothesis. Концепция, согласно которой изучение родного и иностранного языков являются фундаментально различными процессами. В пользу этой гипотезы свидетельствуют следующие факты: на родном

языке формирование полной грамматической компетенции является естественным процессом, в то время как при изучении иностранного достичь такого же уровня весьма трудно. Изучение родного языка обеспечивается внутренними психологическими механизмами в условиях языковой среды, а изучение иностранного языка требует, как правило, специального обучения.

Silent period. Термин, предложенный американским лингвистом и методистом Стивеном Крешеном для обозначения периода в изучении языка, когда особое внимание уделяется аудированию для формирования коммуникативной компетенции (обычно на начальном этапе обучения).

Возникновению новых терминов способствуют изменения в системе образования, появление новых методических теорий, достаточно назвать русские термины *ЕГЭ*, *вторичная языковая личность*, *концепция единого учебника* и др. В связи с расширением социокультурного подхода к изучению языка в англо-язычной литературе стали часто употребляться следующие термины: *multilingualism* (знание нескольких языков, сосуществование и разное-образии различных языков в данном обществе); *plurilingualism* (обозначение сложных процессов функционирования, взаимоотношения разных языков в том или ином обществе); *biculturalism* (знание не только двух языков, но и культур, что предполагает аутентичное поведение в разных культурах); *language awareness* (подход к обучению, который предполагает использование иностранного языка в учебном процессе путем использования его в реальной коммуникации, формирование чувства языка); *pluricultural awareness* (подход к обучению, который предполагает параллельное изучение языка и культуры, формирование уважительного отношения к другим языкам и культурам). Следует, правда, отметить, что в ряде случаев эти термины становятся политизированными и могут приобретать негативную окраску.

Сопоставительный анализ терминов в русском и английском языках показывает, что значительное количество терминов в них совпадает, это происходит прежде всего благодаря многочисленным заимствованиям из английского языка, а также использованию слов и терминов с латинскими корнями. Есть и определенные содержательные различия в терминологической сфере. В англоязычных словарях терминов [14, 15] значительно больше внимания уделяют психологическим концепциям и когнитивным аспектам изучения языка. В российской традиции больше внимания уделяется методике, тому, как обучать иностранному языку, особенно обучающей деятельности преподавателя.

Функционирование того или иного лингводидактического термина следует часто рассматривать в широком социокультурном контексте. Приходится учитывать и различные теории преподавания языков, которые распространены в США или Великобритании. Это связано с традициями обучения, разницей в системе образования, ориентацией на те или иные педагогические или лингвистические концепции. В США получил, например, распространение термин *heritage languages* (язык страны происхождения эмигранта; язык, который используется для общения в семье). В зависимости от контекста этот термин можно перевести как семейный язык, язык диаспоры, язык общины, язык страны происхождения. Встречается и описательное обозначение этого понятия – язык, который используют дети-билингвы в условиях ограниченной языковой среды. Важность этого термина в американской методике обусловлена наличием огромного количества эмигрантов, плохо знающих английский язык, живущих в своей довольно замкнутой среде. С этим термином связаны и производные термины *heritage language*, *heritage language acquisition*, *heritage language learner*, *heritage language speaker*, *AoA* (сокращенное от *age of arrival*, т.е. возраст, в котором эмигрант прибыл в новую для него страну для проживания).

Иногда используются возможные замены *home-background*, *community language*. В европейской традиции для обозначения подобных понятий чаще используют термины *immigrant*, *home*, *regional*, *minority language*. В российской научно-методической литературе часто стал использоваться термин *язык диаспоры*.

Каждый из этих терминов связан с особым статусом эмигрантов или национальных меньшинств в иноязычной среде. Эти термины указывают на отношения, которые складываются при взаимодействии родного языка эмигрантов (или национальных меньшинств) с государственным (доминирующим) языком той или иной страны. Указанные термины соотносятся также с терминами, которые обозначают различные аспекты функционирования языка: *primary language*, *home language*, *mother tongue*, *first and second language*, *other language*, *national language*, *official language*, *community language*, *bilingualism*, *native speaker*, *non-native speaker*, *near-native speaker* и др. Все эти примеры наглядно показывают, как одно и то же явление может рассматриваться и оцениваться по-разному в зависимости от позиции исследователя, социокультурной ситуации, условий обучения и проживания в новой языковой среде.

Большая группа англоязычных терминов связана с психологическими особенностями

и с определенными периодами в усвоении иностранного языка, например: *critical period*, *critical period hypothesis*, *sensitive period*, *fossilization*, *stabilization*. Термин *fossilization* означает буквально «окаменение», он связан с психологическими представлениями, согласно которым в определенном возрасте (обычно после 35–40 лет) с большим трудом усваиваются и формируются умения в устной речи (прежде всего это касается фонетического аспекта), хотя усвоение лексико-семантической системы продолжается. Термин *critical period hypothesis* обозначает определенную концепцию, согласно которой усвоение иностранного языка наиболее благоприятно в раннем возрасте (этот период называется *critical period*), процессы усвоения иностранного языка в этом случае сближены с особенностями усвоения родного языка. Именно в этот период наиболее активны механизмы усвоения иностранного языка. В этой связи следует отметить, что в практике преподавания РКИ заметно влияние теории уровней владения языком, но очень мало внимания уделяется психологическим аспектам (этапам) достижения этих уровней (преподаватели знают, что в ходе изучения иностранного наблюдаются развитие, стагнация, отход назад, дальнейшее развитие, стабилизация). Не случайно современную теорию уровней овладения языком иногда критикуют за слабое психологическое обоснование перехода от одного уровня к другому.

Необходимо принимать во внимание различные семантические процессы в рассматриваемой тематической группе: распределение слов внутри одной семантической группы: *error/mistake/lapse/dysfluency* (*error* и *mistake* переводятся *ошибка*, хотя *error* чаще относится к ошибкам на иностранном языке); появление новых терминологических значений *stabilization* (отсутствие заметных изменений в уровне владения языком), *noticing* (отражение и сохранение в памяти того или иного языкового явления или факта).

Рассмотрим в качестве примера группу методических терминов, которые в русском словаре методических терминов (и в русском языке) отсутствуют, хотя очевидно, что в практике преподавания эти явления известны.

Backsliding (букв. – *скольжение назад*) – регулярное появление в изучаемом языке следов влияния родного языка или так называемого *interlanguage*, особого промежуточного языка, который формируется в ходе изучения иностранного языка и представляет собой некоторую смешанную систему из двух языков.

Black box model (букв. – *модель черного ящика*) – некоторая система, которая преобразует изучаемый язык. В результате процесса

изучения языка в речи часто появляются речевые единицы (в том числе и ошибочные), связанные с определенным этапом изучения языка.

Bridge course (букв. – *курс-мост*) – курс иностранного языка, который предполагает переход к изучению языка на более высоком уровне, например, языка специальности, необходимого при обучении и получении образования на иностранном языке в учебном заведении.

Buzz groups – прием обучения, при котором предполагается организация на уроке общения на иностранном языке в небольших группах (от *buzz* 1) гудеть, жужжать; 2) бормотать, говорить невнятно, сквозь зубы).

При переводе англоязычной терминологии на русский язык приходится сталкиваться со следующими сложностями.

1. Специфическое распределение слов внутри одной семантической группы, например, обозначение неточностей или ошибок: *error/mistake/lapse/dysfluency*.

2. Появление новых терминологических значений у слов общелитературного языка, например: *stabilization* (отсутствие заметных изменений в уровне владения языком, несмотря на продолжающееся изучение языка), *noticing* (фиксация, отражение и сохранение в памяти того или иного языкового явления или факта), *avoidance* (уклонение от ошибок и трудностей).

3. Обозначения официальных нормативных документов, связанных с изучением иностранных языков в той или иной стране (например *Common European Framework of reference for language learning and teaching* для стран Европы), стандарты обучения языкам (*National Standards in Foreign language teaching*) в США, российская система описания уровней владения РКИ, термины *элементарный*, *базовый*, *первый сертификационный уровень* и др.

4. Особенности организации учебного процесса в той или иной англоязычной стране и связанные с этим термины, например, в Великобритании или США:

- *European language teacher* (преподаватель иностранного языка, который должен обучать языку в поликультурном и многоязычном обществе);

- *European portfolio for teachers of languages* (профессиональный портфель преподавателя иностранного языка).

В научной литературе на английском языке часто встречаются различные общепринятые сокращения, которые также приходится комментировать и переводить:

- *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* – обучение языку в контексте культуры и межпредметных связей в условиях билингвального обучения;

• *OPI (oral proficiency interview)* – система тестовых заданий для проверки владения устной речью (США);

• К 12, К 16 (сокращенное обозначение системы обучения иностранному языку в США в 12-летней школе плюс 4 года в университете).

5. Новые и известные методические теории и концепции не всегда имеют адекватные соответствия в русском языке, например, *Universal Grammar* (теория универсальной грамматики) Н. Хомского, *Natural approach* (натуральный подход) С. Крешена, *TBL (task based learning)* (метод коммуникативных заданий), *TPR (total physical response)* (метод опоры на физические действия) и др.

Таким образом, сравнение терминологических и понятийных систем двух языков позволяет по-новому оценить проблемы и сложности в изучении иностранного языка, понять

специфику, достоинства и недостатки отдельных национальных традиций в области преподавания языков. Необходимо в этой связи рассмотреть социокультурные аспекты функционирования терминологии; выявить необходимость в новых терминах; описать семантические процессы в лингводидактической терминологии. Стандартизированные и сопоставимые описания терминологии и понятий в области преподавания иностранных языков должны оказать положительное влияние на теорию и практику преподавания иностранных языков, в том числе и РКИ. Создание двуязычного словаря лингводидактических терминов позволит соотнести основные понятия и термины в двух языках, уточнить значение и употребление новых терминов, вошедших в научную литературу на русском языке в последнее время. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Михайлов М.Н., Паршин П.Б., Романова О.И. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. М., 2001.
3. Бим И.Л. Всегда ли инновации в области терминологии – следствие развития научного знания? // Иностранные языки в школе. 2004. № 3.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008.
5. Ловцевич Г.Н. Кросскультурный терминологический словарь как словарь нового типа (на материале английских и русских терминов лингводидактики): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словник: Толковый словник терминов методики обучения языкам. М., 1996.
7. Московкин Л.В. Заметки о современной методике // Русский язык за рубежом. 2010. № 5.
8. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб., 2008.
9. Ускова О.А., Левина Г.М., Васильева Т.В. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. 2012. № 4.
10. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. 2008. № 5.
11. Ярославская И.И., Астремская Е.В. Лингводидактические термины в русском языке: социокультурный и сопоставительный аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2014. № 2.
12. Richards J., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd ed., Norfolk, 2002.
13. Routledge encyclopedia of language teaching and learning / Ed. M. Byram. London and New York, 2004.
14. Thornbury S. An A–Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching. Oxford, 2006.
15. Van Pattern B., Benati G.A. Key terms in second language acquisition. London, 2010.

E.G. Azimov

PROBLEMS OF TRANSLATION LANGUAGE TEACHING TERMINOLOGY FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

Term, language teaching, English, Russian, semantic, translation, lexicology, dictionary, language teaching.

The article considers the development of terminology of language teaching in Russian and in English, and focuses on problems of translation of terms. Special attention was given to the sociolinguistic aspects in language teaching terminology.

ВОЛШЕБНИК МЕРЛИН В РОССИИ

ОБРАЗ ГЕРОЯ АРТУРОВСКИХ ЛЕГЕНД
В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА



А.Н. МАТРУСОВА

ANMatrusova@pushkin.institute

канд. филол. наук,

доцент кафедры общего
и русского языкознания

Государственного института
русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

А.А. СОЛОМОНОВА

AASolomonova@pushkin.institute

канд. пед. наук,

доцент кафедры мировой
литературы

Государственного института

русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Ключевые слова:
легенды Артуровского
цикла, Серебряный
век, поэзия, волшебник
Мерлин, авторская
песня, ролевика

Волшебник Мерлин – один из героев легенд Артуровского цикла – появляется в русской поэзии в Серебряном веке. Образ его создавался и истолковывался русскими поэтами под влиянием европейской легенды, однако его наделяли и непривычными для «артуровского» контекста чертами. Впервые появившись в русской литературе в начале XX в., образ Мерлина прочно вошел в русскую культуру, продолжая вдохновлять новые поколения поэтов на создание посвященных ему строк.

К так называемой Артуриане (другое название – Артуровский цикл, или Бретонский миф) относят сформировавшийся на рубеже XII–XIII столетий цикл легенд, рассказывающих историю Британских островов, в центре которого стоит образ короля Артура. Этот герой присутствует во многих произведениях европейского Средневековья – романах, повестях, поэмах, балладах и т.д., – написанных на разных языках. Можно с уверенностью утверждать, что менталитет средневекового европейца (в том числе жителей Англии) во много формировался под влиянием образов и мотивов артуровских легенд, вдохновлявших художников на росписи соборов, ткачей – на создание гобеленов, поэтов, писателей и композиторов – на поэмы, повести, романы и оперы [3]. В истории европейского искусства с момента появления этих легенд не было периода без артуровских мотивов.

Иначе дело обстояло в России. При всей русской восприимчивости к западноевропейским легендам и мифам истории о короле Артуре, его



окружении и Святом Граале в России не появляются вплоть до конца XIX в. Некий перелом произошел в конце XIX – начале XX в., после чего артуровский цикл прочно вошел в круг тем, к которым обращались (и теперь обращаются) русские писатели [4, 5].

Помимо центрального образа самого короля Артура, в данном цикле немало других персонажей, также вышедших за границы своих произведений и обретших собственную жизнь в искусстве. Говоря о героях артуровских легенд, нельзя пропустить, пожалуй, самую загадочную фигуру – волшебника Мерлина, помощника и советника короля. Впервые он появился в «Деяниях королей Британии» Гальфрида Монмутского. Возможно, образ этот был подсказан валлийскими легендами (в легенде VI в. Мирддин (первоначальное имя Мерлина) – это старец, наделенный даром пророчества) или эпизодом в написанной тремя веками ранее «Истории бриттов» Ненния. Мерлин у Гальфрида – языческий маг, который, например, доставил на равнину Солсбери «Хоровод великанов», т.е. мегалиты Стоунхенджа. В более поздних версиях легенды Мерлин приобретает христианские черты, становясь похожим на библейского пророка. В цикле Роберта де Борона именно он приносит в королевство Артура, Логриу, знание о святом христианском реликте, диктует своему ученику (Блэзу) историю Грааля [1].

В большинстве рыцарских романов Мерлин исчезает задолго до последней битвы Артура. Многие авторы готовы были усомниться в смерти этого могучего волшебника, почти все они сходятся в том, что чародей спит где-то, погруженный в зачарованный сон. «Вина за его исчезновение возлагается на фею или научившуюся магии смертную женщину Нимуэ (Вивиану, Вивьен, Ниниан, Ниневу), которая обратила против Мерлина его собственное волшебство. Сходятся все версии в том, что, влюбившись в Нимуэ, которая не отвечала на его любовь, Мерлин, несмотря на свою способность провидеть будущее, оказался бессилён перед чарами» [3: 283]. Первая

поэма из включенных в «Королевские идиллии» А. Теннисона, вышедшая в свет в 1857 г., например, повествует о соблазнении Мерлина чародейкой Нимуэ.

В России образ Мерлина официально появился, скорее всего, в исследовании А.Н. Веселовского «Славянские сказания о Соломоне и Китоврасе и западные легенды о Морольфе и Мерлине», которое было издано в Санкт-Петербурге в 1872 г. А.Н. Веселовский подробно изучил генезис как славянских, так и западных легенд, проводя интересные параллели между образами мудрецов.

С начала XX в. этот волшебник стал выступать и в качестве героя произведений поэтов Серебряного века. Так, Мерлин упоминается в «Огненном ангеле» В. Брюсова. Рассказывая о своей жизни рядом с Ренатой, Рупрехт говорит: «Мы были обособлены от людей не менее, чем Мерлин в волшебном лесу Вивианы».

В лирическом регистре образ поэта осмыслил Вячеслав Иванов, представив самый трогательный период его жизни – влюбленность.

Все вместе феей мне дано –
И лето, и зима.
Но ты давно со мной, давно
Со мной одно,
И фея ты сама.
И то, что – мнится людям – снег
Пророческих седин,
То внешних нег
На мне жасмин,
Ты ж – летний снег вершин.
Не перечешь молве земной
Мерлиновых личин;
Тебе одной
Мой лик, один,
Мерцает сквозь жасмин [6: 8].

Стихотворение называется «Мерлин», и лирическим героем, очевидно, является сам волшебник. Слова «и фея ты сама» из его уст дают нам возможность воссоздать картину происходящего. По некоторым источникам, Вивиана (или Нимуэ) – одна из дев в свите Феи Озера. Она и сама фея, но Мерлин предлагает обучить ее чародейству, которого она не знает. Он дает ей и обещание никогда не обращать свою магию против нее. Думается, что этот монолог Мерлина обращен к Вивиане в момент рассвета его любви к ней, а, может, уже и перед тем, как Вивиана обманет его. Недаром же он произносит: «Ты со мной давно».

Здесь упоминаются и видимый людям облик волшебника – пророческие седина (значит, Мерлин предстает в ипостаси могучего мага, предсказывающего будущее), и его собственное объяснение этих седин – цветы жасмина. Возлюбленная Мерлина у Вяч. Иванова не отвечает

на его чувство (как это известно из легенды). Поэтому она уподобляется снегу вершин, который не в силах растопить даже лето.

Жасмин не случайно появляется в стихотворении дважды. Он символизирует женственность, грацию, привлекательность. Этими качествами обладает Вивиана, по мнению Мерлина. В Индии жасмин считается священным цветком – и любовь для волшебника священна. Жасмин использовали для привлечения внимания любимой, так что взгляд волшебника сквозь жасмин – это его стремление привлечь внимание возлюбленной всеми возможными средствами, подтверждение его мудрости и надежда на то, что любимая женщина не устоит перед его чарами.

Слова Мерлина «не перечить молве земной Мерлиновых личин» напоминают о его волшебной силе – согласно легендам, он может изменять облик. Чародей предстает перед героями романов отшельником, ветхим старцем, 14-летним мальчишкой, дровосеком и тенью. В облике старца, например, Мерлин приходит к Артуру, чтобы открыть последнему тайну его рождения. Экспрессия слова «личина» как бы указывает читателю или слушателю на то, что пользовался личинами-масками волшебник поневоле, но он готов раскрыть свое истинное лицо перед возлюбленной. Это раскрытие происходит на уровне антитезы – личина меняется на лик, который может увидеть лишь возлюбленная. Причем глагол, употребленный здесь, тоже не случаен – лик не виден сразу, он «мерцает», озаренный внутренним светом любви. Стихотворение Вяч. Иванова «Мерлин» сюжетно очень точно воспроизводит легенду, дополняя ее поэтическими красками.

Стоит отметить, что образ чародея или волшебника характерен для поэзии Вяч. Иванова в целом. Терцины к Сомову начинаются строками «О, Сомов-чародей»; «Венок», посвященный В. Брюсову, – «Волшебник бледный пел»; Поликсена Соловьева у него – «волшебных слов ведунья». Поэт распространяет понятие «волшебник, чародей» на всех художников, тех, кто умеет творить и менять мир. Недавно в статье «Две стихии в современном символизме» он пишет: «Рано или поздно станет и провозгласит себя художник обманчивой Сиреней, волшебником, вызывающим по произволу обманы, которые дороже тьмы низких истин, рано или поздно он подымет этот мятеж против истины из недоверия к сокровенным возможностям ее осуществления в красоте» [2]. Задача такого художника – преобразовывать, перерабатывать действительность, присоединяя к существующим вещам новые черты, созданные своей фантазией, и таким образом совершенствуя мир.

Не менее интересна трактовка образа Мерлина у Б.Ю. Поплавского. Конечно, творчество этого поэта нельзя в полной мере отнести к Серебряному веку, однако связи литературы русской эмиграции с традициями, заложенными еще в России, в высшей степени сильны, да и за рубежом продолжают печататься лучшие представители того времени. Рецензии на стихи Б. Поплавского писали В. Ходасевич, Г. Адамович, Г. Иванов. Есть все основания считать произведения Б. Поплавского сродными Серебряному веку, возникшими в контексте его традиций, в его духе.

Рассмотрим только одно стихотворение, примечательное тем, что и в нем, как у Вяч. Иванова, переосмысливается образ волшебника Мерлина:

Нездешний рыцарь на коне
Проходит в полной тишине,
Над заколдованным мечом,
Он думает о чем, о чем?
Отшельник спит в глухой норе,
Спит дерево в своей коре,
Луна на плоской крыше спит,
Волшебник в сладком сне сопит.

Вступление, интродукция стихотворения сравнима со стихотворениями Элліса, в которых раскрывается образ Парсифаля [5]. Однако здесь вряд ли идет речь собственно о рыцарях Круглого стола. Упоминание заколдованного меча делает возможным предположение, что герой – это сам король Артур, заколдованный меч – знаменитый меч в камне, Экскалибур, и неожиданно это волшебство перенесено в обыденный мир, который не замечает того, что происходит что-то необычное. Поэтому во второй строфе трижды повторяется глагол «спать» – спит даже луна, которая ночью освещает мир.

Недвижны лодки на пруде,
Пустынник спит, согрел песок,
Мерлэн проходит по воде,
Не шелохнув ночных цветов.
Мерлэн, сладчайший Иисус,
Встречает девять муз в лесу.
Мадонны, девять нежных Дев,
С ним отражаются в воде.

Упоминание Мерлина – Мерлэна уникально, так как поэт его отождествляет с образом Иисуса, с одной стороны, и образом Аполлона, бога, окруженного музами, – с другой. При этом и музы оказываются необычными – они уподобляются Мадонне. Кроме того, огласовка и написание имени волшебника не характерны для русского языка, они полностью соотносятся с французским произношением и переносят читателя в другой мир, другую реальность.

Он начинает тихо петь,
Гадюки слушают в траве.
Серебряные рыбы в сеть
Плывут, покорствуя судьбе.
Ночной Орфей, спаситель сна,
Поет чуть слышно в камыше.
Ущербная его луна
Сияет медленно в душе.

Образ волшебника оказывается близок образу менестреля, и то, что он поет и как он поет, зачаровывая мир, соответствует и упоминанию об Орфее, которому лишь не хватает его возлюбленной. С другой стороны, одна из реализаций образа Мерлина – Мирддин-менестрель.

Проклятый мир, ты близок мне,
Я там родился, где во тьме
Русалка слушает певца,
Откинув волосы с лица.
Но в темно-синем хрустале
Петух пропел, еще во сне.
Мерлэн-пустынник встал с колен,
Настало утро на земле [7: 56–57].

Последний эпитет, которым поэт характеризует волшебника, «пустынник», переносит читателя в контекст легенды. Кроме того, совпадение двух движений – поднимается с колен волшебник и поднимается солнце, настает утро – указывает на всемогущество, всеисилие этого волшебника. Нельзя не отметить, что в поздних рыцарских романах образ Мерлина принимает черты пророка, христианского проповедника в Англии, и стихотворение Поплавского воспроизводит и эти черты, дополняя живописную картину яркими, почти акмеистическими деталями: здесь и камыш, и ущербная

луна. Отдельного внимания заслуживает образ петуха: известно, что в народной традиции с пением петуха с земли исчезают нечистые силы, которые боятся его крика. Здесь же с петушиной песней совпадает завершение молитвы.

Неточные рифмы «сне – земле», которые использует поэт, оформляют звуковой ряд стихотворения особой музыкальностью. Произведение приобретает черты народной баллады, которую записывает и обрабатывает исследователь, и в этом – уникальная находка Поплавского.

Раз ступив на русскую почву, Мерлин продолжал покорять своей магией поэтов на протяжении всего XX в. На рубеже XX и XXI вв. его образ стал особо притягательным для авторов песен из групп ролевиков (группы людей, «отыгрывающих» сюжеты любимых книг, фильмов, легенд. Среди ролевиков, основывающих свои игры на европейских легендах и творчестве Дж.Р.Р. Толкиена, образ Мерлина особенно популярен, и его имя встречается в контексте самых разных произведений). Так, например, Л. Смеркович (Скади) создала целый цикл «Брин Мирддин», героем которого является Мирддин-менестрель:

В чаду и полумгле
Забытой маленькой таврены
Спой, Мирддин-менестрель
Под грубых кружек грохот медный...

В этом цикле описаны все важнейшие события в жизни Мерлина: и его помощь Утеру Пендрагону, и общение с королем Артуром, и встреча с Нинианой... Однако анализ этого цикла, равно как и бардовской песни ролевиков, – предмет отдельного исследования. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Борон Робер де. Роман о Граале. СПб., 2000.
2. Иванов Вяч. Две стихии в современном символизме // haz.lib.ru/i/iwanow_w_i/text_0470oldorfo.shtml.
3. Комаринец А. Энциклопедия короля Артура и рыцарей Круглого стола. М., 2001.
4. Матрусова А.Н. Легенды Артуровского цикла в поэзии Серебряного века // Русский язык за рубежом. 2010. № 2.
5. Матрусова А.Н. Лики и блики святого Грааля в Серебряном веке: Монография. Saarbrücken, 2011.
6. Новое литературное обозрение // Новая литературная серия. Вып. 1. Вячеслав Иванов. Материалы и публикации. 1994. № 10.
7. Поплавский Б.Ю. В венке из воска. Париж, 1938.

A.N. Matrusova, A.A. Solomonova

MERLIN THE WIZARD IN RUSSIA (THE IMAGE OF ARTHURIAN LEGEND'S HERO IN THE POETRY OF THE RUSSIAN SILVER AGE)

Arthurian legends, the Silver Age, Merlin the Wizard, authors' song.

The article is devoted to the Arthurian legends influence on the Russian Silver Age poetry. The image of Merlin the Wizard is created under the influence of the European legend, but Russian poets added to this image new traits that were not usual for the source legend. Merlin appeared in Russian literature in the beginning of 20th century and still stays here, inspiring new generations of poets.

ГВАДЕЛУПСКИЕ ДЕТЕКТИВЫ НА СЛУЖБЕ РКИ



ИГНАТИЙ ДЬЯКОВ

ignaty.dyakov@russialocal.co.uk

преподаватель РКИ

Лондон,

Великобритания

Ключевые слова:

*учебник русского языка,
русский как иностранный,
учебное пособие,
русский детектив*

В статье представлены три новых учебных пособия по русскому языку для иностранцев (уровни А2–В2), написанные И. Дьяковым: «Рассказ-сенсация», «Рассказ-провокация», «Рассказ-канонизация». Книги по форме являются легкими юмористическими детективными историями; читатель узнает и запоминает новые слова и базовые грамматические конструкции в контексте. Пособия доступны в печатной и аудиоверсиях.

Гваделупские детективы... Ну, хорошо, детективы не гваделупские, а о Гваделупе. Хорошо, хорошо, и даже не о Гваделупе, но главный герой точно гваделупец, гваделупский банкир, вице-президент Национального банка Гваделупы. Живет он на райском Карибском острове, но активно путешествует по всему миру, чтобы сделать его немного светлее и добрее.

Банкир, который делает мир добрее? Нонсенс или сказка, скажете вы. Согласен, пусть будет сказка, но ведь она учиться и жить помогает!

Что я опять не так сказал?..

Хорошо, давайте серьезно. «А ты можешь и серьезно?» – спросите вы. «Нет, ваша правда, не могу серьезно», – отвечу я и сам удивлюсь тому, что сказал. Поэтому три книги, которые я написал в 2013–2015 гг., – не обычные учебники, а по форме легкие юмористические детективные истории.

Пособия «Рассказ-сенсация», «Рассказ-провокация» и «Рассказ-канонизация», изданные в США, продаются в крупных книжных магазинах Великобритании, Франции, Финляндии, в интернет-магазинах, в том числе в сети Amazon по всему миру (транслитерация имени автора Ignaty Dyakov). Школы и университеты могут заказать книги напрямую у издателя Russia Local Ltd (Великобритания). Все они также доступны в аудиоформате (информация о заказе аудиокниг – в предисловиях к бумажным изданиям); их можно скачать на компьютер или смартфон, слушать в классе или по пути на работу.

Как отметила в отзыве на книгу «Рассказ-сенсация: в помощь изучающим русский язык (не только для гваделупцев!)» профессор Л.А. Вербицкая, учебник «интересен как необычный материал, который можно использовать на занятиях для начинающих изучать русский язык. Методическая концепция рукописи построена на основе собственного опыта автора – преподавателя-филолога и методиста. Специфика предлагаемой автором педагогической технологии основана на текстовом принципе и заключается в ориентации на активное обучение и развитие творческой языковой личности».

Действие первой книги начинается в Гваделупе, в этом раю на Земле. Ряд факторов повлиял на то, что ныне независимое от Франции островное государство не пострадало от финансового кризиса, поразившего весь мир. Строгие правила регулируют деятельность банкиров, а те, в свою очередь, совсем не возражают. Главный герой Джордж работает в Национальном банке Гваделупы уже 10 лет. Каждое утро он приходит в офис, включает компьютер и слушает автоответчик – приятный женский голос говорит ему, что у него нет новых сообщений. Ему нравится его маленький ритуал, от этого

ему хочется петь еще больше; он любит петь. Но однажды утром его привычный мир разрушает появление в электронной почте письма из-за границы. Череда событий, поток новых мыслей и ряд новых встреч ожидают Джорджа впереди.

Этих событий столько, что их хватило на три пособия для учащихся уровней А2–В2. В каждой книге использовано в контексте около 800 новых слов, каждое из которых повторяется несколько раз в разных формах. Акцент сделан на лексику, необходимую в ежедневном общении на такие темы, как еда, одежда, бизнес, политика, офис, спортзал, транспорт и др. Грамматические конструкции максимально упрощены. Пособия ориентированы на взрослого читателя, как правило, изучающего русский язык для работы или поездки в Россию, однако используются также в американских и европейских школах и университетах.

Во второй и третьей книгах гваделупец активно путешествует и встречается с русскими, узнает о русской культуре, менталитете, вспоминает о существующих стереотипах в отношении России. В «Рассказе-канонизации: в помощь изучающим русский язык (для тех, кто еще жив)», написанном под влиянием творчества М.А. Булгакова, который умел говорить о сложном в ироничной форме, появляется и вторая сюжетная линия – историческая. Читатели узнают о русском профессоре, эмигрировавшем из России после Октябрьской революции. Жизнь гваделупского банкира и русского интеллигента пересекаются.

Эта третья по счету книга почему-то далась мне труднее других. Проблема заключалась в контексте, контексте жизни. 2014–2015 гг. не были простыми для России, для русских вне зависимости от их политических взглядов, не стал этот период простым и для меня. Эти сложности, неоднозначность происходящего, постоянные отсылки к истории я и хотел отразить в своей книге.

И все же я писал учебное пособие, ключевая задача которого – помочь освоить русский язык. Более того, было понимание, что учебное пособие в наше время должно быть добрым, светлым, написанным с юмором, поскольку сейчас вокруг нас, в социальных сетях и СМИ слишком много негатива. Как отметила доцент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Е.Г. Ростова, «в данном случае мы встречаемся с примером действительно авторского пособия: в отличие от многих других пособий весь его текст написан самим И. Дьяковым и представляет собой детективный рассказ с элементами методической интерпретации, рассчитанной на зарубежного учащегося. Текст написан простым языком (автор – сам преподаватель РКИ), но не лишен занимательности, интриги, авторской иронии (и самоиронии), т.е. обладает качествами детектива, напоминающего, на наш взгляд, исторические детективы Бориса Акунина».

Преподаватели подходят к использованию моих учебников творчески: кто-то применяет их на протяжении учебного года непосредственно на уроках, кто-то в качестве материала для домашнего чтения (и аудирования), кто-то предпочитает рекомендовать книги для самостоятельного изучения на каникулах.

Я старался сделать книги многослойными: для тех, кто спешит, они полезны просто практикой освоения ключевых слов и грамматических структур в контексте (особый упор сделан на глаголы движения); те, у кого времени чуть больше, могут присмотреться к цитатам из песен, стихотворений, фильмов, книг, выучить их и использовать в своей речи; наконец, для самых больших педантов, а также учителей, есть еще и цитаты скрытые (в частности, названия глав в третьей книге) и намеки. Надеюсь, что вместе с вопросами после каждой главы такие цитаты послужат основой для интересных, увлекательных и необходимых для совершенствования языковых навыков обсуждений и сочинений. ■

Ignaty Dyakov

GUADELOUPEAN DETECTIVES ON THE RUSSIAN LANGUAGE SERVICE

Russian textbook, learning material, Russian as a foreign language, Russian detective.

This article introduces three new Russian language textbooks aimed at non-native learners (A2–B2 levels), authored by Ignaty Dyakov: *The Story Sensation*, *The Story Provocation*, *The Story Canonisation*. Written as light-hearted detective stories they help a reader to learn and memorise new vocabulary and basic grammar constructions in the context. The textbooks are available as paper-backs and audio-books.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ ТУРЕЦКОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ



ОЛЕНА КОЗАН

olena.kozan@gmail.com

преподаватель
Университета Гази
Анкара, Турция

Ключевые слова:

*русский как
иностраный,
сопоставительный
подход, турецкий язык,
родительный падеж*

В статье анализируются некоторые подходы к проблемам преподавания РКИ в Турции и обосновываются необходимость применения сопоставительного подхода в обучении РКИ турецкоязычных студентов-филологов, а также необходимость написания сопоставительной русско-турецкой грамматики. Анализ проводится на примере сопоставления в двух языках моделей языкового выражения значений, объединенных в русском языке категорией «родительный падеж».

Преподавание русского языка в Турции имеет давнюю историю [17: 1–27]. На сегодняшний день его изучают во многих государственных и частных университетах страны на отделениях русского языка и литературы, отделениях перевода на уровне бакалавриата, магистратуры, докторантуры [19: 66–88]. Однако несмотря на возросший интерес к русскому языку, о преподавании РКИ в Турции стали писать относительно недавно [6, 7, 14, 15, 21]. Среди общих методических проблем в этой области исследователи отмечают «значительные структурные различия между языковыми системами турецкого и русского, а также некоторые особенности преподавания языков в общеобразовательной школе и неразработанность методики преподавания русского языка в турецкой аудитории» [14: 96]. Кроме того, в некоторых работах также перечисляются трудности, с которыми сталкивается турецкоязычный студент при изучении РКИ [6: 66–72; 21: 846–857].

На наш взгляд, основной проблемой преподавания РКИ в Турции является применение сугубо формального подхода к языку вообще, сформированного в рамках определенной лингвистической традиции этой страны [10: 8]. Данный подход, основанный на описании поверхностных языковых структур, применяется как в обучении родному, турецкому, языку, так и в преподавании иностранных языков [18, 20]. Очень часто в такой ситуации студенты-филологи неплохо ориентируются в классификации грамматических категорий, принятой в турецкой лингвистике, однако семантическое наполнение и функции указанных категорий и структур родного языка оказываются вне их поля зрения. В условиях отсутствия описаний турецкого языка в рамках функционально-семантического подхода [2, 9, 13] студенты просто переносят поверхностные структуры родного языка на русский, не понимая при этом, какую функцию данные структуры выполняют в турецком языке.

Структурные различия турецкого и русского языков в области морфологии и синтаксиса, которые, по мнению некоторых исследователей, являются главным элементом, вызывающим трудности у студентов, на наш взгляд, являются лишь усугубляющим фактором в условиях, когда учащийся не понимает функции структур в родном языке. Исходя из личного опыта преподавания РКИ турецкоязычным студентам-филологам, считаем возможным утверждать, что проблема

структурных различий устраняется при условии постоянного сопоставления систем родного и иностранного языков, начиная с самых первых занятий. В данном случае сопоставление предполагает не просто формальное сравнение двух языков, а выявление отличий на всех языковых уровнях с выделением функционально-семантической нагрузки для каждой категории в обоих языках. Фактически речь идет о формировании «семантической осознанности» у студента как к своему родному, так и к иностранному языкам.

Стоит задаться вопросом: можно ли в этой ситуации говорить о «неразработанности методики преподавания русского языка в турецкой аудитории»? За последние годы в преподавании РКИ были представлены новые подходы и достигнуты немалые успехи. Об этом можно судить по пособиям, разработанным в рамках «активного типа описания: от значения к форме» [2; 8; 9; 13: 2]. Данный подход апеллирует не к поверхностным языковым выражениям, а к универсальным семантическим смыслам, лежащим на глубинном уровне, и предлагает еще один путь решения вопроса о создании национально ориентированных пособий по РКИ. Таким образом, проблема заключается не в отсутствии или неразработанности национально ориентированной методики преподавания РКИ, а в трудностях, связанных с применением, в частности, функционально-семантического подхода при обучении РКИ турецкоязычных студентов в условиях отсутствия подобных описаний турецкого языка.

Как было отмечено ранее, в данной ситуации на самом первом, начальном этапе обучения необходимо обратиться к сопоставительному подходу, который поможет студенту-филологу не только понять категории и структуры русского языка, но и осознать или же по-другому взглянуть на систему своего родного турецкого, что не менее важно в процессе изучения иностранного языка. Трудность заключается также в том, что сопоставительный метод не является широко распространенным в турецкой педагогической традиции. Об этом можно судить по отсутствию научных работ, учебных пособий, в которых было бы представлено сопоставление систем двух языков или сопоставительный анализ хотя бы некоторых языковых структур, выполненных в целях разработки приемов преподавания иностранных языков и перевода.

Как известно, в русской лингвистике и школе преподавания иностранных языков сопоставительные исследования давно оформились в самостоятельную область науки. Многие ученые подчеркивают, что «сравнение является основным (возможно даже единственным) методом изучения языка» [5: 5–17]. Стоит еще

раз повторить мысль В.Г. Гака о том, что сопоставительное изучение «позволяет лучше определить особенности каждого из сопоставляемых языков, которые могут ускользать от внимания исследователя при одном лишь «внутреннем» изучении языка» и «оно связано... прежде всего с преподаванием неродного языка, где оно позволяет предвидеть и преодолеть нежелательную интерференцию» [5: 9]. Сопоставительный метод широко используется при обучении иностранным языкам, а также в обучении РКИ, о чем говорят многочисленные учебные пособия [1, 3, 4, 11, 12]. На сегодняшний день нам не известно, существует ли сопоставительная грамматика современного русского и турецкого языков, которая описывала бы не только системно-структурный план, но и семантико-функциональное измерение языков в синхронном аспекте, что говорит об актуальности и необходимости проведения исследований в данной области.

Наиболее распространенным в сопоставительном исследовании является уровневый подход, при котором языковые явления иностранного и родного языков анализируются на фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях [1]. На наш взгляд, при сопоставлении разноструктурных языков, какими являются флективный русский и агглютинативный турецкий, первостепенное значение приобретает сопоставление морфологического и синтаксического уровней. Причем здесь необходимо учитывать морфолого-синтаксическую «спаянность», присутствующую в агглютинативных языках, когда один и тот же формальный показатель может иметь совершенно разную функциональную нагрузку на уровне словосочетания и предложения. Из сказанного следует, что при сопоставлении данных языков в целях обучения РКИ турецкоязычных студентов уместным будет объединение морфологического и синтаксического уровней в одну подсистему. Представляется необходимым подкрепить данную мысль примером сопоставления системы значений Р.п. в русском языке и моделей его выражения в турецком.

Система значений, объединяемых в русском языке категорией «родительный падеж» (Р.п.), распределена по разным формальным категориям и моделям [16]. Если попытаться классифицировать лишь некоторые из основных значений в отношении их выражения в русском и турецком языках, то можно увидеть следующие закономерности.

1. Значение 'удаление, отдаление, отстранение, отчуждение предмета', которое можно выразить на языковом уровне (русский язык) формулой «существительное / глагол / глагольное

образование + ИЗ/С + существительное / личное местоимение в Р.п.», в турецком языке выражается формулой «существительное / личное местоимение с аффиксом исходного падежа -DAN/DEN + существительное / глагол / глагольное образование». Примеры: выйти из комнаты – **odadan çıkmak**, отъехать от дома – **evden uzaklaşmak**, уйти с работы – **işten ayrılmak**, выходя из дома – **evden çıkarken**.

2. Значение причины в русском языке по формуле «существительное / глагол / глагольное образование + ОТ/С(О)/ИЗ/ИЗ-ЗА + существительное / отглагольное существительное / личное местоимение в Р.п.» может передавать турецкая конструкция «существительное / глагол / глагольное образование с аффиксом исходного падежа -DAN/DEN + существительное / глагол / глагольное образование». Примеры: плакать от боли – **ağrıdan ağlamak**, быть не в состоянии говорить из-за слез – **ağlamaktan konuşamamak**, опоздание из-за задержки рейса – **uçağın gecikmesinden dolayı geç kalma**.

3. Временные значения, передаваемые в русском языке моделью «ДО/ПОСЛЕ + существительное / личное или указательное местоимение / отглагольное существительное», могут передаваться в турецком языке как «существительное / личное или указательное местоимение / отглагольное существительное / глагольное

образование + аффикс исходного падежа -DAN/DEN + послелог ÖNCE/SONRA». Примеры: до урока – **dersten önce**, до разговора (со мной) – **(benimle) konuşmadan önce**, до меня – **benden önce**, после этого – **bundan sonra**, после просмотра (фильма) – **(filmi) izledikten sonra**.

4. Значение целого предмета по отношению к выделенной из него части; значение лица, которому принадлежит предмет; значение объекта при действии в русском языке в конструкции «существительное / отглагольное существительное (определяемое) в И.п. + существительное / отглагольное существительное в Р.п. (определение)» может выражаться в турецком языке в модели «(определение) существительное / отглагольное существительное с показателем притяжательного падежа -(N) İN⁴ + (определяемое) существительное / отглагольное существительное с аффиксом принадлежности 3 л. -(SI) İ⁴». Примеры: крыша дома – **evin çatısı** (дословно: дом-а крыша-его), книга сестры – **kız kardeşinin kitabı**, польза чтения – **okumanın faydaları**, подписание договора – **sözleşmenin imzalanması**.

В отношении остальных видов значений Р.п. в русском языке можно говорить о вариативных структурах их выражения в турецком. Некоторые виды значений в сопоставительном аспекте отображены в табл. 1.

Таблица 1

Некоторые виды значений Р.п. в русском языке в сопоставительном аспекте

Значение Р.п.	Русский язык	Турецкий язык	Способы выражения
Нахождение субъекта в пространстве	Девушка у окна Доехать до Москвы	Pencerenin yanındaki kız Moskova'ya varmak	Лексико-морфологический Морфологический: пространственные аффиксы
Партитив (отделительная часть целого)	Принеси мне воды, пожалуйста	Biraz/bir bardak su getirir misin	Лексический: очень часто конкретизация («немного», «стакан» и т.д.)
Отсутствие предмета (экзистенциальное; отсутствие в наличии)	Дождя не было (весь день) У меня нет вопросов	Yağmur yağmadı/ yoktu (gün boyunca) Sorum yok	Лексический: активный тип актанта (агенса) [13: 156] Морфологический: аффиксы принадлежности; объект в роли агенса
Наличие у субъекта	У моего друга есть коллекция марок	Arkadaşımın pul kolleksiyonu var	Морфологический: аффиксы принадлежности; объект в роли агенса
Уточнение	Учитель истории Мальчик 5 лет	Tarih öğretmeni 5 yaşındaki çocuk	Морфологический: неопределенный изафет Морфологический: пространственный аффикс
Цель	Для поездки за границу	Yurt dışı gezisi için	Морфологический: постаффиксы

Как видно из сказанного ранее, распределение значений может вызвать немалые проблемы у турецкоговорящих студентов при попытке перевести текст с родного языка на русский или создать текст на русском языке, причем трудности начинаются уже на уровне словосочетания. Из приведенных примеров и описанных моделей турецкого языка следует, что дополнительные проблемы возникают в силу многофункциональности аффиксов турецкого языка и их способности вступать в синтаксические отношения с разными категориями в морфологическом отношении. Так, например, способность аффикса -DAN/DEN с последующими послелогами ÖNCE/SONRA вступать в отношения с отглагольными образованиями и создавать синтаксические связи как на уровне словосочетания, так и на уровне предложения осложняет процесс построения и перевода предложения с турецкого языка на русский, в котором функции предлога и союза четко различаются. Игнорирование данного факта в процессе обучения РКИ турецкоязычных студентов приводит к типичным ошибкам (см. табл. 2).

В первом примере можно наблюдать употребление послелога SONRA и существительного с показателем исходного падежа -DEN. В этом случае структурных ошибок почти не бывает. Иногда может утрачиваться показатель Р.п. Во втором и третьем примерах послелог SONRA употреблен с отглагольными образованиями на -MA (во втором) и на -DİK (в третьем) с показателями исходного падежа. Указанные структуры выполняют также функцию временного показателя действия, которое в данном случае завершилось. В этих случаях в вариантах на русском языке начинают появляться глаголы, но в предложении не учитываются синтаксические нагрузки предлога ПОСЛЕ и союза ПОСЛЕ ТОГО КАК.

Кроме того, необходимо понимать, что у притяжательного аффикса -(N)İN в турецком языке помимо функции связки в атрибутивных словосочетаниях есть функция показателя отношений

между субъектом/объектом действия и предикатом в сложных (согласно классификации в русском языке) предложениях. В этом случае притяжательный аффикс отвечает за смысловую связь предложения в целом, а учитывая характерное для турецкого языка удаленное расположение подлежащего и сказуемого, он является важнейшим элементом синтаксической структуры в турецком языке. Далее приведено несколько примеров, исходя из которых можно предугадать ошибки, характерные для турецкоговорящих студентов, изучающих РКИ (см. табл. 3).

Как видно из табл. 3, притяжательный аффикс -İN, употребленный вместе с существительным, в простом (с точки зрения синтаксиса русского языка) предложении передает значение принадлежности. В данном случае – за исключением структурного построения словосочетания («Я не видел **мой** друга журнал») – проблем не возникает. В остальных примерах, где предложения являются «развернутыми» (сложноподчиненными с точки зрения русского языка), повторное употребление аффикса -İN с субъектом свидетельствует о предстоящем действии (действие в придаточном предложении в русском языке). В процессе «разворачивания» предложения рассматриваемое действие обязательно «завершается» притяжательным аффиксом -I/-SI, имеющим в данном случае функцию завершения действия и в то же время указывающим на субъект действия. Как можно видеть из последнего примера, за синтаксически «завершающим» действие аффиксом -SI может снова следовать притяжательный аффикс -İN, придающий в этот раз синтаксически завершенному элементу роль активатора действия и дающий сигнал о синтаксическом продолжении высказывания.

При анализе ошибок турецкоговорящих студентов можно видеть, что синтаксическая функция аффикса -İN оказывается «незамеченной» носителями языка в процессе построения сложного предложения на русском языке (или перевода) и актуализируется в языке перевода

Таблица 2

Типичные ошибки турецкоговорящих студентов при переводе предложений с турецкого языка на русский

Турецкий язык	Русский язык	Типичные ошибки
Dersten sonra kütüphaneye gittik.	После урока мы пошли в библиотеку.	После <i>урока</i> мы пошли в библиотеку.
Dersin bitmesinden sonra kütüphaneye gittik.	После окончания урока мы пошли в библиотеку.	<i>После урока кончился</i> мы пошли в библиотеку.
Ders bittikten sonra kütüphaneye gittik.	После того как урок закончился, мы пошли в библиотеку.	<i>После урока кончиться</i> мы пошли в библиотеку.

**Типичные ошибки, характерные
для турецкоговорящих студентов, изучающих РКИ**

Турецкий язык	Русский язык	Типичные ошибки
Arkadaşımın dergisini görmedim (Дословно: ДРУГ + притяжательный аффикс -İM + притяжательный аффикс -İN – ЖУРНАЛ + притяжательный аффикс -SI)	Я не видел журнал моего друга.	Я не видел <i>мой друга журнал</i> .
Arkadaşımın anlattığı filmi izledim. (Дословно: ДРУГ + притяжательный аффикс -İN + притяжательный аффикс -İN в роли показателя предстоящего действия – РАССКАЗ + субстантивно-адъективная форма -DİK + притяжательный аффикс -İ в роли показателя субъекта действия)	Я смотрел фильм, о котором рассказал твой друг.	Я смотрел фильм <i>твой друг рассказал</i> . Я смотрел фильм <i>твоего друга рассказал</i> . Я смотрел фильм <i>рассказанного твоего друга</i> .
Arkadaşımın bunu anlatması beni şaşırttı. (Дословно: ДРУГ + притяжательный аффикс -İN + притяжательный аффикс -İN в роли показателя предстоящего действия – ЭТО – РАССКАЗ + показатель отглагольного действия -MA + притяжательный аффикс -SI в роли показателя субъекта действия)	Меня удивило то, что твой друг рассказал об этом.	<i>Твоего друга рассказал это меня удивил</i> .
Anneme, arkadaşımın bu olayı anlatmasının beni şaşırttığını söyledim. (Дословно: ДРУГ + притяжательный аффикс -İN + притяжательный аффикс -İN в роли показателя предстоящего действия – ЭТО – СЛУЧАЙ + показатель определительного падежа – РАССКАЗ + показатель отглагольного действия -MA + притяжательный аффикс -SI в роли показателя субъекта действия + притяжательный аффикс -İN в роли показателя предстоящего действия – МЕНЯ УДИВ(ИТЬ) + субстантивно-адъективная форма -DİK + притяжательный аффикс -İ в роли показателя субъекта действия)	Я сказал матери, что меня удивил рассказ твоего друга о том случае.	Я сказал матери <i>мой друг рассказать о случае меня удивил</i> .

в значении аффикса принадлежности («Я смотрел фильм **твоего друга** рассказал»; «Я смотрел фильм рассказанного **твоего друга**»; «**Твоего друга** рассказал это меня удивил»). В некоторых случаях аффикс -İN не переносится в язык

перевода, однако в данной ситуации возникают проблемы синтаксического построения. В приведенных примерах для носителя турецкого языка остались «нерасшифрованными» функции субстантивно-адъективной формы на -DİK,

которые заключаются в передаче дополнительной информации о субъекте или объекте действия (ср.: функция союза КОТОРЫЙ в русском языке) или в передаче информации о действии, состоянии, положении дел в целом (ср.: функция союза ЧТО (в данном случае) в русском языке). В итоге предложения на русском были построены также без учета синтаксических связей в предложении: «Я смотрел фильм твой друг рассказал», «Я сказал матери мой друг рассказать о случае меня удивил».

Таким образом, необходимо подчеркнуть актуальность русско-турецких сопоставительных исследований, которые могут лечь в основу создания приемов преподавания РКИ турецкоязычным студентам, находящимся вне языковой среды, взгляд на язык которых сформирован в рамках формального описательного подхода. Кроме того, подобные исследования, на наш взгляд, внесут вклад в разработку теории перевода в отношении разнотипных языков, в частности, русского и турецкого. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учебное пособие. М., 2005.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической модели языка): Учебник. М., 2000.
3. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков: Учебное пособие для студентов факультетов и институтов иностранного языка. Л., 1976.
4. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология на материале французского и русского языков. М., 1977.
5. Гак В.Г. О контрастивной лингвистике // Новое в зарубежной лингвистике. 1989. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика.
6. Гюнеш Б. Особенности семантики глаголов движения в русском и турецком языках // Русский язык за рубежом. 2013. № 3.
7. Дитрих А.П. Преподавание русского языка в Турции // Русский язык за рубежом. 2007. № 3.
8. Егорова А.Ф. Трудные случаи русской грамматики: Сборник упражнений по РКИ. М., 2010.
9. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973.
10. Ёылмаз Д. Средства номинализации действия в турецком языке. СПб., 2005.
11. Капитонова Т.И., Плоткин Г.А. Компаративная русско-английская грамматика: Учебное пособие для иностранных студентов (базовый уровень). СПб., 2013.
12. Копров В.Ю. Сопоставительный синтаксис русского и английского языков: Учебное пособие. Воронеж, 2010.
13. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. М., 2006.
14. Напольнова Е.М. Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом. 2008. № 4.
15. Озер З.Б. Проблемы преподавания русского языка и литературы филологам-русистам в университетах Турции // Преподавание русского языка и литературы в новых западноевропейских условиях XXI в.: Сборник статей. Верона, 2005.
16. Шелякин М.А. Справочник по русской грамматике. М., 2006.
17. Aykut A. Türkiye'de Rus Dili ve Edebiyatı Çalışmaları. Rus Edebiyatından Çeviriler (1884–1940). Rusça Öğrenimi (1883–2006) // Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi. 2006. № 46 (2).
18. Karaağaç G. Türkçenin Söz Dizimi. İstanbul, 2012.
19. Karacan H. Türkiye'de Rusça Eğitiminin Yeri ve Önemi: Doktora Tezi / Ankara Üniversitesi. Ankara, 2012.
20. Karahan L. Türkçede Söz Dizimi. Ankara, 2013.
21. Oksüz G. Rus Dili Öğretiminde Karşılaşılan Ana Dil Kaynaklı Girişim Hataları // Turkish Studies. 2014. Spring Volume 9/6.

Olena Kozan

CONTRASTIVE APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO NATIVE SPEAKERS OF TURKISH

Russian as a foreign language, comparative approach, Turkish, Genitive case.

The article deals with some approaches to Russian as a foreign language teaching in Turkey and highlights the necessity of a comparative approach to Russian as a foreign language teaching to native speakers of Turkish who study philology. The necessity of comparative grammar of Russian and Turkish is underlined. Comparison of meaning system of Genitive case in Russian and its expression models in Russian and Turkish is provided as an example.

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО РКИ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПРАКТИКИ



Е.Л. КОРЧАГИНА

ELKorchagina@pushkin.institute

начальник отдела
сертификационного
тестирования

Государственного
института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Н.А. КОЗЛОВЦЕВА

NAKozlovtseva@pushkin.institute

заместитель начальника
отдела сертификационного
тестирования

Государственного
института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
*сертификация,
школьники,
тестирование,
оптимизация обучения,
повышение мотивации
изучения языка,
непрерывное образование*

В данной статье описываются действующие российская и европейские системы сертификационного тестирования детей школьного возраста, характеризуется мотивация получения сертификатов по иностранным языкам указанного контингента.

В свете актуальности задачи поддержки и распространения русского языка в мире сертификационное тестирование детей школьного возраста играет значительную роль. В Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина специальные программы тестирования иностранных детей школьного возраста начали разрабатываться еще в 2005 г. в связи с появлением спроса на данную образовательную услугу.

Интерес к изучению русского языка в странах Европейского союза обусловлен целым рядом причин. Среди них особенно важно отметить внимание к развитию у граждан ЕС двуязычия (билингвизма) и даже многоязычия (полилингвизма). Не секрет, что именно молодые люди, владеющие несколькими языками, востребованы сегодня на рынке труда, и именно таким абитуриентам даются определенные преференции при поступлении в ведущие университеты Европы. На данный момент фонды и образовательные программы Евросоюза стимулируют поездки молодежи на зарубежные стажировки

и в языковые лагеря в страны изучаемого языка. Многие делается для обеспечения возможности непрерывного языкового образования граждан европейских стран на протяжении всей жизни, начиная со школьной скамьи, ведения их личного языкового портфеля.

В этой связи факт существования международных сертификатов по русскому языку имеет большое гуманитарное значение, так как это открывает новые перспективы для получения непрерывного языкового образования и построения карьеры в мультиязычной и поликультурной Европе. Это особенно важно для 30 млн чел., проживающих за рубежом, для которых русский язык является родным, так как именно для данной категории лиц сертификация знаний по русскому языку представляет особый интерес при наличии минимальных трудностей прохождения независимого сертификационного тестирования.

С нашей точки зрения, очень информативным является анализ динамики целевых групп кандидатов, претендовавших на получение международных сертификатов по РКИ. Так, в 2005 г. (год, когда во время сессий, проводимых Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, впервые были использованы специально разработанные тестовые блоки для детей школьного возраста) среди всех кандидатов, протестированных по разным программам, было менее 2% школьников. В 2012 г. их количество составляло уже 26%, а в 2013 г. – уже 42,5%. По данным за 2014 г. эта цифра увеличилась до 58,3%. При этом порядка 30% тестируемых – это детибиллингвы, точнее, так называемые трилингвы. Исследование показало, что такие дети заинтересованы в подтверждении уровня владения РКИ, а не русским как родным, так как 95% из них планируют учиться в вузах Англии, Германии, США, Франции или других зарубежных стран, где наличие сертификата по иностранному языку даст им дополнительные бонусы.

В практике тестирования детей школьного возраста нами выделялись следующие возрастные группы:

- младшая – 5–11 лет;
- средняя – 11–13 лет;
- старшая – 14–17 лет.

Очевидно, что основную массу кандидатов указанной целевой группы составляют учащиеся старшего возраста, так как у них уже более определенно сформированы мотивы изучения русского языка и более очевидна потребность в сертификате того или иного уровня. Особую роль в формировании потребности получить сертификат по русскому языку играют родители и школьные учителя, целенаправленно

занимающиеся профориентацией своих детей в этом возрасте.

Однако нельзя не отметить, что среди детей более раннего возраста (с 3-го класса) также были желающие пройти уровневое тестирование (по желанию самих детей, их родителей и по рекомендации учителей). Практика показала неэффективность столь раннего сертификационного тестирования по нескольким причинам: во-первых, ребенку психологически и физически трудно выдержать нагрузку, которой требует объем проверяемого материала; во-вторых, для него в раннем детском возрасте (до 12–13 лет) тестовая форма заданий представляется скорее игрой в крестики-нолики, чем серьезным испытанием. К сожалению, еще недостаточный уровень сформированности чувства ответственности у ребенка сказывается на результатах тестирования и объективности оценки. Не отрицая важности применения тестов в процессе обучения, мы остановились на рекомендации использовать сертификационное уровневое тестирование для детей школьного возраста лишь после достижения ими 12–13 лет. (Исключения, безусловно, возможны и были в нашей практике.)

Еще одна причина, по которой нам не представляется целесообразным выдача бессрочных сертификатов кандидатам младше 11 лет, заключается в том, что дети младшего возраста легко забывают язык, если не занимаются или не пользуются им постоянно. В связи с этим планируется дифференциация программ тестирования для школьников, в том числе разработка специальных экзаменов для кандидатов младшей возрастной группы, по результатам которых будут выдаваться отдельные сертификаты (по аналогии с системой тестирования YLE Кембриджа).

Функционирующая на данный момент система сертификационного тестирования для детей школьного возраста включает 6 основных уровней владения русским языком повседневного общения (уровни A1–C2), а также 6 промежуточных уровней владения РКИ (уровни A0+ – C1+). По формату экзамен для школьников, как правило, короче, чем для взрослых. Между тем по результатам тестирования выдается бессрочный сертификат, т.е. прохождение повторного тестирования при достижении кандидатами взрослого возраста не требуется.

В программах тестирования детей школьного возраста реализованы идеи коммуникативного обучения. Ими руководствовались авторы при отборе, структурировании и подаче контрольного материала тестов. Ключевым положением данного обучения является ориентация на владение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях,

Тестирование по РКИ

актуальных для школьников, с целью наиболее полного удовлетворения их индивидуальных коммуникативных потребностей.

Для разработчиков тестовых программ очень важно знание конкретных мотивов изучения языка, стимулирование интереса к избранным сферам его изучения, расширение круга интересов учащихся. При этом особая трудность определения указанных мотивов возникает именно в отношении школьников всех возрастных групп, так как у них не сформирована внутренняя мотивация, в отличие от взрослых, у которых в качестве основной мотивации изучения иностранного языка выступает межкультурная коммуникация. Учитывая же косвенную мотивацию, авторы опирались на познавательный интерес учащихся к современной молодежной тематике, к знакомству с чем-то новым, сопоставимым с их реальным, уже имеющимся жизненным опытом, а также на стремление любого человека видеть положительные результаты своей работы.

Проведенное нами исследование позволило отобрать ситуации и стимулы, отражающие реальные потребности учащихся, сопоставимые с их жизненным опытом. В качестве основной единицы организации контролируемой коммуникативной и речевой деятельности школьников выступают ситуации, моделирующие реальное взаимодействие детей в жизни. Таким образом, тестирование детей школьного возраста по русскому языку проводится по уровням в соответствии со следующими макроситуациями:

- А1: Знакомимся с ребятами из России;
- А2: Едем в международный детский лагерь;
- В1: Едем в русскую школу по обмену;
- В2: Участвуем в международном проекте;
- С1: Покоряем Рунет;
- С2: Живем и учимся в России.

Во многих странах вопросами и проблемами сертификации национальных языков занимаются учреждения и институты, область интересов и статус которых близки статусу и интересам Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Это Институт Сервантеса в Испании, Гете-Институт в Германии, Институт Данте Алигьери в Италии и др. Сертификаты по испанскому, немецкому и другим иностранным языкам, выдаваемые этими институтами, пользуются особенной популярностью не случайно – ведь именно этими учреждениями разрабатываются и применяются на практике все современные направления в преподавании и изучении иностранных языков.

Особый интерес представляет изучение опыта тестирования по иностранным языкам детей

и подростков в признанных во всем мире центрах тестирования: Гете-Институт (немецкий язык как иностранный), Кембридж (английский язык как иностранный), Институт Сервантеса (испанский язык как иностранный), Альянс Франсе (французский язык как иностранный). С точки зрения содержания тестовых экзаменов все эти центры предлагают материалы, адаптированные по тематике, коммуникативным задачам и набору лексики для той или иной детской или молодежной группы. Между тем наблюдаются и довольно серьезные отличия в подходах к тестированию детей. Рассмотрим практику ведущих европейских центров тестирования по таким вопросам, как возрастные рекомендации для прохождения сертификационного тестирования и тип сертификата, получаемый кандидатами по его результатам (бессрочный уровневый, идентичный взрослому, или сертификат специального образца с пометкой «для детей» или «школьный»), длительность экзамена и т.д.

Так, Гете-Институт дает следующие рекомендации по сдаче тестовых экзаменов для четырех возрастных групп: два типа сертификата с 10 лет (А1 и А2), с 12 лет – сертификат В1, с 16 лет – сертификаты по всем шести уровням, с 18 лет – три вида сертификата. При этом тесты дифференцированы для детей (уровни А1–В1) и студентов (уровни В2–С2). Уровень В1 – общий как для взрослых кандидатов, так и для детей.

Все экзамены для детей состоят из четырех частей. Как правило, они значительно короче, чем экзамены для взрослых. Пересдача частями невозможна.

Кембриджские тесты по английскому языку для детей и младших школьников YLE Tests (Cambridge Young Learners English Tests) предназначены для детей в возрасте от 7 до 12 лет и имеют три уровня сложности: первая ступень (Starters), вторая ступень (Movers) и третья ступень (Flyers). Тестирование проводится по четырем аспектам: тематическая беседа, грамматика и грамматические конструкции, лексика и задания на аудирование и письмо. Третья ступень (Flyers) по сложности приблизительно соответствует Key English Test (KET).

Исследования показывают, что подготовка и сдача экзамена YLE значительно повышает заинтересованность ребенка в изучении английского языка, он может выше продвигаться по Кембриджской шкале экзаменов, начав подготовку к КЕТ (Key English Test) или ПЕТ (Preliminary English Test) – международным экзаменам по английскому языку для детей старшего возраста, подростков и взрослых кандидатов.

Организа-ция	Воз-растные группы	Уровни тестиرو-вания для детей	Различия в фор-матах взрослых и детских тестов	Различия в содер-жании	Форма сертифи-ката	Коли-чество субтестов	Стоимость
Гете-Институт	С 10 лет – А1–А2; с 12 лет – В1; с 16 лет – все уровни по взрослым программам	А1–В1	Нет	Темы и лексика адаптированы по возрасту	Специальный сертификат для детей для уровней А1–А2 и стандартный для уровня В1	Четыре: чтение, письмо, аудирование, устная речь	Скидки до 50%, дополнительные скидки для классов
Институт Сервантеса	12–17 лет	А1–В1	Нет	Темы и лексика адаптированы по возрасту	Стандартный	Четыре: чтение, письмо, аудирование, устная речь	Как у взрослых
Альянс Франсе	8–12 лет 12–17 лет	А1–А2 В1–В2	Нет	Темы и лексика адаптированы по возрасту	Стандартный, специальные сертификаты для детей	Четыре: чтение, письмо, аудирование, устная речь	Как у взрослых
Кембридж	7–12 лет	Три ступени, последняя из которых соответствует А2	Отдельные форматы, время выполнения каждого субтеста меньше, чем у взрослых	Темы и лексика адаптированы по возрасту	Специальные сертификаты для детей	Четыре: чтение, письмо, аудирование, устная речь	Ниже, чем у взрослых
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина	12–18 лет	А1–С2	Объем заданий и время выполнения теста для детей меньше, чем для взрослых	Темы и лексика адаптированы по возрасту	Стандартный	Пять: чтение, письмо, лексика и грамматика, аудирование, устная речь	Скидка 25%

Тестирование по РКИ

Главными задачами этой серии экзаменов являются:

- показать ребенку, что изучать английский язык – это интересно;
- помочь ему преодолеть страх перед экзаменами и создать позитивное впечатление о них;
- дать хороший старт в изучении английского языка.

Официальным документом, признающим уровень знания и владения испанским языком, является диплом по испанскому как иностранному DELE, который выдает Институт Сервантеса от имени Министерства образования, культуры и спорта Испании. Данные дипломы не имеют срока годности.

В настоящее время существует два уровня сертификатов DELE для школьников. Диплом DELE A1 Escolar является эквивалентным уровню A1 (разницы со взрослым по формату нет), организуется для подростков от 12 до 17 лет. Диплом DELE B1 Escolar является эквивалентным уровню B1 и также организуется для подростков от 12 до 17 лет.

Для изучающих французский язык Альянс Франсе предлагает диплом DELF, который разделяется на несколько подвидов:

- DELF (общий);
- DELF Prim (дети 8–12 лет);
- DELF junior / DELF scolaire (подростки 12–17 лет).
- DELF Pro (служба и карьера во Франции и франкоязычных странах).

Сертификаты для детей, помеченные junior, – специальные. Для уровней Prim выдается сертификат, аналогичный взрослому.

Для наглядности описание всех европейских программ сертификационного тестирования представлено в таблице (с. 97).

Практика тестирования по иностранным языкам детей разного возраста показала, что прохождение тестирования способствует усилению мотивации непрерывного изучения языка, оптимизирует процесс его усвоения, что, в свою очередь, требует определенных организационных усилий и целенаправленной работы педагогов и родителей по привлечению школьников к сертификационному тестированию и их соответствующей подготовке к сдаче уровней экзаменов. ■

N.A. Kozlovtseva, E.L. Korchagina

CERTIFICATION TESTING OF SCHOOL-AGE CHILDREN IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN PRACTICE

Certification, students, testing, optimization training, increasing the motivation of language learning, continuing education.

This article describes current Russian and European systems of school-age children certification testing, the motivation of obtaining foreign languages certificates for this contingent is characterized.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

22 января 2016 г. в Варшаве ректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкая подписала соглашение с президентом Польской ассоциации учителей и преподавателей русского языка Л. Шипелевич о создании **Центра изучения и тестирования по русскому языку «Институт Пушкина»** на базе Центра русского языка в Варшаве.

Основные направления деятельности Центра – обучение русскому языку, проведение тестирования, организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов-русистов, в том числе с использованием дистанционных возможностей портала «Образование на русском»; организация совместных образовательных, просветительских и научных мероприятий.

Стороны также договорились о развитии сотрудничества в рамках партнерской сети «Институт Пушкина» в области продвижения русского языка и культуры: проведении на базе центра олимпиад, других творческих конкурсов по знанию русского языка, литературы и культуры, а также национального языка, создании программ образовательного туризма.

Кроме того, М.Н. Русецкая приняла участие в церемонии награждения заслуженных преподавателей русского языка в Польше.

По материалам портала Института Пушкина (pushkin.institute)

АНАЛИЗ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ РУССКИХ ИНФИНИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ



ХАДИДЖЕ ВАЛИЗАДЕ
Khva2009@gmail.com
аспирант
кафедры русского языка
и литературы
Тегеранского
университета
Тегеран, Иран



АМИР ХОССЕЙНИ
amhoseini@ut.ac.ir
д-р филол. наук, доцент
кафедры русского языка
и литературы
Тегеранского
университета
Тегеран, Иран

Ключевые слова:
*инфинитивные
предложения,
инфинитив,
модальность, языковые
средства, русский язык,
персидский язык*

Настоящее исследование представляет собой попытку анализа способов передачи русских инфинитивных предложений в персидском языке, в котором они отсутствуют, что приводит к возникновению больших трудностей в понимании подобных конструкций у пероговорящих учащихся. Для передачи содержания предложений данного типа в персидском языке используются иные лексико-грамматические средства. Материалом исследования послужили 97 русских односоставных инфинитивных предложений и их переводы на персидский. Приведенные русские примеры взяты из разных грамматик, а также художественной и лингвистической литературы.

В лингвистических исследованиях, посвященных синтаксису русского языка, до сих пор нет единого мнения в определении сущности инфинитивных предложений. Такие лингвисты, как А.А. Потемня, Е.М. Галкина-Федорук, З.Д. Попова, А.Н. Стеценко, считают их разновидностью безличных односоставных предложений и называют их инфинитивно-безличными предложениями, или безличными с независимым инфинитивом. А.А. Шахматов, Л.А. Булаховский, В.В. Бабайцева, А.М. Пешковский, Е.С. Скобликова и Н.С. Валгина выделяют их в особый структурно-семантический тип односоставных предложений

Теория перевода

и определяют некоторые свойственные им черты. По словам Е.С. Скобликовой, инфинитивными предложениями являются такие односоставные предложения, сказуемое которых выражено грамматически независимым инфинитивом [5: 152], при котором может не быть ни безличного глагола, ни безлично-предикативного слова [1: 293]. Инфинитивные предложения передают разнообразные модальные значения. Отличительным характером категории модальности в инфинитивных предложениях является имплицитный способ ее выражения.

В инфинитивных предложениях отношение говорящего к высказываемому представляется интонационно-синтаксически, т.е. самой формой инфинитива, интонацией, а также в ряде случаев наличием частиц [2: 144–145; 4: 102] и видовой формой глагола [5: 153–154], в то время как во всех других односоставных предложениях различные модальные значения передаются морфолого-синтаксическим и лексико-синтаксическим способами.

В данной статье рассматриваются инфинитивные предложения, очень распространенные в русском языке и чрезвычайно разнообразными по оттенкам значения [3: 381], и их переводы на персидский язык. Инфинитив в персидском языке отличается от русского по характеру

сочетаемости. Русский инфинитив соединяет в себе свойства глагола и имени существительного. В персидском языке он связан только с именными формами, вследствие чего не может самостоятельно выступать в качестве главного члена – сказуемого, в отличие от русского языка. Таким образом, русские предложения с независимым инфинитивом можно отнести к синтаксическим конструкциям, изучение которых вызывает большие трудности у переводящих учащихся, поскольку в их родном языке подобное явление отсутствует.

Несоответствия в грамматической системе двух языков не позволяют передавать одну и ту же мысль одинаковой грамматической конструкцией. С другой стороны, инфинитивные предложения выражают модальные значения, передаваемые в персидском языке разнообразными языковыми средствами, в том числе модальными словами, частицами, а также глагольными формами повелительного наклонения и т.д. Таким образом, способы перевода предложений такого типа на персидский язык зависят от выражаемых ими смысловых нюансов.

Материалом настоящего исследования послужили 97 односоставных инфинитивных предложений русского языка и их переводы на персидский язык. Ниже приведем некоторые из них.

Отец чувствовал себя плохо. Немедленно вызвать врача.	حال پدر خوب نیست. سریعاً پزشک را صدا بزن. (باید سریعاً پزشک را صدا بزنی.)
Мусор убрать! Доску очистить!	زباله ها را جمع کنيد. تخته سیاه را تمیز کنيد..
Уже поздно! Всем спать! Пора. Спокойной ночи.	دیروقت است. همه باید بخوابند. وقت خواب است. شب بخیر.
Завтра будет экзамен. Предупредить всех учеников!	فردا امتحان خواهد بود. باید به همه ی دانش آموزان خبر دهید.
Не входить!!! Посторонним не входить!	ورود افراد متفرقه اکیدا ممنوع!
В коридоре не курить!	سیگار کشیدن در راهرو ممنوع!
На экзамене не разговаривать!	موقع امتحان صحبت نکنید!
Скоро будут осенние каникулы. Мне поехать бы в Москву!	به زودی تعطیلات پاییزی فرا خواهد رسید. دلم می خواهد به مسکو بروم.
Я пошла спать. Завтра мне рано вставать. У меня завтра очень много работы.	من بروم بخوابم. باید فردا صبح زود بیدار شوم. فردا کارهای زیادی دارم.
Не переходить дорогу на красный свет!	عبور از خیابان به هنگام چراغ قرمز ممنوع!
Машины на газон не ставить!	پارک ماشین روی چمن ها ممنوع! (نباید ماشین را روی چمن ها پارک کنید).
Он не записал адрес. Не забыть бы его.	او آدرس را یادداشت نکرد. نکند آن را فراموش کند.
Не включать свет! Еще светло.	برق را روشن نکنید. هنوز هوا روشن است.
Всем молчать! Здесь ребенок спит.	همه ساکت! بچه خوابیده است.
С кем мне посоветоваться по этому вопросу?	با چه کسی می توانم در این باره مشورت کنم؟

Откуда мне позвонить другу?	از کجا می توانم به دوستم زنگ بزنم؟
Честным трудом никогда не заработать больше насущного хлеба (А.Н. Островский).	با کار شرافتمندانه هرگز نمی شود بیش از قوت لایموت خود بدست آورد.
Серое небо. В небе облака плывут издалека. Быть дождю.	آسمان خاکستری است. از دور ابرهایی در آسمان دیده می شود. قطعاً باران خواهیم داشت.
Быть беде без тебя! Быть беде! (А.Н. Островский)	بدون تو قطعاً مصیبت خواهد بود. مصیبت.
Бросить его, бросить далеко, в реку кинуть, чтоб не нашли его (А.Н. Островский).	او را بیرون کنید. او را دور بیندازید. در رودخانه رها کنید تا کسی نتواند او را پیدا کند.
Темно внизу-то, не видать ничего (А.Н. Островский).	پایین تاریک است. هیچ چیز نمی توان دید.
Ученикам не решить такую сложную задачу.	دانش آموزان نمی توانند چنین مسئله پیچیده ای را حل کنند. (دانش آموزان قادر به حل چنین مسئله پیچیده ای نیستند.)
Нам не переводить вторую часть текста. (Перевод нам сегодня не задан.)	لازم نیست بخش دوم متن را ترجمه کنیم.
Пойти бы в лес за грибами!	می خواهم برای جمع آوری قارچ به جنگل بروم.
В такую бурю не переплыть Волгу.	در چنین طوفانی نمی شود از ولگا عبور کرد.
У нас мало времени осталось до начала занятия. Не опоздать бы нам на занятие.	زمان کمی تا شروع کلاس باقی مانده است. نکند دیر به کلاس برسیم.
Мне бы увидеть вас хоть раз перед отъездом!	من می خواهم قبل از رفتن حداقل یکبار دیگر شما را ببینم.
Чемодан слишком тяжелый. Тебе не поднять его.	چمدان بسیار سنگین است. تو نمی توانی آن را بلند کنی.
Скорей бы сдать все экзамены.	کاش هر چه زودتر امتحانات تمام شود.
Как я устала! Сил моих нет! Мне не дойти до деревни.	چقدر خسته شده ام. رمق ندارم. نمی توانم خود را به روستا برسانم.
Не оставлять без присмотра своих малолетних детей.	کودکان خردسال خود را تنها رها نکنید.
Отца не будить. Сегодня нерабочий день. Пусть он отдохнет.	لازم نیست پدر را بیدار کنی. امروز تعطیل است. بگذار استراحت کند.
Не ходи бы тебе сегодня в школу. У тебя нездоровый вид.	بهتر است امروز به مدرسه نروی. حالت خوب نیست.
Немедленно выйти из комнаты!	فورا اتاق را ترک کنید!
Ему сделать бы все побыстрее и уйти бы домой.	او می خواهد همه کارها را سریعتر انجام بدهد و به خانه برود.
Тут скользко! Не упасть бы вам.	آنجا لیز است. نکند زمین بخورید.
Рассказать бы ему все подробно друзьям, может, они бы помогли ему.	بهتر است که او همه چیز را مفصل برای دوستانش تعریف کند، ممکن است آن ها بتوانند به او کمک کنند.
Мне не сказать отцу всей правды.	من نمی توانم همه ی حقیقت را به پدر بگویم.

Сопоставительный анализ соответствующих русских и персидских предложений показывает, что самым регулярным является перевод русских инфинитивных предложений на персидский язык с помощью модального сказуемого. Он применяется для 51,28% собранных нами русских инфинитивных предложений. Этот способ чаще употребляется при переводе фраз, в которых выражаются модальные значения необходимости или ненужности выполнения действия, целесообразности его осуществления или неосуществления, а также

возможности его совершения или несовершения (невозможности). Кроме того, он применяется в некоторых случаях для передачи русских инфинитивных предложений со значением желательности осуществления действия.

Можно выделить следующие модели:

а) инфинитив → личная форма модального глагола + форма аориста полнозначного глагола;

б) инфинитив → безличная форма модального глагола + форма аориста полнозначного глагола;

Теория перевода

в) инфинитив → имена прилагательные + глагол-связка + форма аориста полнозначного глагола;

г) инфинитив → безличная форма модального глагола + форма простого прошедшего времени.

Русские инфинитивные предложения со значением побуждения (приказ, запрет и т.д.) и реже предложения с модальностью целесобразности выполнения и невыполнения действия могут быть переведены глагольной формой повелительного наклонения. Такой способ передачи содержания независимого инфинитива на персидский язык затрагивает 28,2% собранных нами русских примеров.

Менее распространенным способом перевода является выражение модальных оттенков русских инфинитивных предложений с помощью персидских частиц *نکند* (*наконад*) и *کاش* (*каш*) и аористой формой полнозначного глагола. Он применяется к 12,82% анализируемых нами русских инфинитивных предложений. Этот способ используется при переводе предложений с модальной семантикой предостережения и опасения по поводу осуществления нежелательного действия и чаще конструкций со значением желательности выполнения действия.

Остальные способы выражения смысла предложений такого типа в персидском языке представлены единичными случаями. К ним можно отнести перевод русского независимого инфинитива при помощи глагольной формы будущего категорического времени, а также императивного междометия (отглагольные существительные). Это относится, соответственно, к 5,12% и 2,56% собранных нами русских примеров. Первый способ применяется к русским инфинитивным предложениям с модальным значением неизбежности, а второй употребляется при переводе русских предложений с семантикой категоричного приказа.

Итак, в связи с отсутствием в персидском языке односоставных предложений такого типа перевод русских инфинитивных предложений с помощью подобных им конструкций представляется невозможным, вследствие чего для их передачи в персидском языке используются другие языковые средства. Результаты анализа собранных нами русских примеров и их персидских эквивалентов показывают, что наиболее частотным способом передачи русских инфинитивных предложений в персидском языке является их перевод с помощью модального сказуемого. Это объясняется разнообразием модальных значений, выражаемых предложениями такого типа. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник. М., 2002.
2. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973.
3. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 2001.
4. Пипченко Н.М. Современный русский язык: синтаксис словосочетания и простого предложения. Минск, 2008.
5. Скобликова Е.С. Современный русский язык: синтаксис простого предложения. М., 2006.

Khadige Valizade, Amir Hoseini

AN ANALYSIS OF THE WAYS OF EXPRESSING RUSSIAN INFINITIVE SENTENCES IN PERSIAN LANGUAGE

Infinitive sentences, infinitive, modality, language means, Russian language, Persian language.

This article describes different ways of expressing Russian infinitive sentences in Persian. In contrast to Russian language, infinitive sentences are absent in Persian language. Therefore, they cause great difficulties in their understanding for Persian speakers. To translate the contents of infinitive sentences, various lexical and grammatical means are used in Persian language. The present article aimed at investigating the main ways of interpretation of Russian infinitive sentences in Persian. The study was performed on 97 Russian infinitive one-word sentences and their translations into Persian. The examples were selected from language grammar books as well as literature and linguistic sources.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

(К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЙ «КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ», «КАТЕГОРИЯ НЕПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ», «КАТЕГОРИЯ КОСВЕННОСТИ»)



Т.В. НЕСТЕРОВА

TVNesterova@pushkin.institute
канд. филол. наук,
профессор кафедры общего
и русского языкознания
Государственного
института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
*коммуникативная
лингвистика,
коммуникативная
категория,
категория непрямой
коммуникации,
категория косвенности,
конвенциональность/
неконвенциональность,
степень косвенности*

В статье затронута проблема поиска глобальных коммуникативных категорий как специфических ментальных единиц русского языкового сознания, описания их структуры и содержания. Рассмотрены коммуникативная (прагмалингвистическая) категория косвенности, ее соотношение с категорией непрямой коммуникации и категорией общения. Затронут вопрос о соотношении понятий конвенциональность/неконвенциональность, косвенность и степень косвенности на примере контекстуально-ситуативных косвенных речевых актов, реализующихся в обиходном общении русских.

Коммуникативная лингвистика исследует многообразные ситуации общения; фреймы, сценарии коммуникативных эпизодов и событий; стратегии и тактики коммуникантов в зоне согласия и конфликта; прагматические, социо- и национально-культурные специфичные дискурсные/текстовые проявления; особенности коммуникативной деятельности автора дискурса/текста и его адресата; способы достижения желаемого результата общения; эффективную речевую коммуникацию, культуру речи и речевой этикет [23: 6–28]. Проблемам коммуникативной лингвистики были посвящены многие доклады участников XIII конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», который проходил с 13 по 20 сентября 2015 г. в Гранаде (Испания). Это вопросы, связанные с коммуникативным поведением говорящих в разных сферах и средах общения: речевые регистры, речевые стратегии и тактики, режимы согласия и конфликта, языковая манипуляция, языковая демагогия, языковая игра и мн. др. [19]¹.

На сегодняшний день перед русистами стоит немало задач, связанных с выработкой новых подходов к изучению коммуникативных процессов. В своей статье мне бы хотелось привлечь внимание лингвистической общественности к следующей проблеме. Как известно, становление коммуникативной лингвистики характеризуется поиском как специфических единиц, так и категорий. И если с анализом основных единиц коммуникативной лингвистики (высказывания / речевого акта, речевого жанра, дискурса) дело обстоит относительно благополучно (хотя, конечно, есть много лакун в исследованиях этих единиц), то с описанием категориального аппарата коммуникативной лингвистики возникает много проблем. Следует признать, что сегодня во многих лингвистических работах наблюдается довольно свободное жонглирование термином «категория». Традиционно пишут о лексических, грамматических (морфологических и синтаксических), семан-

¹ См. обзор докладов направления «Русский язык: коммуникативно-прагматические аспекты исследования», сделанный нами в журнале «Русский язык за рубежом» (2015. № 5. С. 34–37).

тических, семантико-стилистических, функционально-стилистических, когнитивно-семантических, текстовых, лингвокогнитивных, прагмалингвистических категориях. Создается такое впечатление, что лингвистическое понятие «категория» (так же, как и «концепт») стало пониматься очень широко и в него включаются достаточно разнородные явления, которые, с нашей точки зрения, не всегда можно отнести к категориям: *категория репутации, категория авторитетности, категория власти, категория «принятие решения», категория страдания, категория «место трудовой деятельности», категория молитвы, интонационная категория тона, радость как педагогическая категория, перцептивная категория вкуса, топоним виртуального пространства как культурно-историческая категория, категория «свойственность—чуждость» в политическом дискурсе, лингвосемантическая* и др. Особую актуальность на сегодняшний день приобретает поиск глобальных коммуникативных категорий как специфических ментальных единиц русского языкового сознания, описание их структуры и содержания. Коммуникативные категории отражают коммуникативное сознание человека, они содержат определенные концептуальные знания о коммуникации, а также нормы и правила общения. Однако в современной теории коммуникации пока не существует единой трактовки понятия «коммуникативная категория» (а многие дефиниции нуждаются в уточнении). Не описаны также механизмы реализации многих коммуникативных категорий в процессе общения. Так, И.А. Стернин пишет о том, что «коммуникативное сознание представляет собой совокупность ментальных коммуникативных категорий, определяющих принятые в обществе нормы и правила коммуникации» [21: 87]. Под коммуникативными категориями им понимаются «самые общие коммуникативные понятия, упорядочивающие знания человека об общении и нормах его осуществления. Та или иная категория становится «наблюдаемой» и вычленяется как таковая в коммуникативном сознании народа по ее проявлениям в общении — именно из анализа практики общения выделяются категории и определяется их содержание... Категория содержит определенное концептуальное знание о коммуникации (информационный аспект, информационная составляющая категории), а также «прескрипции», предписания по осуществлению коммуникативного процесса (правила общения). Прескрипционная составляющая коммуникативной категории включает прескрипции, которые носят предписывающий характер (что и как надо делать в общении),

запретительные прескрипции (чего нельзя делать в общении) и интерпретирующие (объяснительные) прескрипции (как надо понимать в процессе общения те или иные коммуникативные факты или действия)» [21: 87].

О.А. Кобрин под категорией коммуникативного плана понимает ту, которая в самом общем виде отражает концепты, упорядочивающие знания человека об общении и нормах его существования и осуществления. В целом все коммуникативные категории характеризуют и реализуют непосредственно механизмы и правила речевой деятельности. Исследователь отмечает, что в конечном счете все категории являются коммуникативными, поскольку служат процессу общения и понимания. Без них коммуникация была бы невозможной и тем более не была бы успешной. Но есть среди них категории, необходимые для обеспечения внутреннего системного устройства языка (морфологические, синтаксические, фонологические), а есть категории, ориентированные исключительно на процесс коммуникации, которые и следует отнести к коммуникативным [11: 319–333].

Н.Н. Панченко пишет о том, что коммуникативная категория представляет собой единство структурно организованного коммуникативно значимого содержания и комплекса лингвистических и паралингвистических средств его выражения. Основной функцией коммуникативной категории является организация коммуникации, в рамках которой возможно выделение регламентирующей (регулирующей), квалификативной и других функций [17].

Коммуникативное сознание человека представляет собой совокупность коммуникативных категорий и концептов. В определении того, что такое коммуникативный концепт и категория, в чем их сходство и различие, тоже нет единства взглядов. В литературе по когнитивной лингвистике термины «концепт» и «категория» зачастую рассматриваются как синонимичные. Мы согласны с точкой зрения тех исследователей, которые разделяют понятия «категория» и «концепт». Так, М.В. Шаманова под коммуникативными категориями понимает «наиболее общие по своему содержанию коммуникативные концепты, которые включают наиболее существенную для коммуникативного сознания и обобщенную коммуникативную информацию» [27].

Среди коммуникативных категорий многие лингвисты выделяют *категорию общения* [19, 21, 27, 28]. Исследуя данную категорию, М.В. Шаманова включает в нее такие коммуникативные концепты, как *диалог, спор, речь, слушание, вербальные и невербальные средства в общении, круг общения, темы общения, благодарность, извинение, критика, пустословие,*

убеждение, просьба, клевета, обещание, совет, конфликтное общение, эффективное общение, эмоциональное общение и др. Она отмечает, что коммуникативная категория *общение* пересекается с рядом коммуникативных концептов: *вежливость, грубость, культура речи, культура общения* и имеет обширные связи с другими концептами национальной концептосферы: *гостеприимство, одиночество, дружба* и др. [27, 28].

Наиболее полно, на наш взгляд, понятие «коммуникативная категория» и общее представление о ней сформулировано Е.П. Захаровой [7: 12–19]. Согласно исследователю, коммуникативные категории «участвуют в организации и/или регулировании коммуникативного процесса, имеют определенную структуру (в виде оппозиции, спектра, шкалы), собственное коммуникативное содержание, набор разноразрядных языковых и речевых (в том числе и невербальных) средств для выражения этого содержания» [7: 13]. Существенным представляется противопоставление коммуникативных категорий языковым, функционально-стилевым и риторическим. «В отличие от языковых коммуникативные категории связаны не с языком, а с речью, причем на базе одних языков они превращаются в языковые (категория вежливости в японском языке), в других языках остаются на уровне речевых. В противоположность функционально-стилевым категориям коммуникативные проявляются в любой речи, независимо от функционально-стилевой принадлежности речи. От риторических отличаются тем, что они используются не намеренно, им не обучают, но коммуникация без них невозможна» [7: 13].

На сегодняшний день существуют различные типологии коммуникативных категорий. Они представляются нам довольно хаотичными. Так, для русского коммуникативного сознания, по мнению И.А. Стернина, могут быть выделены в качестве релевантных такие коммуникативные категории, как *собственно категория общения, вежливости, грубости, коммуникативности, коммуникативной неприкосновенности, коммуникативной ответственности, эмоциональности, коммуникативной оценочности, коммуникативного доверия, коммуникативного давления, спора, конфликта, коммуникативной серьезности, реквестивности, коммуникативной эффективности, молчания, коммуникативного оптимизма/пессимизма, сохранения лица, тематики общения, грамотности, коммуникативного идеала* и др. Автор рассматривает также коммуникативные категории, отражающие отношение человека к речи: *родной язык, иностранный язык,*

языковой паспорт, культура речи, хорошая речь и др., а также некоторые более конкретные категории: *диалог, монолог, официальная речь, неофициальная речь, публичная речь, слушание, говорение* [21: 87].

Некоторые из этих категорий дополняются в книге Ю.Е. Прохорова, И.А. Стернина «Русское коммуникативное поведение» [19] категориями *приватности (коммуникативной неприкосновенности), спора, неофициального общения* (она образует оппозицию категории *официальное общение*), *светского общения, коммуникативной серьезности, толерантности*, по-разному проявляющими себя в русском коммуникативном сознании [19: 265–269]. Среди названных выше категорий есть такие, которые получили достаточно полное описание в работах многих исследователей (с разных точек зрения). Например, *категории вежливости* [3; 13; 19; 24: 125–152; 25 и др.] и *толерантности* [9, 29, 30].

Уместно вспомнить о том, что постулаты речевого поведения, сформулированные Г.П. Грайсом для осуществления адекватной и рациональной (конструктивной) коммуникации и реализующие принцип коммуникативного сотрудничества, представляют собой четыре коммуникативные категории (или максимы) *качества, количества, способа и отношения* [4: 217–238].

Среди коммуникативных категорий выделяются глобальные коммуникативные категории *сотрудничества (кооперации) / конфликтности, адресантности/адресатности, коммуникативного поведения, коммуникативного контакта и взаимодействия* [8], *вежливости, толерантности* и частные категории – *интенциональности, предикации, референции, актуализации* [23: 18]. Помимо названных выше коммуникативных категорий в работах лингвистов анализируются также коммуникативные категории *смягчения (митигации)* [22], *достоверности* [17], *политкорректности* [1], *ясности речи* [6], *власти* [26]. Наряду с коммуникативными категориями в работах многих исследователей выделяются когнитивно-коммуникативные категории [15, 31 и др.] и лингвопрагматические (прагмалингвистические) категории [12, 14, 25 и др.]. Многие категории взаимно накладываются друг на друга и имеют зоны пересечения. Одна и та же категория может рассматриваться с разных позиций. Так, *категория вежливости* может выступать и как этическая категория, и как прагмалингвистическая [23: 24].

Среди коммуникативных категорий в данной статье нас интересует *категория косвенности*. На сегодняшний день нет работ, в которых бы

четко разграничивались такие понятия, как «непрямая коммуникация», «имплицитная коммуникация», «косвенная коммуникация», «имплицитные коммуникативные смыслы», «категория непрямой коммуникации» и «категория косвенности». Непрямые (косвенные) способы выражения коммуникативных смыслов, требующие дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата сообщения/текста, активно исследуются в работах по непрямой коммуникации (НК). В.В. Дементьев вводит понятие «категория непрямой коммуникации», которая, по его мнению, «является не только одной из важнейших коммуникативно-речевых категорий, но и важнейшей языковой категорией» [5: 5]. Существенными для НК являются такие признаки, как: 1) осложненная интерпретативная деятельность адресата (говорящий «говорит не то, что говорит»); 2) неконвенциональность; 3) ситуативная обусловленность; 4) креативность [5: 77]. Принимая данный термин в качестве рабочего, считаем необходимым уточнить: поскольку коммуникация сама по себе не может быть прямой или непрямой, речь идет о непрямых (косвенных) способах выражения речевых интенций говорящим, а также об имплицитных смыслах, которые возникают при использовании языковых и речевых средств разных уровней в той или иной коммуникативной ситуации и которые декодируются слушающим в результате логической операции имплицитации с учетом контекста, прагматической информации, фоновых знаний. Многие лингвисты (в том числе и автор данной статьи), находясь под обаянием концепции В.В. Дементьева, обнаруживают в ней много спорного. Так, занимаясь исследованием контекстуально-ситуативных косвенных речевых актов (КСКРА) в обиходном общении русских, мы можем отметить, что в определении непрямой коммуникации существуют дискуссионные моменты, связанные с понятиями «конвенциональности»/«неконвенциональности». Конвенциональность не всегда связана с критерием прямоты, а неконвенциональность – с критерием непрямоты. Конвенциональность может быть присуща не только прямым и конвенциональным косвенным речевым актам (РА), но и КСКРА («вторая степень» косвенности) и в последнем случае подвергается градуированию (среди этих РА можно выделить конвенциональные, конвенционализуемые, неконвенциональные). Кроме того, сами КСКРА могут обладать разной степенью косвенности. Чем в меньшей степени конвенциональным является КСКРА, тем у говорящего больше разнообразных реакций на него. То же самое можно сказать и о косвенных речевых жанрах (КРЖ). Надо отметить, что с этих позиций обиходное

общение русских совсем не исследовано и достаточно сложно проводить грань между названными выше группами КСКРА (мы ориентируемся на результаты анкетирования, в котором отражается частотность употребления того или иного КСКРА в речи коммуникантов, а также на статистические данные употребления КСКРА в записях устной речи, в художественных текстах и фильмах (и в текстах сценариев художественных фильмов), в интернет-коммуникации, в текстах SMS-сообщений и электронной почты).

Со временем конвенционализуемые и неконвенциональные КСКРА могут переходить в разряд конвенциональных. В этом случае, по нашему мнению, необходимо различать языковую и речевую конвенциональность. Мы согласны с точкой зрения И.И. Прибыток, которая пишет: «Регулярное неконвенциональное использование языковых конструкций для достижения определенных прагматических целей придает им речевую конвенциональность, которая с течением времени может превратиться в языковую» [18: 26].

Понятие «косвенности» до сих пор имеет в лингвистике неопределенный статус. К сожалению, понятия «прямо» – «косвенно» часто определяются непоследовательно, противоречиво, на разных основаниях для разных языков или для одного языка. Как отмечает А. Вежицкая, понятие «косвенности» (непрямоты) относится к наименее ясным во всей современной лингвистике [2]. Косвенность рассматривается либо в грамматике, либо в стилистике, но ни там, ни там не получает категориального статуса, а интерпретируется как чужая речь с соответствующими грамматико-стилистическими акцентами. Отсутствие категориального статуса у данного понятия оставляет открытыми многие вопросы, возникающие при характеристике единиц коммуникации, реализующих данную категорию. Категория косвенности получает выражение в языковых и речевых средствах разных уровней: это, например, лексемы типа *скрытость, непрямота, имплицитность, неопределенность, побочность, невыраженность, недоговоренность, неясность, намек; не прямой, имплицитный, скрытый, невыраженный, неопределенный, приблизительный, неоднозначный, многозначный, двусмысленный; намекать, говорить (намекать, издавать, инсинуировать, загадочно, непрямо, обинюясь, околицей), обинюваться, подразумевать, скрывать, инсинуировать; фразеологизмы запускать шпильки, говорить загадками, закидывать слово, бросать (кидать) камень (камешек) в огород, вокруг да около, морочить голову, напустить туману, замутить воду,*

напустить тень на ясный день, навести тень на плетень, пустить пыль в глаза, читать между строк и мн. др. Синонимами к слову «косвенный» выступают *опосредованный, не прямой, побочный, скрытый, невыраженный, имплицитный*, антонимами — *непосредственный, прямой*. Данная категория в лингвистике связана с терминами *косвенная речь, косвенный падеж, косвенное дополнение, косвенная номинация, косвенное имя, косвенная оценка, косвенное высказывание, косвенный речевой акт, косвенный речевой жанр, косвенная иллюция, косвенная адресация, косвенные средства и способы выражения (речевой интенции, смысла)*.

На сегодняшний день не существует работ, в которых бы *косвенность* рассматривалась как коммуникативная категория. О лингво-прагматической *категории косвенности* пишет О.А. Кострова в статье «К проблеме лингво-прагматических категорий (на материале категории косвенности в современном немецком языке)», рассматривая реализацию этой категории на синтаксическом уровне: средства выражения *косвенности* — в сложноподчиненном предложении с придаточным объектным [12].

Вероятно, *категорию косвенности* можно рассматривать как частную по отношению к *категории не прямой коммуникации*, которая, в свою очередь, входит в коммуникативную категорию *общение* (отношения включения): *коммуникативная категория общения* ⊃ *коммуникативная категория не прямой коммуникации* ⊃ *коммуникативная категория косвенности*.

В своем диссертационном исследовании, посвященном не прямой коммуникации (и *категории косвенности*) в обиходном общении русских, мы, опираясь на предложенные Е.П. Захаровой [7: 12–19; 8: 163–179] и В.И. Карасиком [10: 185–196] классификации категорий, считаем коммуникативную (прагмалингвистическую) *категорию косвенности* обязательной коммуникативной категорией оппозитивного типа, имеющей характер бинарной оппозиции (косвенность — прямота), носящей градуируемый характер (имеет структуру в виде шкалы: конвенциональная прямота — конвенциональная косвенность — конвенционализуемая косвенность — неконвенциональная косвенность). Анализируемая нами категория является интердискурсивной, обнаруживаемой во всех типах дискурса, на всех уровнях коммуникативной структуры дискурса: от высказывания (речевого акта) до гипержанровых форм коммуникации. *Категория косвенности* — сложная многомерная коммуникативная категория, средствами выражения которой являются более частные категории, например, *косвенная*

номинация, косвенная адресация и др. Можно говорить о полевой структуре содержания *категории косвенности*: в ней отчетливо выделяются ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферии. Граница между дальней и крайней перифериями является размытой. Остается распределить языковые и речевые единицы разных уровней по этим зонам. Это перспективное направление для дальнейших лингвистических исследований в этой области.

Цель нашего диссертационного исследования — систематизировать и описать совокупность разноуровневых языковых и речевых средств, с помощью которых в обиходном русскоязычном общении репрезентируется данная категория; создать их типологию; проанализировать реализацию коммуникативной *категории косвенности* в типических моделях коммуникативного поведения, в наборе речевых поступков, речевых актов и жанров, стратегий и тактик (см. подробнее: [16: 189–195] и др. работы).

В заключение отметим, что создание типологии КСКРА и других единиц не прямой (косвенной) коммуникации имеет большое значение для описания подобных явлений в различных сферах общения и типах дискурса как в русской, так и в других культурах. Результаты такого описания могут быть полезны как в теоретической, так и в практической деятельности преподавателей, занимающихся проблемами общения и преподавания языка (в том числе и РКИ). На сегодняшний день в практике преподавания РКИ изучаются в основном прямые и конвенциональные косвенные реализации речевых интенций (согласие/несогласие, отказ, просьба, похвала, комплимент и др.) и практически не отражены в учебной литературе КСКРА, которые составляют не менее 70% речевого репертуара обиходного общения русских (например, «*Дует!*» — косвенная просьба закрыть окно; «*У меня завтра экзамен*» — косвенный отказ; «*Давай деньги!*» — косвенное согласие на просьбу сходить в магазин; «*Телефон молчит*» — косвенная просьба (и одновременно запрет) не пользоваться мобильным телефоном в общественных местах, например, в библиотеке; «*Спасибо, что убрали за собой!*» — косвенная просьба убрать за собой посуду, реализующаяся в виде РА благодарности за якобы уже совершенное действие и одновременно — запрет оставлять грязную посуду на столах и др.). Эти и многие другие КСКРА иностранный учащийся слышит, выходя за пределы учебной аудитории и погружаясь в русскоязычную коммуникативную среду, соответственно и этим РА его тоже стоит обучать. В этом смысле предпринятое нами диссертационное исследование открывает перспективы для лингвистов, занимающихся методикой

Теория коммуникации

преподавания РКИ. Описанные нами КСКРА (в первую очередь конвенциональные) нужно будет распределять по уровням владения русским языком и создавать методику их преподавания в иностранной аудитории. Это дело времени. Вопрос об отборе КСКРА и способах их представления в учебной аудитории должен решаться в зависимости от конкретных методических задач: подготовленности учащихся, этапа обучения, специализации и т.д.

Перспективным направлением, с нашей точки зрения, является также сопоставительное описание языков и культур на основе использования в них явлений непрямо́й коммуникации, которое позволит выявить как универсальные, так и культурно специфичные проявления *категории косвенности* в различных ситуациях общения (при реализации всего перечня речевых интенций [20]). ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Вашурина Е.А. Политкорректность как коммуникативная категория современного английского языка: на материале художественных и публицистических текстов: Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011.
2. Вежбицкая А. Культурная обусловленность категорий «прямота» vs. «непрямота» // Прямая и непрямо́й коммуникация: Сборник научных статей. Саратов, 2003. sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/11/27/wierzbiicka_dic.zip#overlay-context=structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/pryamaya-i-nepryamaya-kommunikaciya.
3. Газизов Р.А. Коммуникативная категория вежливости в немецкой лингвокультуре (ситуативно-стратегический анализ): Дис. ... докт. филол. наук. Уфа, 2011.
4. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. XVI.
5. Дементьев В.В. Непрямо́й коммуникация. М., 2006.
6. Дронова Г.Е. Коммуникативная категория «ясность речи» в жанре лекции: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006.
7. Захарова Е.П. Типы коммуникативных категорий // Проблемы речевой коммуникации: Межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2000.
8. Захарова Е.П. Коммуникативные категории и нормы // Хорошая речь. М., 2001.
9. Исаева З.Ш. Категория толерантности и ее роль в научной и политической коммуникации: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011.
10. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистический и эмотивный аспекты. Волгоград, 1998.
11. Кобрин О.А. Модусные коммуникативные категории и их реализация в современном английском языке // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сборник в честь Е.С. Кубряковой. М., 2009.
12. Кострова О.А. К проблеме лингвопрагматических категорий (на материале категории косвенности в современном немецком языке). olgakostrova.narod.ru/articles/lingvopragmatic_cat.pdf.
13. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М., 2003.
14. Милянчук Н.С. Лингвопрагматическая категория некатегоричности высказывания в научном стиле современного русского языка: Дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2005.
15. Недобух С.А. Когнитивно-коммуникативная категория личности: Дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2002.
16. Нестерова Т.В. Косвенные реализации речевых интенций в обиходном общении русских // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ / Под ред. Л.А. Вербицкой, К.А. Роговой, Т.И. Поповой и др. В 15 т. СПб., 2015. Т. 7.
17. Панченко Н.Н. Достоверность как коммуникативная категория. Автореф. ... дис. докт. филол. наук. Волгоград, 2010. disscat.com/content/dostovernost-kak-kommunikativnaya-kategoriya.
18. Прибыток И.И. Дискуссионные моменты теории непрямо́й коммуникации // Прямая и непрямо́й коммуникация: Сборник научных статей / Отв. ред. В.В. Дементьев. Саратов, 2003.
19. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М., 2002.
20. Савельева Е.П. Номинации речевых интенций в русском языке и их семантико-прагматическое истолкование: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1991.
21. Стернин И.А. О национальном коммуникативном сознании // Лингвистический вестник. Ижевск, 2002. Вып. 4.
22. Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения: когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты: Дис. ... докт. филол. наук. Волгоград, 2010.
23. Формановская Н.И. В последнее время... (Юбилейный сборник статей). М., 2012.
24. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007.

25. Харчарек Анджей. Прагмалингвистическая категория вежливости как инструмент диалогового взаимодействия коммуникантов на русском языке: В сравнении с польским: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998.
26. Черватюк И.С. Власть как коммуникативная категория: Дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006.
27. Шаманова М.В. Коммуникативная категория и коммуникативный концепт. cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kategoriya-i-kommunikativnyy-kontsept.
28. Шаманова М.В. Коммуникативная категория в языковом сознании: Автореф. ... докт. филол. наук. Воронеж, 2009.
29. Шамсутдинова Е.Ю. Толерантность как коммуникативная категория: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
30. Шаповалова Т.А. Коммуникативная категория толерантности и ее реализация в современном политическом дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2013.
31. Шишкина Р.Г. Когнитивно-коммуникативная категория желательности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2001.

T.V. Nesterova

ACTUAL PROBLEMS OF COMMUNICATIVE LINGUISTICS (TO CLARIFY THE CONCEPTS OF COMMUNICATIVE CATEGORY, CATEGORY OF INDIRECT COMMUNICATION, CATEGORY OF INDIRECTION).

Communicative linguistics, communicative category, the category of indirect communication, the category of indirection, conventionality/conventionalist, the degree of indirection.

The article touches upon the problem of finding the global communicative categories as a specific mental units of Russian language consciousness, describes their structure and content.

We have already examined communicative (pragmalinguistic) category of indirection, its ratio with category of indirect communication and category of communication.

The question of interrelations of concepts such as conventionality/not conventionality, indirection and degree of indirection based on the contextual and situational indirect speech acts that are realized in everyday communication of Russians is raised.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

18 января 2016 г. в РКЦ в Пекине был проведен финал первой **Всекитайской олимпиады школьников по русскому языку**, организаторами которой выступили Китайский комитет по изучению иностранных языков и профессиональному образованию Министерства образования КНР, Русско-китайский фонд развития культуры и образования при поддержке посольства России в КНР и Россотрудничества. Иностраным вузом-соорганизатором олимпиады стал МГУ им. М.В. Ломоносова.

Жюри конкурса, в состав которого вошли опытные педагоги ведущих вузов Китая и России, возглавила широко известная среди русистов обеих стран профессор Ли Иннань, директор Центра русского языка Пекинского университета иностранных языков.

Олимпиада проходила в два этапа. На отборочном туре несколько тысяч учеников старших классов из 57 школ провинций Китая писали сочинение на русском языке и представляли видеоролик с чтением русских стихов и песнями. В финал вышли только 30 человек. Каждый из них выступил с речью на заданную разговорную тему: «О чем я мечтаю», «Какой должна быть счастливая семья», «В каких городах России я хотел бы побывать» и т.д. По итогам конкурса абсолютным победителем стал ученик средней школы № 14 Чжан Хайюй из Харбина (провинция Хэйлунцзян), продемонстрировавший высочайший уровень владения русским языком.

*Доцент филологического факультета
МГУ им. М.В. Ломоносова Ф.И. Панков (Россия)*

МЕТАСМЫСЛ УКЛОНЧИВЫХ ОТВЕТОВ



Н.Н. ТОЛСТОВА

tolstova.natalia@mail.ru

ст. преподаватель

Финансового университета
при Правительстве РФ
Москва, Россия

Ключевые слова:

*метасмысл,
уклончивый ответ,
экспланаторные
практики*

Известно, что метасмысл (подразумеваемая, словесно не выраженная информация) вписан во все речевые эпизоды, в том числе в эпизоды, содержащие иносказания. В данной статье мы стремились показать, как выявить прагматическую функцию уклончивых ответов, т.е. каким образом с помощью определенных экспланаторных практик можно выявить тот или иной вид мета-смысла уклончивости.

Ткань человеческого общения, несомненно, богата, ибо человек «способен вкладывать в язык и его использование, а также извлекать из него и его использования гораздо больше информации, чем в нем представлено в явном виде» [8: 580]. Мы всегда имеем в виду нечто большее, а иногда и совсем другое, чем желаем или способны сказать. Иными словами, метасмысл – это информация, сообщаемая в речевом общении не вербальными средствами, она не выражена словесно, подразумевается. Эта информация окружает устные сообщения, находится в глубине текстов [12]. Следовательно, метасмысл является немаловажным условием избегания «коммуникативной ямы» [9: 13], условием взаимопонимания между коммуникантами. Особенно это справедливо для речевых действий непрямого назначения, в частности, для эвфемизмов, намеков, иронии, а в нашем случае – уклонений.

Обратимся к следующему примеру.

К1: Все говорят, он отличный парень. А ты как к нему относишься?
К2: Да, говорят, ну и пусть себе говорят.

Комментарий. Как мы видим, К1 (первый коммуникант) хочет узнать мнение К2 (второго коммуниканта) о конкретном человеке. Однако К2 уклоняется от прямого ответа. Русскоговорящие люди понимают, что такая реплика мотивирована нежеланием раскрыть свои истинные чувства: «Все считают, что он отличный парень, а мне он не нравится». Именно метасмысл делает высказывание К2 понятным. Однако иностранцам для понимания необходима дополнительная информация. Заметим, что в данном примере тактика уклонения реализуется мягкий вариант стратегии противостояния/сопротивления.

Под уклончивым ответом мы понимаем тактику речевого поведения говорящего, которая заключается в уходе от прямого ответа на вопрос, утаивании или вуалировании истинного смысла реплики или собственного мнения по какой-либо проблеме, в отстранении от комментирования (в том числе публичного) каких-либо событий, явлений и фактов.

Задача, которая стоит перед нами, заключается в определении прагматической функции уклончивости. Другими словами, если уклончивая реплика произносится вместо ясного ответа на вопрос, совет, требование или пожелание говорящего, то ищут причину, которая вынудила собеседника прибегнуть к тактике уклонения.

Согласно сценарно-фреймовой теории, когнитивные операции по выявлению смысла уклончивого ответа производятся следующим образом: говорящие сознательно или интуитивно опираются

на привычные схемы (сценарии) речевого поведения. Для этого реальные эпизоды общения сверяются со свернутыми базовыми схемами, которые лежат в основе любого законченного речевого эпизода общения. Важно, что эти сценарии наполняются вербальными средствами в зависимости от намерений говорящих и меняющихся параметров коммуникации. Понимание между собеседниками устанавливается за счет того, что адресат проделывает тот же мысленный путь, что и адресант, естественно, также подключая дополнительные операции с целью выяснить смысл сказанного. Однако эти ментальные действия для участников непосредственного взаимодействия остаются «незамеченными».

Известно, что когнитивные операции, задействованные в планировании и осуществлении рефлекторных действий по распознаванию и анализу метасмысла, формируются у носителей языка в ходе освоения речевых практик в детстве. Иначе говоря, овладев некоторым набором контролируемых «умственных инструментов», человек без усилий сознания анализирует поступающую информацию, «фильтрует» ее, выявляя те или иные скрытые смыслы. Несомненно, что сложность интерпретации сказанных слов может порой привести к непростительным ошибкам не только носителей языка, но прежде всего иностранцев. В связи с этим вспоминаются слова апостола Павла в Послании к коринфянам: «Говорящий на незнакомом языке, молись о даре истолкования» (1 Кор. 14:13). При изучении иностранного языка рефлекторные умения находятся в латентном состоянии и вывести их в «светлое поле сознания» — одна из задач, находящихся в центре внимания методистов.

Инструментом, извлекающим метасмысл, являются прежде всего такие экспланаторные практики, как парафразирование, т.е. преобразование, выпрямление реплики, содержащей иносказание, что позволяет восстановить «лакуны» в цепочке речевых действий, а также развернутое комментирование ситуации. Оно направлено в первую очередь на выявление намерений говорящих, избранных ими стратегий и тактик словесного и эмотивного воздействия. Все эти экспланаторные практики включены в сценарно-фреймовый подход, ибо наше речевое поведение во многом следует определенным конвенциям и предписаниям, принятым в социуме. Таким образом, вектор действия экспланаторных практик проходит через следующие «точки»:

- описание ситуации общения;
- представление сценария, в котором отражены роли, намерения коммуникантов, а также избранные ими стратегии и тактики;

- «выпрямление» высказываний, содержащих иносказания, т.е. указание на то, что имеет в виду говорящий.

Будучи метанаблюдателями, мы можем с помощью обозначенных экспланаторных практик проследить словесное воздействие говорящих и выявить причины, вынуждающие их применять тактику уклонения. Исходя из метасмысла дискурсивных событий, можно также составить классификацию уклончивых ответов. Рассмотрим ряд примеров.

Одной из причин, вынуждающих говорящего прибегнуть к уклонению, является незнание того, что предпринять в недалеком будущем, какие поступки совершить, как эмоционально реагировать на слова собеседника, или незнание предмета разговора. При этом возможны ситуации, когда подобный уклончивый ответ может объясняться желанием коммуниканта не показать собственные переживания или оказать определенное эмоциональное воздействие на собеседника, ибо «...человек далеко не только homo sapiens, но и homo sentis, поскольку многими его действиями руководят эмоции» [11: 29]. Прокомментируем следующий эпизод.

Командир сообщает солдатам о предстоящем задании.

— Так, ребята, — сказал он, — томиться я один не хочу, скрывать от вас ничего не желаю. Завтра мы выезжаем за город, будем брать селение Пионерское. Или Комсомольское... Без разницы, какое... Главное — вот что. В селе, согласно данным разведки, находится группа боевиков... Будет большой удачей, если каждый второй из нас вернется раненым.

Так все и *онемели* <...>

— Мы что, одни будем штурмовать? — спрашивает Хасан.

— Нет, скорей всего, не одни. Точно ничего не знаю <...> Все детали на месте.

Пацаны еще вяло пожевали. Что делать теперь? Курить, конечно [5].

Комментарий. Командир сообщает солдатам о предстоящем серьезном задании. Они осознают возможную опасность («Будет большой удачей, если каждый второй из нас вернется раненым»), что, несомненно, в глубине души порождает «экзистенциальную тревогу» («Так все и онемели»), иными словами, страх смерти. Где-то на подсознательном уровне нас никогда не оставляет тревожная мысль о том, что нас можно уничтожить в одно мгновение. Не покидает эта мысль и военнослужащих при всей их стойкости и уверенности.

На вопрос одного из служащих командир отвечает уклончиво, поскольку из-за того, что

Непрямая коммуникация

точная информация «сверху» не поступала, он не знает реального положения дел. В то же время он понимает тревогу молодых солдат. По этой причине в его реплике прослеживается попытка «снять» уклончивость, т.е. «скрыть» свою неосведомленность, и оказать воздействие на эмоции собеседников – уменьшить их волнение, беспокойство. Так, компонент *скорей всего* служит показателем неполной уверенности говорящего в достоверности передаваемых сведений. На вуалирование незнания направлены и слова *Все детали на месте*.

Можно ли предположить дальнейшее развитие сюжетной линии данного речевого общения? Очевидно, что нет, поскольку перед нами разговор между вышестоящим и подчиненными: для солдат сообщение командира о предстоящем захвате селения является приказом, не выполнить который они не имеют права. Таким образом, для них уклончивость командира правомерна.

Как известно, в процессе коммуникации происходит не только передача закодированного посредством языка сообщения, но и осуществление определенного воздействия, которое имеет своей целью направлять поступки собеседника, управлять его поведением, влиять на эмоции, на информативное поле собеседника в нужном говорящему направлении. Избирая стратегию сопротивления словесному воздействию, речевой партнер может прибегать к уклонению, в основе которого лежит интенция «Я не хочу этого делать». Таким образом, уклончивый ответ позволяет коммуниканту завуалировать свое нежелание что-либо сделать, объяснить или поступить так, как хочет собеседник, отказать ему, но косвенно, иносказательно, чтобы, например, не огорчить его или обдумать положение дел. При этом сюжет может развиваться за счет уточняющих реплик, которые позволяют выяснить, что стоит за словами в уклончивой реплике. Обратимся к следующему примеру.

Разговор между доктором и Обломовым. Доктор дает определенные рекомендации своему пациенту.

– Если вы еще года два-три проживете в этом климате да будете все лежать, есть жирное и тяжелое – вы умрете ударом.

– Обломов *встрепенулся*.

– Что же мне делать? Научите, ради бога! – спросил Обломов.

– То же, что и другие делают: ехать за границу. <...>

– За границу!

– Что ж вам мешает?

– *Как что? Все...*

– Что ж все? Денег, что ль, нет?

– *Да, да, вот денег-то в самом деле нет*, – живо заговорил Обломов, обрадовавшись этому самому естественному препятствию, за которое он мог спрятаться с головой. – Вы посмотрите-ка, что мне староста пишет... Где письмо, куда я его девал? Захар!

– Хорошо, хорошо, – заговорил доктор, – это не мое дело: мой долг сказать вам, что вы должны изменить образ жизни, место, воздух, занятие – все, все [2: 63].

Комментарий. Доктор предупреждает Илью Ильича о том, что если он не изменит образ жизни, то ему грозит инсульт. Несомненно, подобный вердикт пугает Обломова («Обломов встрепенулся») и, в частности, потому, что ему во избежание пагубных последствий предстоит в корне отказаться от многих привычек. Один из путей, предложенных доктором, – уехать за границу. Однако для Обломова это трудный шаг. По этой причине на вопрос «Что ж вам мешает?» Обломов отвечает уклончиво, создавая эффект обобщенности: «Все». Подобный ответ свидетельствует, с одной стороны, о его нежелании объяснять, что в действительности может воспрепятствовать отъезду; с другой – о нежелании и, скорее, даже о страхе сознаться в том, что он не в силах изменить привычный образ жизни. Доктор воспринимает ответ Ильи Ильича как способ «завуалировать» существующие материальные проблемы. Обломов живо соглашается с ним, поддакивает, поскольку за подобным предложением он может «спрятаться с головой», не объясняя истинной причины, тем более что доказательством существования «естественного препятствия» служат возникшие определенные трудности с родовым имением, на что указывает письмо старосты. Доктор, как видно из разговора, принимает уклончивость собеседника, ссылаясь на то, что он выполняет только свой долг и разбираться в проблемах пациента не является его делом.

Не секрет, что метакоммуникативные сигналы поддакивания выражают некую гамму чувств и отношений к содержанию сообщаемого факта. Принято считать, что поддакивание служит в первую очередь целям этикетизации, однако коммуникативная истинность метакоммуникативных сигналов не всегда соответствует реальной истине, что видно из приведенного выше примера.

Далее, уклончивый ответ может выступать как «защитная реакция» коммуниканта. Согласно справедливому замечанию Н.Д. Арутюновой, «защитные реакции неотделимы от позиции адресата, они прямо из нее вытекают» [1: 359]. Основная масса тактических приемов

сводится, как отмечает исследователь, «к замене ожидаемого отклика на речевой стимул выдергиванием «прагматической шпильки» [1: 359]. Мотивом подобного уклончивого ответа является желание/попытка говорящего скрыть свои переживания, чувства, защитить свой внутренний мир от «посягательств» речевого партнера. Другими словами, в основе ответа лежит интенция *Я не хочу показать свои чувства, неуверенность, переживания* или *Я не хочу высказывать свое мнение*. Рассмотрим следующий пример.

Разговор между Сашкой Тишиным, активистом радикального левопатриотического «Союза созидающих», и другим «союзником» Олегом, бывшем спецназовцем.

– А ты в Бога веришь? – спросил Саша.

Олег хмыкнул.

– *У нас снайпер был. Иногда нательный крест клал в рот перед выстрелом. Говорил, помогает [6].*

Комментарий. Тишин в разговоре затрагивает тему Бога, однако Олег не отвечает на вопрос прямо, а «распространяет» ответ, ссылаясь на знакомого снайпера. В определенной степени Олег таким образом скрывает личное отношение. Однако за этим ответом просматривается и завуалированный утвердительный ответ: «Как же не поверить профессиональному стрелку, имея представление о его обязанностях». Тишин принимает такой ответ, который, что немаловажно, оказывает на него определенное воздействие: в конце романа Сашка, сидя в окне мэрии и думая о нагрянувших морозах, грязи, которая еще «потечет» (видимо, не только о грязи в прямом значении, но и о грязи моральной), кладет крестик в рот, согласно снайперской примете.

Известно, что одним из способов, с помощью которых адресант может манипулировать собеседником, является попытка завести разговор на тему, неприятную с точки зрения адресата. В подобном положении цель адресата заключается в том, чтобы увернуться от ответа на неприятные вопросы. Зачастую уклончивый ответ, в основе которого лежит интенция *Я не хочу отвечать на этот вопрос*, связан с попыткой коммуниканта переключить разговор на другую тему. В качестве иллюстрации приведем следующий эпизод.

Разговор между матерью и девятнадцатилетней дочерью о старшем сыне.

Таня. Мама, неужели он из-за Елены так меняется?

Клавдия Васильевна. *У него слабая воля. К тому же он влюблен без памяти.*

Таня. Муж-тряпка – это, по-моему, и для жены должно быть противно.

Клавдия Васильевна. *Разные женщины бывают, Таня. Кстати, тебе нравится Леонид Павлович?*

Таня. *А тебе?* [7: 200].

Комментарий. Клавдия Васильевна, будучи матерью четырех детей, безусловно, за них переживает. Перемену в старшем сыне Федоре после свадьбы в семье заметили все. Клавдия Васильевна не отвечает прямо на вопрос Тани, с чем связаны произошедшие с братом изменения, а приводит объективные причины (слабая воля, влюбленность), тем самым пытаясь оправдать сына. Ответ Тани свидетельствует о ее нежелании/невозможности принять названные причины как повод для брата резко изменить свое поведение и отношение к близким. Для Клавдии Васильевны данная тема неприятна, так как Федор ее сын, а значит его воспитание – это ее заслуга. Поэтому она переключается на другую тему – отношение Тани к Леониду Павловичу, который довольно часто бывает у них в гостях. Кроме того, именно он помог Федору с устройством на работу. В связи с этим можно предположить, что, с одной стороны, Леонид Павлович, будучи аспирантом, перспективным молодым человеком, может составить хорошую партию для Тани, что прекрасно понимает Клавдия Васильевна. С другой стороны, он может оказаться человеком, который не сможет понять всех устремлений молодой девушки. Как мы видим, в разговоре между матерью и дочерью устанавливается неопределенность: Таня уклоняется от ответа, возвращая вопрос. Клавдия Васильевна ожидала разъяснений или признаний, и Танина реакция противоречит ожиданиям. Переадресация вопроса свидетельствует о том, что Татьяна сомневается в своих чувствах. Возможно, она боится того, что ее жизнь может оказаться похожей на жизнь старшего брата. В то же время, возвращая вопрос, Таня ожидает услышать мнение матери, которое для нее является немаловажным.

«Гарантами» свободы речевого поведения в сценариях являются, как известно, сюжеты. В представленном сценарном эпизоде возможны следующие сюжетные линии.

- К1 (Таня) отвечает прямо, что, соответственно, приводит к остановке речевых событий.
- К2 (Клавдия Васильевна) может призвать К1 к откровенности (например, *Мне кажется, он положительный молодой человек*).
- К2 может упрекнуть К1 в нежелании сказать правду.

Непрямая коммуникация

• К2 также может продолжить линию уклончивости (например, *Не хочешь ответить?*). При этом заметим, что К1 также может продолжать отвечать уклончиво, пуская в ход упомянутую ранее технику экспликации неопределенности или расширительности (например, *да как тебе сказать; может быть*). Может также продолжаться «оборонительно-наступательная тактика» [4: 154], которая была заявлена в вопросе-повторе (например, *я думаю, как и тебе*). Сходным образом коммуникант может прибегать к так называемому отложенному ответу (*давай в другой раз об этом; потом поговорим; некогда мне сейчас*), который, однако, может быть продиктован и объективными причинами.

Согласно В.И. Шаховскому, человек может «моделировать эмоциональное поведение партнера по коммуникации в направлении, нужном для отправителя (продуцента) речи» [10: 168]. С этим мнением нельзя не согласиться. Безусловно, эмоции являются важнейшими компонентами разума, мышления и языкового сознания человека.

В одной из существующих классификаций эмоций выделяются так называемые коммуникативные эмоции, т.е. эмоции, возникающие «на основе потребности в специфическом общении как реакции на удовлетворение/неудовлетворение стремления к эмоциональной близости» [10: 136]. Б.И. Додонов установил следующий инвентарий коммуникативных эмоций [3: 26]: желание общаться, делиться мыслями, переживаниями, найти им отклик; чувство симпатии, расположения; чувство уважения к кому-либо, чувство признательности, благодарности; чувство обожания кого-либо; желание заслужить одобрение. В.И. Шаховский считает правомерным выделить также тип неодобрительной эмоциональной коммуникации: «желание оскорбить, обидеть, презреть, унизить занимает довольно большое место в частотных ситуациях гнева, раздражения, возмущения в реальной жизни людей» [10: 137].

На наш взгляд, с коммуникативными эмоциями может быть связана уклончивость коммуниканта. Так, в случае неприятного вопроса коммуникант может уйти от ответа, подразумевая, что нежелание отвечать вызвано неприемлемостью вопроса. Тем самым говорящий также оказывает эмоциональное воздействие на собеседника, на которого возлагается вина за неподобающий вопрос. Совершенно другое значение имеет уклончивый ответ альтруистического толка: говорящий уклоняется от информирования запрашивающей стороны с тем, чтобы не навредить собеседнику – не обидеть его, скрыть болезненные или ранящие сведения, уберечь от тяжелых

переживаний. Обратимся к следующему эпизоду речевого общения, демонстрирующему разговор между Обломовым и Ольгой Ильинской.

– Вы самолюбивы...

– Да, конечно... – говорила она, задумываясь и перебирая одной рукой клавиши, – но ведь самолюбие везде есть, и много. Андрей Иванович говорит, что это почти единственный двигатель, который управляет волей. Вот у вас, должно быть, нет его, оттого вы все...

Она не договорила.

– Что? – спросил он.

– Нет, так, ничего, – замяла она [2: 153].

Комментарий. В приведенном выше разговоре представлен пример ухода от вопроса субъективно-модальным способом: говорящий вместо прямого ответа предлагает оценку информации, значимость которой занижает. В описанной ситуации подобный ответ позволяет Ольге, с одной стороны, убедить Илью Ильича в том, что не стоит обращать внимание на ее слова (*Вот у вас, должно быть, нет его, оттого вы все...*); с другой стороны, не задеть чувств, не обидеть собеседника.

Можно предположить развитие сюжета данного сценария по нескольким линиям.

• К1 (Обломов) может упрекнуть К2 (Ольгу) (например, *Нет, договорите...*).

• К1 может попытаться снять уклончивость К2 за счет конкретизации (например, *Отчего же вы не хотите сказать мне?*).

• К1 может принять уклончивость К2 как правомерную и по этой причине сменить тему.

Итак, проиллюстрировав и проанализировав различные случаи уклонения, представленные в эпизодах речевого общения из произведений классической и современной русской художественной литературы, которая, несомненно, является слепком реальной коммуникации, мы пришли к следующим выводам.

1. Мета смысл уклончивых ответов разнообразен: отвечая непрямо, завуалированно, говорящий может демонстрировать неосведомленность в каком-либо вопросе, выражать нежелание/имплицитный отказ «сотрудничать». Кроме того, уклончивый ответ может содержать следующие интенции: стремление не причинить эмоциональный ущерб собеседнику, т.е. не обидеть, не оскорбить его. В этом случае мы встречаемся с так называемым уклончивым ответом альтруистического толка.

2. Уклончивый ответ по своей психологической природе двойствен [4]: с одной стороны, он нарушает коммуникативные ожидания говорящего, поскольку идет вразрез с ожиданиями партнера по коммуникации; с другой стороны,

он сглаживает эту дисгармонию, так как является косвенным/имплицитным отказом от заполнения информационной лакуны.

3. С логической точки зрения уклончивость зачастую базируется на семантической неопределенности (создании эффекта всеобщности, расширительности, информационной приблизительности) и на переключении внимания собеседника на эмотивную составляющую (коммуникант намеренно завышает/занижает значимость запрашиваемой информации). Что

касается лингвистической реализации уклончивых ответов, то она обеспечена не только большим количеством речевых стереотипов («Скорее всего», «Видно будет» и пр.), но и возможностью креативных речевых конструкций.

4. Полученные результаты могут быть учтены при построении системы заданий и упражнений, направленных на развитие рефлексивных умений иностранных учащихся идентифицировать и понимать уклонения, выявляя их метасмысл. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литература и язык. М., 1981. Т. 40. № 4.
2. Гончаров И.А. Обломов. М., 1985.
3. Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. 1975. № 6.
4. Матвеева Т.В. Экспрессивность русского слова. Саарбрюкен, 2013.
5. Прилепин З. Патологии. knigosite.ru/library/read/70721.
6. Прилепин З. Санька. knigosite.ru/library/read/77207.
7. Розов В.С. Вечно живые. М., 2008.
8. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. М., 2005.
9. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание. М., 2013.
10. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М., 2008.
11. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. Вып. 9.
12. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. 2011. № 6.

N.N. Tolstova

METAMEANING OF EVASIVE ANSWERS

Metameaning, evasive answers, explanatory techniques.

It is known that metameaning, in other words implicit and unspoken information, integrates in our speech events, including speech events in indirect communication. The article deals with specific explanatory techniques which can help to elicit metameaning of evasive answers. It is considered that the results can be used to devise system of exercises aimed at identifying and understanding metameaning of evasion tactic.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

30 января 2016 г. в Российском культурно-информационном центре в Софии прошло отчетно-выборное собрание некоммерческого партнерства «**Болгарская национальная сеть преподавателей русского языка и культуры**», созданного на базе сети базовых учебных заведений с изучением русского языка. В зале представительства Россотрудничества в Болгарии собрались представители коллективных и индивидуальных членов организации из многих регионов страны: Софии, Варны, Пловдива, Стара-Загоры, Шумена, Русе, Плевена, Велико Тырново, Велинграда, Благоевграда, Врацы, Бургаса, Дупницы, Козлодуй. Участники заседания подвели итоги работы за 2015 г., приняли 40 новых членов в ряды организации, выбрали членов правления, в число которых вошли руководители русских центров в Софии, Варне и Пловдиве, и обсудили план работы организации на текущий год.

М. Георгиева (Болгария)

ТРОЯНСКИЙ КОНЬ СОЧЕТАЕМОСТИ

(О ЗАИМСТВОВАНИИ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ
СОЧЕТАЕМОСТНЫХ МОДЕЛЕЙ)



Н.В. ВИНОГРАДОВА
vinogradova.nina@gmail.com
канд. филол. наук,
доцент Пусанского
национального
университета
Пусан,
Республика Корея

Ключевые слова:
*современные речевые
предпочтения,
структурные
и функциональные
свойства сочетаемости,
изменения
в сочетаемости,
актуальная
сочетаемость как
объект неологии и как
термин, парадигма
сочетаемости*

В современной разговорной речи говорящих по-русски наблюдается заметное оправданное и неоправданное нарушение привычных образцов сочетаемости слов и замена их на новые, построенные по американским моделям. В статье рассматриваются различные аспекты русской сочетаемости слов, анализируются ее изменения в современной русской речи (актуальная сочетаемость) на примере сочетаемостных заимствований, причиной которых является калькирование английских моделей. Актуальная сочетаемость представлена в работе как речевое предпочтение говорящих по-русски и как термин.

Русский язык общежителен и переменчив.
А.С. Пушкин

*Важно владеть богатствами родного языка, чтобы
под гипнозом чужого не натащить к нам каких-нибудь
гибридных уродцев.*
Нора Галь

Умение соединять одни слова с другими является когнитивной способностью человека и важным критерием владения языком. При сравнении сочетаемостных свойств языковых единиц в разных языках становится очевидным, что сочетаемость языковых единиц представляет собой реальное воплощение законов, которые проявляются в языке независимо от воли говорящего, но «по воле» его языкового сознания. В любом языке существуют особые, национально детерминированные образы, которые отражаются обычно или в устойчивой сочетаемости (в русском языке: *темный – лес, интересный – фильм, дерево – жизни* и др.), или в стандартизированных концептуальных связях (*кровь – красная, рост – высокий, спать – долго*) [24: 6–7]. Являясь лингвистическим инструментом определения и описания языковой картины мира, сочетаемостные характеристики языковых единиц указывают на когнитивные аспекты их семантики [26: 10]. Такое заимствование проникает в область грамматики, в более глубокие языковые структуры, в его ядро. Социальная, хронологическая и особенно национальная детерминированность сочетаемости «цементирует» языковую картину мира, обеспечивает целостность и своеобразие менталитета носителей языка, «показывает то, как человек думает об объектах внешнего мира» [26: 6]. Русская картина мира отражает сознание прежде всего русского человека, его взгляд на мир, его понимание разных аспектов жизни, возникшие за много столетий существования этого языка. В этом смысле вместе с заимствованием отдельных слов и значений, которое неизбежно в любом живом языке, калькирование чужих, свойственных другому языку моделей сочетаемости играет важную роль в изменении способа языкового отражения действительности.

Общеизвестно, что русский язык испытывает сильное влияние английского языка и его американского варианта. Русская неология описывает новые явления в языке и речи в соответствии с традиционным делением на уровни языка, иначе говоря, ученые анализируют влияние английского языка на лексику и семантику (неологизмы разных тематических групп, расширение семантического объема лексических единиц и изменение их синтагматических характеристик) на словообразование (неоморфемы, неологизмы-композицы разного типа) и на грамматику (чуждые русскому языку аналитические многочленные конструкции с грамматически не выраженными синтаксическими отношениями) [1, 2, 9, 14, 15, 17, 18, 23, 29, 30]. В рамках когнитивного, культурологического и социолингвистического подходов к языку проблемы заимствования рассматриваются при опоре на понятия языкового сознания, концептуальной базы различных языков и с привлечением данных о речевых предпочтениях говорящих, о «старшей» и «младшей» речевых нормах и т.д. [3–5, 7, 8, 11–19, 27, 28]. Многие исследователи отмечают, что признаки американизации русского языкового сознания, которые проявляются, в частности, в речевых предпочтениях говорящих по-русски, все более и более заметны.

Существуя в условиях размытой речевой нормы, находясь в языковой среде, которая часто не соответствует представлениям о том, как надо говорить [7, 8, 14, 15, 17], носители русского языка привыкли к «неправильной» речи. Тем не менее у многих из них (в основном у представителей старшей речевой нормы) наблюдается негативная реакция на фразы типа **Скоро покажут новый перформанс* вместо *Скоро покажут новое представление*, или **Эти книги абсолютный must read для любого делового человека* вместо *Эти книги обязательно должен знать (прочитать) каждый деловой человек*, или *Ты уже зачеканился на рейс?* вместо *Ты уже зарегистрировался на рейс?* Неприятие таких фраз вполне осознано носителями языка: оно обусловлено агрессивной и ничем не оправданной экспансией английских слов.

Совсем иное наблюдается в случае, когда

1) вместо *Это так интересно!* употребляется выражение **Это реально интересно (It's really interesting!)* – 51 млн употреблений на 12.04.2015, по данным yandex.ru;

2) вместо *Какой милый (чудесный) малыш!* – **Какой сладкий малыш (ребенок) (What a sweet baby!)* – 15 млн употреблений на 12.04.2015, по данным yandex.ru;

3) вместо *Я знаю (принял к сведению), что ты хочешь сказать.* – **Я тебя услышал*

(*I have heard you*) – 22 млн употреблений на 12.04.2015, по данным yandex.ru;

4) вместо *Это лекарство действует (хорошо помогает)?* – **Это лекарство работает? (Does this medicine work?)* – 4 млн употреблений на 12.04.2015, по данным yandex.ru.

Посетители русского языка чувствуют, что «что-то не так», но не всегда улавливают иностранный «акцент» таких фраз и не связывают их появление с английским языком, потому что в таких предложениях все слова русские. Между тем такие примеры показывают, что русский язык регулярно заимствует не только слова, но и модели сочетаемости. Сочетаемостные заимствования не так сильно бросаются в глаза, именно поэтому, как нам кажется, заслуживают особого внимания. Оценка сочетаемостных заимствований специалистами различна: одни исследователи считают, что таким образом происходит обогащение и развитие речи; что сочетаемость, нарушающая привычные синтагматические связи, проявляет латентные элементы сочетаемостной парадигмы слов. Другие оценивают это явление негативно, полагая, что новая сочетаемость, как троянский конь, несет в себе скрытый фактор нестабильности, искажая и дух, и букву, и смысл языка, тем более что причины этой нестабильности трудноопределимы и не осознаваемы его носителями: они не лежат на поверхности, как в случае простого лексического заимствования.

Проблема сочетаемости слов

Проблема сочетаемости слов давно обсуждается в лингвистической литературе на материале разных языков и с точки зрения разных лингвистических концепций [1, 2, 6, 9, 12, 13, 18–21, 25, 26, 30–33]. В зависимости от этого в центре внимания исследователей оказываются разные аспекты сочетаемости (фонетические, лексические, семантические, стилистические, морфологические, синтаксические, когнитивные). Сочетаемость как свойство лексемы очень важна в функционировании языка. Если грамматическое согласование (синтаксическая сочетаемость) предусматривает уподобление прилагательного существительному как главному слову во всех возможных грамматических категориях, то семантическая сочетаемость может иметь противоположный вектор: давно отмечено, что русские прилагательные «почти всегда требуют дополнения соответствующим существительным, выбор которого определяется как смысловой близостью, так и частотой встречающихся сочетаний (ср. *красный* – *флаг*, *спелое* – *яблоко*, *острый* – *нож* и т.д.)» [22: 47–48].

Известно, что сочетаемость «не случайна и не свободна, но и не идиоматична» [26: 6]. Она детерминирована социально, хронологически

и национально. В словарной статье Активного словаря русского языка [25: 136–140] сочетаемость лексемы считается неотъемлемой частью ее словарного описания. О социальной детерминированности сочетаемости говорит тот факт, что носители разных социальных диалектов по-разному используют сочетаемостные возможности лексем. Например, в профессиональном жаргоне врачей *вирус гриппа, СПИДа, малярии*, а в компьютерном жаргоне *вирус загрузочный, компьютерный, программный*, а также *нового поколения*. Помимо общих для обоих социальных диалектов сочетаний *обнаружение, распространение, уничтожение вируса, заражение, поражение вирусом, борьба с вирусом, остерегаться вируса, сталкиваться с вирусом* в компьютерном жаргоне это слово употребляется после существительных *идентификация, код*, а также после глаголов *запускать, породить, содержать, удалять вирус*. Интересующие нас примеры новой сочетаемости типа 1) – 4) также социально детерминированы: в рамках разговорной речи они характерны для городского просторечия и более частотны в речи молодежи.

По сочетаемости слов можно определить, к какому времени относится тот или иной текст. Это свидетельствует о том, что сочетаемость маркирована эпохой, т.е. хронологически детерминирована. Реализации сочетаемостных возможностей лексем служат показателем особого «почерка» эпохи, например, словосочетания с лексемой *беспредел* – словом, пришедшим в разговорную речь из уголовного жаргона: *административный беспредел, правовой беспредел, армейский беспредел* и даже *языковой беспредел* и др. – характеризуют 90-е годы XX в., а в тексте: *Мы шлем своим френдам приглашение на дринк в паб при помощи sms или по Интернету. Это реально круто! А кто не понимает, о чем речь, тот просто лузер*; кроме лексем-маркеров (*френд, дринк, sms, круто, лузер*) новая сочетаемость (*реально круто*) указывает на то, что он создан в наши дни представителями младшего поколения.

Набор и условия реализации лексических распространителей слова национально специфичны. В работе Е.В. Рахилиной подчеркивается, что «никакой языковой образ никогда прямо не соответствует конкретному объекту действительности. Он отражает канонические представления носителя языка о том, каким этот объект должен быть» [26: 23]. Говоря о национальной специфике сочетаемостных возможностей лексических единиц, исследователи обращают внимание на разницу «ментальной» установки большинства говорящих на том или ином языке, что обуславливает несовпадение

в отражении одинаковых ситуаций (ср. глагольную сочетаемость: русский человек *принимает решение*, а англичанин его *делает* (*to make a decision*); русский человек *варит кашу, суп, кофе, варенье, пиво, сталь, чугуны*, но *готовит завтрак, обед*; немцы *варят* (*kochen*) *суп, кашу, обед*, но для приготовления пива и стали у них есть другие глаголы *giessen* (сталь) и *brauen* (пиво), поляки *жарят* (*smazyc*) *варенье* и т. д. [9: 375]; сочетаемость существительного с прилагательным: *круглый год*, англ. – *whole year* (целый); *крепкий чай* – англ. *strong tea* (сильный) – кит. *густой чай*; рус. *черствый хлеб* – англ. *stale bread* (затхлый) – кит. *твердый хлеб* и др. [12: 132].

Даже заимствуя вслед за реалией слово, русский язык наделяет его своей характерной сочетаемостью, например, *батарея села* – англ. *a battery has been dead* – (умерла), *компьютер завис* – англ. *a computer has been frozen* (заморозился). Обращаясь к нашим примерам (см. 1–4), напомним, что, в отличие от английской (*really interesting; sweet baby; a medicine works*), русской картине мира соответствуют другие сочетаемостные модели: *это реально*, но *так (на самом деле) интересно; сладкий сахар (сон), но милый ребенок; человек работает, но лекарство помогает*.

Актуальная сочетаемость как термин

Л.В. Щерба в статье «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании», впервые опубликованной в 1931 г., писал: «...при говорении мы часто употребляем формы, которых никогда не слышали от данных слов, производим слова, не предусмотренные никакими словарями, и, что главное и в чем, я думаю, никто не сомневается, сочетаем слова хотя и по определенным законам их сочетания, но зачастую самым неожиданным образом, и во всяком случае не только употребляем слышанные сочетания, но постоянно делаем новые» [29: 22]. Появление новых комбинаций слов, построенных «хотя и по определенным законам их сочетания, но зачастую самым неожиданным образом», обнаруживает недостаточность научного языка при описании явлений такого рода.

Актуальная сочетаемость, по мнению Е.В. Мариновой, это «новая (или относительно новая) сочетаемость слова, нарушающая его привычные синтагматические связи и отражающая некоторые изменения в духовной, нравственной сфере современного человека» [23: 105]. В качестве примера самого явления, обозначенного термином «актуальная сочетаемость слова», автор приводит атрибутивные сочетания, построенные по следующим моделям: прилагательное

здоровый + отвлеченное существительное с негативной семантикой; например, *здоровые амбиции, здоровый апломб, здоровое властолюбие, здоровое зазнайство* и др. [23: 106].

Мы предлагаем расширить сферу применения термина «актуальная сочетаемость» и распространить его на языковой материал, представляющий, кроме новых атрибутивных словосочетаний (см. таблицу 2, прим. 6), все другие сочетания слов, например, глагольное и наречное управление (см. таблицу 2, прим. 1, 2), субъектно-предикатные сочетания (см. таблицу 2, прим. 3–5). В этом значении удобно его использовать при анализе интересующих нас случаев переноса английских моделей сочетаемости на русскую почву.

Изменения в области сочетаемости слов, причиной которых является перенос и заимствование английских сочетаемостных моделей

Перечитывая хрестоматийное пособие по переводу «Слово живое и мертвое» Норы Галь, отметим, насколько последовательно она отставила мысль о том, что переводчику необходимо опираться на чувство родного языка и специально заботиться о соблюдении его строя, не допуская предложений с механически перенесенной, скалькированной из другого языка структурой. Для целей нашей статьи важно напомнить, что именно она имела в виду, поэтому проиллюстрируем сказанное примерами, в которых, по ее словам, «чужой синтаксис выпирает, точно каркас плохого зонтика» [10: 107].

Во всех примерах плохого перевода (см. таблицу 1, левую колонку) «чужой синтаксис» и обилие отглагольных и отвлеченных существительных меняют стилевую окраску предложений, придавая им черты «канцелярита» (неуместного в художественном повествовании использования элементов официально-деловой речи). Во времена Норы Галь таким оказался нежелательный «побочный эффект» дословного перевода на русский язык и калькирования грамматики английских и французских предложений. Перенос иноязычных моделей сочетаемости в то время происходил на базе переводной художественной литературы и, если влиял на речевые предпочтения говорящих по-русски, то только в плане увеличения количества канцеляризмов у любителей той части переводной литературы, которая каким-то образом избежала редакторской правки. В наши дни проблема калькирования из локальной, узко профессиональной проблемы переводчиков и редакторов переросла в общую, затрагивающую различные аспекты русской речи. В современной языковой ситуации актуальная сочетаемость сместилась в область нейтрального и разговорного стилей: в основном перенимаются американизмы, характерные для разговорного языка, языка рекламы, шоу-бизнеса, спорта, этот процесс осуществляется через Интернет, СМИ и кино. Источником новой сочетаемости являются широко употребительные английские устойчивые сочетания, разговорные речевые клише, типа *I am really sorry! It impressed me greatly! What a sweet baby!* (см. таблицу 2).

Таблица 1

ПЛОХОЙ ПЕРЕВОД	ХОРОШИЙ ПЕРЕВОД
Он был во власти странного оцепенения, точно все это происходило во сне и вот-вот наступит пробуждение. Одолев столько кризисов, он словно утратил способность к эмоциям. Воспринимать что-то он еще мог, но реагировать на воспринимаемое не было сил.	Странное чувство – будто все это не на самом деле, а на грани сна и яви. Он словно оцепенел, после пережитого не хватало сил волноваться. Он был теперь ко всему безучастен [12: 27].
Холод, как и голод, не служил для них предметом сколько-нибудь серьезной заботы – это был один из неотъемлемых элементов их быта.	Холод, как и голод, мало их заботил, они издавна к нему привыкли (другой жизни они никогда не знали) [12: 27].
Я почему-то почувствовал сильное ощущение одиночества.	Мне почему-то стало очень одиноко [12: 31].
Это не может не явиться плодотворным поводом для размышлений.	Тут есть о чем задуматься [12: 31].

ТРАДИЦИОННАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ		НОВАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ	ИСТОЧНИК КАЛЬКИ
1.	Это так (очень, на самом деле) интересно!	Это реально интересно!	It's really interesting!
2.	Извините меня! Простите меня! Прощу прощения!	Я реально извиняюсь.	I am really sorry.
3.	Я понял, что ты хочешь сказать (имеешь в виду). Я тебя понял, но с тобой не согласен.	Я тебя услышал.	I have heard you.
4.	Это (лекарство, метод, подход) хорошо действует.	Это (лекарство, метод, подход) работает.	It (medicine, method, approach) works.
5.	Эта картина запомнилась. Фильм произвел на меня глубокое впечатление. Мы до сих пор находимся под впечатлением от путешествия.	Эта картина впечатляет. Фильм впечатлил меня. Путешествие впечатлило нас.	It (this picture, movie, journey) impressed me greatly.
6.	Какой милый (симпатичный) малыш (ребенок)!	Какой сладкий малыш! Какие сладкие дети!	What a sweet baby!

Заимствование американских сочетаемостных моделей стало особенно заметно с того времени, когда, во-первых, в распоряжении носителей русского языка оказались несовершенные онлайн-переводчики и, во-вторых, когда американская кинопродукция, снабженная некачественным пословным переводом, заполнила российский рынок. Доступность компьютерного перевода сделала этот процесс активным, повсеместным и принципиально нерегулируемым. В условиях экспансии английского любой носитель русского языка, имеющий доступ к Интернету, к современным СМИ и к американским фильмам, испытывает зависимость от языка-источника, находится под своего рода лексическим и грамматическим «гипнозом», как когда-то неопытный переводчик. Воспроизводя в своих речевых предпочтениях искусственные для русского языка образцы новой сочетаемости (см. таблицу 2, вторую колонку), он невольно подстраивает свою речевую деятельность под чужие для русского, но свойственные английскому языку правила.

Анализ примеров актуальной сочетаемости

Как показывает языковой материал, сочетаемость слова *реально* зависит от его значения: в целом ряде примеров она является

традиционной (см. ниже *реально 1*, *реально 2*), но есть и примеры актуальной сочетаемости (*реально 3*), источником которой, как уже говорилось выше, является английская сочетаемостная модель *I am really sorry; It's really interesting*.

Опираясь на анализ примеров и данные словаря синонимов (синонимический ряд *по сути, в сущности, по-настоящему, в действительности, на поверку, оказывается, положительно, по сути дела, на практике, достижимо, практически, на деле, в конечном итоге, предметно, в конечном счете, фактически, осязаемо, подлинно, действительно, возможно, на самом деле, выполнимо, истинно, вещественно, осуществимо, материально, по существу, очевидно, де-факто, конкретно, в самом деле*), можно выделить три основных значения указанной лексемы.

Реально 1 (в позиции предиката) – возможно, осуществимо, выполнимо: *Счастливый брак – это реально*.

Реально 2 (в позиции глагольного, адъективного или наречного распространителя) – не выдуманно, истинно, в действительности, на деле: *Я вижу мир реально*.

Реально 3 (в позиции глагольного, адъективного или наречного распространителя) – так,

ведь, же, очень, совершенно, по-настоящему: *Я реально извиняюсь. Это реально интересно.*

Разница в значении **реально 2** и **реально 3** определяется при сопоставлении следующих двух примеров: *Так вот, я не хотел бы, чтобы он знал, о чем я реально (= в действительности, на самом деле) думаю; и Я реально (= же, ведь, по-настоящему) думаю, что между животным и хозяином есть связь незримая.* Отличительной особенностью значения является то, что, как и во фразе-источнике (*I do (really) hope, think, understand...*), оно редуцируется до значения усилительной частицы, если распространяет глагол или предикат, выраженный существительным: *Я реально (= ведь, же) хочу его забыть; Он реально (= ведь, же) молодец.* **Реально 3** приближается к значению усилительной частицы, при этом отчасти сохраняя значение высокой степени качества в атрибутивных и наречных сочетаниях: *Мне реально (= очень) стыдно; Песок на пляже реально (= очень, совсем) белый.*

Реализация значений **реально 2** и **реально 3** довольно часто зависит от контекста, что делает трудноуловимым их различие, это облегчает проникновение в речевой обиход фраз

с **реально 3**. Скалькированная, по сути рабски-подражательная актуальная сочетаемость в предложениях с **реально 3** уже становится привычной и скорее всего закрепится в разговорной речи.

Обратимся к другим примерам: **сладкий 1**, **сладкий 2** (традиционная сочетаемость) и **сладкий 3** (актуальная сочетаемость), источником которой является английская сочетаемостная модель *a sweet baby (home, dream...)*. Образ действительности, характерный для русского языка, требует у его носителей постановку после прилагательного **сладкий** (-ая, -ое, -ие) существительных *торт, конфета, печенье, пироги*, при этом реализуется конкретное значение прилагательного (антонимическая пара **сладкий** – **горький** (вкус)); или постановку абстрактных существительных *сон, жизнь, грезы, мечты, воспоминания*, при этом реализуется абстрактное значение прилагательного *приятный, милый, привлекательный*. Выражение **сладкий ребенок, малыш** и др. (см. таблицу 4, правую колонку) русским человеком воспринимается как неловкое, потому что оно в первую очередь порождает гастрономические ассоциации из-за конкретной семантики определяемого слова.

Таблица 3

РЕАЛЬНО 1	РЕАЛЬНО 2	РЕАЛЬНО 3
<p>Бессмертие – это реально. Бросить курить – это реально. Реально ли выиграть в лотерею? Реально ли выучить китайский язык? Реально ли заработать на квартиру?</p>	<p>Я вижу мир реально. Федор Иванович понимал, что силы его слишком малы, чтобы реально помочь чем-то. И добавлю еще: я не циник, просто я реально смотрю на вещи.</p>	<p>Я реально извиняюсь/надеюсь/понимаю/хочу/не в курсе/рад/лоялен. Он реально сожалеет. Реально иногда так тупишь. Я реально задумался над возвращением. Я реально думаю, что это так. Это реально круто/хорошо/потрясающе/чудесно.</p>

Таблица 4

СЛАДКИЙ 1	СЛАДКИЙ 2	СЛАДКИЙ 3
<p>Сладкий мед (сахар, картофель, виноград, чай, кофе). Сладкое варенье, печенье, пирожное. Сладкий торт из блинов. Сладкая ягода в лес поманит. Красное сладкое вино подарит вам приятные минуты. Всегда в продаже сладкие пироги.</p>	<p>Постельное белье «Сладкий сон». Сладкие детские грезы. Прекрасное качество, приятные цены и сладкие сны! Дремлет малыш, спит и видит сладкие сны. Его слишком тревожили сладкие воспоминания о прежней жизни. В поисках сладкой жизни он покинул родину.</p>	<p>Самый сладкий малыш на свете. Замените этой сладкой малышке ее маму. Сладкий сон для сладких малышей. Рада с вами поделиться этим сладким мальчуганом. Сделайте сладкого малыша самым счастливым на свете ребенком! Вам предстоит взять на себя заботу о сладком малыше.</p>

Рассматривая актуальную сочетаемость *сладкий 3*, необходимо специально отметить примеры типа *Было принято решение провести ряд акций в поддержку «сладких» детей – именно так называют детей, больных сахарным диабетом*, демонстрирующие новое значение прилагательного *сладкий 4* – «болеющий сахарным диабетом», которое реализуется благодаря актуальной сочетаемости *сладкий 3*. Ассоциативный ряд прилагательного *сладкий 1* и новое значение прилагательного *сладкий 4* (см. пример выше) не создают, на наш взгляд, благоприятных условий для распространения значения *сладкий 3* (см. таблицу 4, третью колонку).

Отбор языкового материала для учебных пособий по разговорному русскому

Следует отметить, что проблема сочетаемости имеет важный прикладной аспект: при изучении иностранного языка именно она представляет собой особую трудность. Не случайно методика преподавания РКИ предписывает формирование навыков и умений в области правильного выбора слов, а также запоминание не отдельных слов, а целых оборотов и выражений, т.е. в методике преподавания РКИ реализуется принцип учета законов сочетаемости. В сочетаемости слов содержится лингвистическая информация, отражающая языковую картину мира русского народа. Учебные пособия по РКИ устаревают не только с точки зрения набора тем и лексико-грамматического материала, но в определенной степени из-за того, что они дают неактуальные модели сочетаемости слов. Авторы пособий по разговорной речи обязательно решают для себя вопрос, нужно ли включать в современные учебные пособия американизмы, типичные для современной языковой ситуации и довольно частые в речи молодых, такие, как, например, междометия *вау!* – англ. *wow!*; *упс!* – англ. *oops!*, или формулу прощания *пока-пока!*, по аналогии с *bye-bye!*. В этом же ряду стоят рассмотренные в данной статье примеры 1) – 4). Это непростая задача: с одной стороны, конечно, нужно приводить содержание учебных пособий в соответствие с современными речевыми предпочтениями говорящих по-русски, т.е. представляя типичные разговорные ситуации,

нужно модернизировать и тематику, и словарь, и сочетаемость. С другой стороны, нам кажется нецелесообразным это делать за счет включения в пособия языкового материала, спорного в плане русского мировидения. Учебник по русскому языку должен демонстрировать ментальные установки русского народа, его подлинную картину мира.

Итак, языки накладывают на процессы вербального оформления мысли свой особый отпечаток, поэтому действительность в разных языках представлена по-разному. В создании образа действительности, специфического для каждого языка, участвует сочетаемость, отражая способность языковой единицы взаимодействовать с контекстом. Ориентация на запад в области экономики, политической структуры государства, в сферах культуры, спорта, торговли, моды, музыки и др. послужила важным стимулом, облегчившим активизацию языкового контакта и проникновение в русский язык не только лексических, но и сочетаемостных заимствований. Есть основания говорить о том, что, проникая в область грамматики, в ее более глубокие языковые структуры, такие заимствования оказывают не менее существенное влияние на способ языкового отражения действительности, чем лексические заимствования. Анализ примеров актуальной сочетаемости позволяет прийти к следующим выводам: активизация употребления словосочетаний и предложений, построенных по английским моделям, подтверждает мысль о том, что, расширяя сочетаемостные возможности лексем, этот процесс увеличивает парадигмы сочетаемости за счет включения новых членов. Однако у этого процесса есть и другая сторона. Особенностью современных речевых предпочтений носителей русского языка является их открытость к американским моделям сочетаемости слов. В современной русской речи наблюдаются заметное нарушение привычных образцов сочетаемости слов и замена их на новые, построенные по американским моделям, изменяющим способ языкового отражения действительности. Есть основания утверждать, что данный процесс может иметь негативные последствия для целостности и своеобразия менталитета носителей русского языка и подлинности русской картины мира. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Лексическая семантика. М., 1995.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
3. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Логоэпистемическая составляющая современного языкового вкуса // Филологические науки. 2008. № 2.
4. Вежицкая А. Язык, культура, познание. М., 1996.
5. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.

6. Вендлер З. Иллокутивное самоубийство // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16.
7. Вепрева И.Т. О языковой рефлексии на словесное обновление современной эпохи. Русский язык сегодня. Активные языковые процессы конца XX в.: Сборник статей / Под ред. Л.П. Крысина. М., 2003.
8. Вепрева И.Т., Купина Н.А. Новое слово в социально-психологическом контексте современности. Язык в движении // К 70-летию Л.П. Крысина / Отв. ред. Е.А. Земская, М.Л. Каленчук. М., 2007.
9. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М., 2000.
10. Галь Н. Слово живое и мертвое. М., 2012.
11. Гуторова Н.С. Англо-американизмы и речевые стратегии // Филология и лингвистика в современном обществе: Материалы III международной научной конференции М., 2014.
12. Карасик В.И. Языковой круг, личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
13. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2011.
14. Костомаров В.Г. Язык текущего момента. Понятие правильности. СПб., 2014.
15. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование // Современный русский язык. Активные процессы на рубеже XX–XXI в. М., 2008.
16. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004.
17. Крысин Л.П. Толерантность языковой нормы // Язык и мы. Мы и язык: Сборник статей памяти Б.С. Шварцкопфа. М., 2006.
18. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4.
19. Кубрякова Е.С. Композиционная семантика и ее особенности в сфере словообразования // Проблемы семантического анализа лексики. М., 2002.
20. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23.
21. Лингвистика конструкций = Construction linguistics / Отв. ред. Е.В. Рахилина. М., 2010.
22. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1979.
23. Маринова Е.В. Термин и понятие «актуальная сочетаемость слова» в терминологической системе неологии // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 31 (322) 2013. Вып. 84.
24. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 2000.
25. Проспект активного словаря русского языка. М., 2010.
26. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М., 2008.
27. Романенко А.П. Современный языковой стандарт в аспекте истории литературного языка // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка. М., 2007.
28. Современный русский язык в Интернете / Под ред. Я.Э. Ахапкиной, Е.В. Рахилиной. М., 2014.
29. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М., 2004.
30. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. М., 2002.
31. Metcalf Allan A. Predicting New Words: The Secrets of Their Success. Boston, New York, 2002.
32. Sinclair J. McH. Trust the text. London, 2004
33. Sinclair J. McH. Collocation reviewed. Italy, 2007.

N.V. Vinogradova

THE TROJAN HORSE OF COLLOCATION (THE BORROWING OF AMERICAN ENGLISH COLLOCATION PATTERNS)

Modern speech preferences, structural and functional properties of collocations, actual word collocation (compatibility), lexical collocation changes, actual collocation as a neological object and as a term, collocation paradigm.

The specific feature of the modern speech preferences of Russian speakers is the openness to American models of matching words. In the modern Russian speech, there is a noticeable, justifiable and unjustifiable violation of the usual samples of matching words and their replacement with new ones, based on American models. The paper focuses on the problem of structural and functional properties of collocations and collocation changes in Russian modern speech preferences because of English-American influences. The actual word collocation (compatibility) is explored both as a phenomenon and as a term.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ГАНЫ



ЮРИЙ ДЗЯДЫК
ydzyadyk@ug.edu.gh
 преподаватель
 Университета Ганы
 Аккра, Гана



ИЛЬДИКО ЧАЙБОК-ТВЕРЕФУ
icsajbok-twerefou@ug.edu.gh
 канд. филол. наук, доцент
 Университета Ганы
 Аккра, Гана

Ключевые слова:
*русский язык, местные
 языки, влияние,
 многоязыковое
 общество, Гана*

В многоязычном пространстве наблюдаются тесная языковая взаимосвязь и взаимообогащение. Эти явления четко прослеживаются в тех обществах, где официальный язык поддается влиянию местных языков на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях и несет на себе отпечатки культурных преобразований. В настоящей статье рассматривается, как вновь образованные языковые структуры используются в иностранных языках, преподаваемых в университетах Ганы, в частности, в русском, и в какой степени местные языки оказывают влияние на изменение языковых структур в английском, а через него – и в изучаемых иностранных языках.

Язык – явление социальное. Существует общество – развивается язык. Вне общества он не функционирует. Будучи социализированным, язык идет в ногу со временем, абсорбирует новые лексические единицы, фильтрует старые. Слова, бывшие некогда неологизмами, под влиянием эпохи или социальных групп превращаются в архаизмы. Штампы, широко используемые в одном временном периоде, в зависимости от лингвистических и экстралингвистических факторов, а также социальных и культурных перемен могут прекратить свое существование и уйти в небытие, таким образом, не обогащая лексический план следующего временного периода. Язык не может быть стигматизированным. Пройдя пурификацию, он функционирует по-новому в совершенно других условиях, предоставляет характерный ему словарный состав, который в сила изменить только веяния эпохи. Куртуазный французский язык времен правления Наполеона Бонапарта, величественный язык итальянской литературы, эмоциональный испанский язык времен Непобедимой армады,

сдержанная, но довольно уверенная английская речь британских монархов – яркие примеры влияния отдельных языков на мировое сообщество то ли в силу политического и экономического подъема, то ли через призму культурного бума.

Язык – символ общественного поведения. Способ, которым определенный язык отражает поведение общественной группы, довольно непрост, а отношения между языком и обществом основаны на обилии языковых и внеязыковых факторов. В многоязычном пространстве наблюдаются тесная языковая взаимосвязь и взаимообогащение. Эти явления четко прослеживаются в тех мультилингвальных обществах, где официальный язык-основа поддается влиянию местных языков на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях и несет на себе отпечатки культурных преобразований. Для наглядности подробнее рассмотрим языковую ситуацию, а также вопрос о преподавании РКИ в Республике Гана.

Чтобы направить учебный процесс в правильное русло, необходимо учесть различные факторы, касающиеся как культурно-исторического, так и социально-политического развития страны. При рассмотрении английского как официального языка в Гане бесспорным является факт существования его национальных аспектов. Географические условия, культура и быт вносят в стандартный язык-основу определенный колорит, который должен соотноситься с общепринятыми правилами. В результате колонизации Ганы возникла необходимость общения европейской цивилизации с поработенными народами и этническими группами. Благодаря росту населения, вековой традиции этнического и лингвистического разнообразия, толерантности в Гане развилось меркантильное общество с основными портовыми центрами на Золотом берегу (первоначальное название Ганы). Купеческая жизнь в прибрежных городах, путешествия и контакты оказались объединяющим звеном для ганцев, которые разговаривали на разных языках. Двужычие и многоязычие стали в основном нормой, а не исключением. Одновременно с относительно недолгим «протекторатом» португальцев, британским колониализмом пришло просвещение через европейских миссионеров, а также тех, кто сам в прошлом был рабом. Большинство из них были носителями крио из Сьерра-Леоне и попали в Гану через Нигерию [3].

Конгломерат стандартного английского языка и местных диалектов определил существование ганского пиджина, который поначалу стали использовать рыбаки и девушки легкого

поведения как кодовый язык определенной группы портовых городов. Вскоре пиджин проник в общежития старших классов средней школы и университетские кампусы как язык принадлежности к определенной социальной группе, усовершенствуя свою грамматику и обогащая словарный запас. Он стал дополнением к общению на местных языках (чи, га, хауза, эве, дабани, дагари, груни, сисала, мампруси, фанти), которые и сейчас широко распространены в стране [7]. На некоторых из них ведутся проповеди в церквях, издается литература, печатают газеты и журналы, их используют при общении в неформальной обстановке в офисах, учебных заведениях и на улице.

Социализация ребенка в Гане происходит с первых дней его жизни, когда с ним начинают общаться на том языке, который употребляют в семье. С первых шагов он участвует в непрерывном процессе овладения другими местными языками через взаимодействие с людьми, близкими к его общине. Но как только ребенок идет в детский сад или начальную школу, в силу вступает официальный английский язык. Ребенок растет и развивается в многоязычной среде и вносит собранный ранее языковой опыт в английский язык, который является соединяющим звеном между местными языками. Попадая во внешний мир, ребенок знакомится с друзьями из других регионов, не знающих его местного языка. С помощью английского совершается приобщение к многонациональной культуре Ганы. Когда у учеников/студентов появляется возможность начать изучение одного из иностранных языков (в том числе русского), можно четко проследить причины возникновения типичных ошибок.

Изучение иностранного языка – длительный процесс, который может начинаться в младенчестве и проходить различные стадии, пока не достигнет того сознательного уровня, когда учащиеся, общаясь на иностранном языке, прекратят употреблять различные неуместные структуры местного языка, а также прямой перевод с английского. Проблема, с которой сталкиваются ганские студенты, заключается в том, что им начинают преподавать иностранные языки лишь в университетах, кроме французского, который можно учить уже в школах. Популярность этого языка в Гане объясняется географическим расположением страны: она находится в кольце франкофонных языков в Центрально-Западной Африке.

Возможность изучать иностранный язык как специальность, в полном языковом объеме, студентам предоставляется начиная с III курса, когда по желанию они могут приостановить изучать другие дисциплины. При поступлении

в университет большинство первокурсников имеют дело с той языковой кафедрой, которая определяется автоматически в соответствии с университетской комбинаторикой (археология – лингвистика – русский язык; экономика – психология – французский язык; филология – история – арабский язык). Студенты официально могут изучать только один иностранный язык (реже – два: французский и испанский), а зачастую учащиеся получают диплом бакалавра, не изучая ни одного языка из-за предметно-блоковой системы в университете. Недостаточное количество занятий приводит к возникновению определенных трудностей в процессе постижения иностранного языка, в частности, русского. Сложность и специфика последнего – причины того, что многие студенты стараются «избавиться» от него начиная со II курса, когда число обязательных дисциплин, выбираемых учащимися, сокращается. Изучение русского языка требует больших усилий и более систематической самостоятельной работы. Более того, перспективы будущей работы в Гане для тех, кто владеет русским языком, небольшие [6].

Русский язык преподают только в двух учебных заведениях страны – в Университете Ганы, а также в Институте иностранных языков. Иногда те, кто готовится поступать в вузы России, Украины, Белоруссии, могут брать частные уроки по русскому языку. Недостатком в учебном процессе является некая изолированность отделения русского языка: слабая связь посольства РФ с изучающими язык, отсутствие специальных фондов, рекламы и поощрений, недостаточный контакт с вузами России. Несмотря на то что после III курса некоторые учащиеся получают от правительства Ганы стипендию для прохождения стажировки в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, к сожалению, число студентов, готовых продолжить обучение после окончания университета в магистратуре или аспирантуре по специальности «Русский язык» или профессионально использовать язык, незначительно.

Преподаватели отделения русского языка предпринимают значительные усилия по продвижению русского: кроме практических занятий в курс входят такие дисциплины, как «Русская литература», «Россия и новый миропорядок», «Лексикология русского языка», «Деловой русский язык»; работает «Русский клуб», два раза в месяц желающие имеют возможность смотреть русские фильмы; проводят русские вечеринки.

Под влиянием государственного английского языка и при посредничестве местных языков в устной и письменной речи изучающих РКИ

появляются типичные ошибки на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Это связано с тем, что в процессе усвоения русского языка студенты продолжают мыслить на местном (реже английском) языке. Далее рассмотрим примеры подобных ошибок и определим причины их возникновения.

На фонетическом уровне, как правило, значительных ошибок у студентов не встречается. Это объясняется тем, что в местных языках присутствуют смежные фонетические единицы. Если учащийся воспитывается только в англоязычной семье, он может испытывать трудности в произношении некоторых фонем, нетипичных для английского, хотя ганский английский язык имеет некоторые расхождения со стандартным британским вариантом. Заальвеолярный срединный сонант [r] в английском языке и вибрирующий русский [р] – один из таких случаев. У студентов, речь которых поддается влиянию местных языков, такая проблема встречается реже в силу фонетической аппроксимации вибрирующего звука [р] в русском и местных языках [2, 4].

Некоторые русские и английские буквы совпадают в графическом написании и произношении: О, А, К. Другие при схожести графической формы имеют разное произношение: У, Р, Х и т.д. На начальном этапе изучения РКИ студенты часто путаются в дифференциации слов с графически одинаковыми символами.

Встречающееся довольно часто явление редукции согласных в русском разговорном языке создает дополнительные трудности для иностранного студента: *меня – мя, тебя – тя, тебе – те, теперь – терь, говорю – гаарю, наверное – нарна, сейчас – ща(с)* и др. В некоторых местных языках Ганы редуцируется начальная [h], влияя на произношение английских слов: *how – [au]*; также происходит замещение согласных: *collect-correct*, создавая эффект коллизии. Редукция в анализируемых языках не имеет аналогов, но студенты могут заменить фонему [л] на [р] и наоборот в русских лексемах в среднеслоговой позиции: *Фрол – Флор*. Метатеза *sk, sp (ask – aks, grasp – graps)*, употребляемая некоторыми ганскими студентами в английской речи, также может повлиять на неправильное произношение подобных буквосочетаний в русском языке в среднеслоговой позиции [1].

Вопросительная интонация нередко игнорируется учащимися, что ведет к смешению повествовательных и вопросительных предложений, поскольку в русском языке не существует парадигмы вспомогательных глаголов в интеррогативе. Темп речи ганского студента

медленнее, чем у русского. В свою очередь, это ведет к возникновению проблем в понимании связной речи преподавателя на занятиях или носителей языка на улице, в фильмах, спектаклях.

Неправильность постановки ударения приводит к путанице омографов: *Уже – ужЕ, вЕсти – вестИ, Еду – едУ, слОва – словА, зАмок – замОк*. На начальном уровне в учебниках проставлены ударения, но на IV курсе применять материалы с ударением в словах не рекомендуется.

На лексическом уровне влияние языка основы более заметно. Часто учащиеся обращаются к преподавателю, используя английский вариант *сэр/мадам* с добавлением фамилии. Хотя в русском языке существуют аналоги *господин/госпожа*, к преподавателю или старшим по возрасту людям в России принято обращаться по имени и отчеству. Кроме этого, требуется время, чтобы студент смог почувствовать разницу в употреблении местоимений 2-го л. ед.ч. *ты* и мн.ч. *вы*, а также вежливую форму *Вы*, несмотря на то что во французском языке, которым студенты владеют хотя бы на элементарном уровне, эти формы употребляются [5].

При обращении к собравшейся аудитории в России не принято отвечать на приветствие, а в Гане это элемент этикета.

Очень часто можно услышать *пожалуйста*, даже если употребление этой лексемы создает избыток в предложении или просто неуместно: *У вас есть книга? – Нет, пожалуйста*. Традиция эта уходит корнями в местные языки Ганы.

Вводным словом-обращением, чтобы привлечь чье-то внимание, служит лексема *алло*, которую ганские студенты переносят в русскую речь. Иногда при разговоре на русском учащиеся автоматически употребляют английский пиджин, например: *Чарли-братан, братишка* и сленг *маса* (от слова *master*) при обращении к друзьям.

Полисемантические единицы также представляют трудность для англоязычного студента Ганы (*У меня раньше был сон – типичная ошибка, вместо лексемы мечта выбрано сон*, поскольку в словаре учащийся находит два значения лексемы *dream*; или *На улице тепло*. Ср.: *It is warm outside. Я живу на улице Садовой*. Ср.: *I live in Sadovaya Street*).

Трудности встречаются и при понимании определенных реалий, например, *ученик/студент, золотая медаль / красный диплом*. Это ведет порой к отождествлению и замене понятий. В подобных случаях прямой перевод создает эффект комичности.

На грамматическом уровне в преподавании русского языка целесообразно обратить внимание студентов на употребление:

- мягкого и твердого знаков: *мальчик, объявил; объяснил, объявил*;
- предлогов: *из Америки* (типичная ошибка – *от Америки*), *на улице* (типичная ошибка – *в улице*);
- рода: *дедушка, папа, юноша, дядя; ребята, семья; дверь, календарь*;
- определительного местоимения: *все дома – всё хорошо*;
- кратких прилагательных *голоден, голодна*;
- имен существительных: *У каждого есть любимые места, у меня тоже* (в данном случае студенты в конце предложения часто добавляют слово *одни*); *Человек, который пришел, мой друг* (типичная ошибка – *Человек, кто пришел...*);
- двойного отрицания: *Я никогда не видел* (вместо *Я никогда видел*; ср.: *I never saw*);
- спряжения, времени и аспектов глагола: *Я буду дома завтра* (типичная ошибка – *буду быть*; ср.: *I will be at home tomorrow*). НО: *Я буду читать; Ты не можешь это есть*. – *Ты не сможешь это съест* (подменяются разные аспекты);
- безличных предложений: *Можно увидеть это* (вместо *Один может увидеть это*. Ср.: *One can see this*).

Изучающие русский язык часто опускают союзные слова, проводя параллели с английскими предложениями. Все же существуют примеры одинарного союза в русском и английском языках. *После уроков Миша пошел домой*. Ср.: *Misha went home after school. После того как* (часто студенты в данном случае употребляют только первую часть – *после*) *мальчик пришел домой, он начал делать уроки*. Ср.: *After the boy had come back home he began doing his homework assignment*.

Кроме того, студенты переносят в русские предложения правила английской пунктуации, особенно при употреблении обстоятельства времени или в инверсионных предложениях с локативными маркерами в начале: *В 2014, они переехали в Россию* вместо *В 2014(-м) г.(оду) они переехали в Россию*. Ср.: *In 2014, they moved to Russia*.

Преподавание русского языка в англоязычной среде Ганы занимает немаловажное место в популяризации русской культуры на Африканском континенте. И хотя трудности встречаются на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом и грамматическом, успех может быть гарантирован, когда студент начинает думать на русском и входит в незримую среду русских понятий. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой российский энциклопедический словарь. М., 2009.
2. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
3. Дзядик Ю. Англійський піджин Нігерії та Гани: історія та сучасність // Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини. 2012. Вип. 30.
4. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М., 1979.
5. Чайбок-Тверефу И., Арта А. Обращение и речевой этикет в Гане и России и их роль в изучении иностранного языка. Русский речевой этикет в Университете Ганы // Диалог культур: Россия – Запад – Восток. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. X юбилейные Кирилло-Мефодиевские чтения» 12–14 мая 2009 г. М.; Ярославль, 2009.
6. Чайбок-Тверефу И., Вицаи П. Русский язык набирает обороты в Гане // Русский язык за рубежом. 2001. № 3.
7. Dako K., Yitah H. Pidgin, 'Broken' English and 'othering' in Ghanaian literature // Legon Journal of Humanities. 2012. Spec. Edit.

Yuriy Dzyadyk, Ildiko Csajbok-Twerefou

TEACHING RUSSIAN IN THE ENGLISH LANGUAGE ENVIRONMENT OF GHANA

Russian language, local languages, influence, multilingual society, Ghana.

In multilingual space there exist both close language interconnection and mutual influence. The phenomenon is clearly seen in those societies, official language of which is influenced by local languages on the phonetic, lexical and grammatical levels, and bears the features of cultural transformation. In this paper, we consider how newly formed language structures are used in foreign languages taught at the universities in Ghana, in particular the Russian language, and to what extent local languages have an impact on the transformed structures both in English, and via it, on foreign languages.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

26 января 2016 г. в Государственной Думе прошел **форум «Национальное согласие»**, организованный при поддержке Комитета Госдумы по делам национальностей и фракции «Единая Россия». В работе форума приняли участие председатель комитета Государственной Думы по делам национальностей Г.К. Сафаралиев, депутаты Государственной Думы РФ, преподаватели и студенты Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, волонтеры международной программы «Послы русского языка в мире», студенты столичных вузов.

В рамках форума был представлен проект «Интерактивный диктант», запущенный в 2015 г. Департаментом образования города Москвы. Каждый месяц на сайте Городского методического центра вывешивается в открытом доступе небольшой текст из произведений известных писателей и поэтов, и любой желающий может проверить свое знание орфографии и пунктуации. Эти диктанты написали уже более 71 тыс. чел. из 84 стран.

Специальный мастер-класс для участников форума «Русский язык. Государственный и родной» провел профессор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, председатель Российской ассоциации риториков В.И. Аннушкин. В ходе занятия он рассказал о функционировании русского языка в жизни, семье и обществе, о его влиянии на жизненный путь человека, научил молодых людей определять основную мысль своего выступления, правильно выбирать интонацию и темп речи, дал рекомендации по дальнейшему развитию словесной культуры.

По материалам портала Института Пушкина (pushkin.institute)