



Уважаемые коллеги!

Социокультурные и политические процессы, происходящие в современном мире, диктуют необходимость активного владения несколькими иностранными языками. Миграционные возможности способствуют развитию билингвизма. Все больше людей в мире равноценно владеют двумя и более языками, и язык все чаще становится не просто отдельным предметом школьной программы или программы дополнительного образования, но также и инструментом обучения. Проблемам двуязычного образования, обучению детей-билингвов и их тестированию и посвящен этот номер.

Заканчивается 2016 год. За этот период вышло 6 номеров журнала и 5 специальных выпусков. Для каждого номера мы выбирали важную и актуальную проблему методики преподавания РКИ современного языкознания и старались подробно осветить ее. Специальные выпуски были посвящены положению русского языка в отдельно взятой стране и специфике его преподавания.

Мы сердечно благодарим всех авторов нашего журнала и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Дорогие друзья журнала! От всей души поздравляем вас с Новым годом и Рождеством и желаем крепкого здоровья, удачи и творческих успехов!

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



СОДЕРЖАНИЕ

БИЛИНГВИЗМ И БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Е.Ю. Протасова (Финляндия)
НЕКОТОРЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В РАННЕМ ДВУЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ 4

О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова (Россия)
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА
В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА. 11

**Л.Ю. Жильцова (Россия),
О.М. Зайцева (Нидерланды)**
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ
РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АУДИТОРИИ
УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ. 20

**О.В. Александре,
Н.И. Никольская (Швейцария)**
ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ
В РУССКОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ «МАТРЕШКА»
В ШВЕЙЦАРИИ: О ТОМ,
КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ. 26

Е.В. Такеда (Япония)
ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
РУССКО-ЯПОНСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ
ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМОМ 33

Лука Меденица (Сербия)
7 АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ
РОДИТЕЛЕЙ-БИЛИНГВОВ 41

Наталья Мизернюк-Роткевич (Польша)
О РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ
НА ДЕТСКИХ КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В РЦНК В ВАРШАВЕ 46

О.М. Вада (Япония)
КОГДА ЛУЧШЕ НАЧАТЬ ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА,
РОЖДЕННОГО В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ БРАКЕ,
ВТОРОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ:
ЛИЧНЫЙ ОПЫТ 54

ЛИНГВИСТИКА

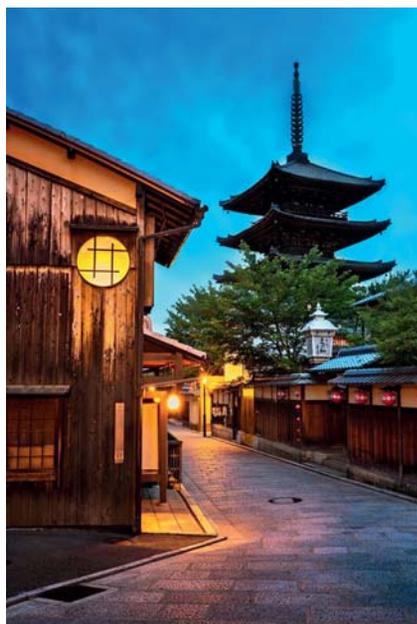
Абигель Линда Этру (Гана)
ПОНЯТИЕ «СУТКИ» В НАРОДНОМ БЫТОВОМ
ПРЕДСТАВЛЕНИИ РУССКИХ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОСИТЕЛЯ
ЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЫ АКАН (ГАНА). 60

С.В. Голяк (Сербия)
РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК
ИНОСТРАННАЯ/ИНОСЛАВЯНСКАЯ:
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ 67

МЕТОДИКА

**Г.М. Лёвина, Ю.Е. Прохоров,
К.Е. Родионова (Россия)**
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ РКИ 73

И.И. Проколова (Россия)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ
«ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ
РЕСУРСАХ ПО РКИ 82



**И.М. Логинова (Россия),
Чжао Чжэ (Китай)**
НАРУШЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ
РУССКИХ СОГЛАСНЫХ В РЕЧИ СЕВЕРНЫХ
И ЮЖНЫХ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ 88

**О.И. Климкина (Украина),
Ч. Зарипова-Четин (Турция)**
РУССКИЙ АЛФАВИТ: ОТ А ДО Я
ЗА ОДИН УРОК (ДЛЯ ГОВОРЯЩИХ
НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ) 94

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Е.В. Алтабаева (Россия)
ЗАМЯТИНСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ
ИЗУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «РУСЬ») 103

НАМ ПИШУТ

Т.В. Гордиенко (Россия)
ВАЛЕНТИНА СИНКЕВИЧ КАК ИЗДАТЕЛЬ
И РЕДАКТОР АЛЬМАНАХА «ВСТРЕЧИ» 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Н.В. Крашевская
ПОРЯДОК СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 114

М.С. Милованова
ЭТНОЛИНГВИСТИКА
И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ТЕКСТОВ МИХАИЛА ШОЛОХОВА 116



ХРОНИКА

**И.Г. Минералова, И.П. Лысакова (Россия),
К.Р. Нурғали (Казахстан)**
XIX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«РУСИСТИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ» 119

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 г. 122



НЕКОТОРЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАННЕМ ДВУЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ



Е.Ю. ПРОТАСОВА
ekaterina.protassova@helsinki.fi
 д-р пед. наук
 доцент
 Хельсинкского
 университета
 Хельсинки, Финляндия

Ключевые слова:
*двуязычное
 (билингвальное)
 образование, двуязычная
 образовательная
 ситуация, раннее
 двуязычие,
 сотрудничество между
 семьей, детским садом
 и начальной школой,
 развитие грамотности*

Сегодня в двуязычном образовании языки не только вводятся как отдельные предметы, но и используются как инструменты обучения, и это предполагает, что по крайней мере два языка применяются в ходе преподавания и оценки достижений учащихся. Такие программы преподаются успешными, если цели и методы обучения поддерживает ряд факторов, например, анализ условий образовательной организации, влияние сообщества, роль родителей, развитие грамотности, подготовка учителей – это переменные, которые должны приниматься во внимание.

Введение

В истории преподавания второго языка с раннего детства ориентиры менялись с необсуждаемого усвоения общеевропейской культуры и принадлежности к международному образованному обществу (XIX в.) на владение нейтральным языком рабочего класса (XX в.), а теперь на приобретение общих инструментов экономического развития и культурного прогресса (XXI в.). Многократно утверждалось, что самый хороший способ выучить язык – овладеть им в детстве в естественных условиях, хотя многое зависит от состава группы, умений педагога, учебных материалов и престижа изучаемого языка. Обучение с детства – не самый быстрый вид приобретения языка; скорее, безупречным будет в итоге произношение. Малыши естественно мотивированы участием в игровой деятельности и меньше осознают свои ошибки и переживают из-за них, чем взрослые. Такой вид обучения требует меньшей отдачи от педагога, чем формальное обучение.

Традиционно с ранним началом преподавания второго языка связано несколько проблем. Обычно спорят о том, когда наступает оптимальное время для начала обучения и на какой возраст приходится критический период, после которого овладеть иным языком труднее. Определив, каковы именно преимущества дошкольного старта, решают относительно оправданности соотношения «цена – качество», определяют возможные цели обучения, выявляют очевидные выгоды разных подходов, сомневаются в устойчивости достигаемых результатов. Педагогам, ратующим за введение обучения второму языку, нередко приходится бороться с убеждением общественности в том, что язык якобы занимает место в голове, и если учить иностранный язык, то не останется места для своего или свой испортится, учить – значит иметь учебник и затверживать находящийся в нем материал, а не общаться. Когда ребенок изучает чужой язык, родители страшатся, что он потеряет родной, воспримет и интегрирует чужое мировоззрение и культуру и перестанет отличать чужое от своего [1].

В последнее время мы наблюдаем бум исследований в области раннего двуязычия, причем если раньше, как правило, оказывалось, что семейный билингвизм изучается более полно, чем институциональный, и показывает лучшие результаты, то теперь появилось много исследований, данных и рекомендаций именно по воспитанию детей в двуязычных образовательных учреждениях. В более старых

работах успешными оказывались дети высокообразованных родителей, имеющих достаток, для которых многоязычие было спланировано заранее и последовательно осуществлялось. Еще 20 лет назад двуязычные программы были адресованы преимущественно детям иммигрантов, не владеющим языком окружения, и были слабыми методологически [10]. Сейчас в понимании двуязычия для всех сделан огромный шаг вперед: это уже не что-то маргинальное и не что-то элитарное, а массовая потребность. С тех пор как были доказаны преимущества всех форм билингвизма, двуязычные программы оказываются привлекательными для широких слоев населения. Было показано, что билингвы всегда оценивают происходящее с помощью двух языков (или с разных точек зрения), даже если активен один; быстрее справляются в конфликтных ситуациях; запоминают больше информации и выстраивают ее логически; легче переключают внимание; быстрее ориентируются в пространстве; на выполнение сложных задач им требуется меньше усилий; в пожилом возрасте двуязычие помогает предупредить болезнь Альцгеймера. Хотя в конкретном случае билингв может с трудом подбирать или не сразу вспомнить нужные слова, он более дробно видит мир, как человек толерантнее и адаптивнее, а кроме того, легче изучает другие языки. У него, как правило, лучше идут математика и музыка [4, 13].

В изучении нескольких языков с детства родители видят универсальное средство помочь когнитивному развитию ребенка, причем наиболее продвинутое считают, что изучать следует редкие, малоиспользуемые языки, что даст толчок интеллектуальному совершенствованию и конкурентные преимущества в будущем. Нет ясности в том, как сочетается развитие первого и второго языка, как развиваются когнитивные и лингвистические способности в зависимости от типа введения языков. Если еще 20–30 лет назад злободневным казался вопрос о полуязычии, то сегодня он больше не встает: принято говорить о соотношении уровней владения первым и вторым языком, о различных умениях на каждом из них, а не оценивать аксиологически. Все же потребность в качестве образования стоит достаточно остро.

В настоящей статье мы обобщаем теоретический материал и наш опыт общения с педагогами двуязычных образовательных организаций и родителями двуязычных детей.

Противоречия и нерешенные вопросы двуязычного образования

Существует определенная трудность в понимании того, что является ранним началом

обучения языку и в чем, собственно, заключаются особенности преподавания в этот период. Мы очень плохо умеем отличать, что усваивается непосредственно на занятиях и уроках, а что приходит вместе с влиянием дома, семьи, друзей, окружения. Мы даже не знаем, что лучше – хороший педагог или хороший учебник, если выбираем между этими составляющими учебного процесса. Мы не всегда используем адекватную мировым стандартам терминологию, связанную с билингвальным обучением, так как в России существуют собственные традиции изучения иностранных языков и воспитания детей языковых и этнокультурных меньшинств. Именно здесь часто задается вопрос о том, какие ценности внушаются или приобретаются вместе с преподаванием языка и о чем следует говорить на уроках/занятиях – о том, что происходит внутри России или в других местах.

Решая задачу введения второго языка в учебный процесс с детского сада, мы должны определить, кому лучше преподавать: школьному учителю, прошедшему специальную подготовку по методике работы с дошкольниками, или педагогу дошкольного образования, выучившему иностранный язык; лучше преподавать носителю языка или тому, кто учил язык искусственно; насколько велика должна быть компетентность в преподаваемом языке (свободное владение на уровне носителя языка или опора на знания, достаточные для раннего возраста). Стоит также кардинальный вопрос: сколько нужно учиться преподавать тому, кто владеет языком как родным, и чему именно он должен учиться?

Сегодня нередко именно родители выступают с инициативой создания пространства детского многоязычия. Однако они не знают, как нужно организовать группу, какими дополнительными материалами пользоваться (специально подготовленными для обучения языку, аутентичными – привезенными из страны изучаемого языка, используемыми в дидактике преподавания второго языка, любыми, пригодными для детей данного возраста); какого размера может быть группа, кто в нее может входить (все дети, чьи родители заявили о желании участвовать, или специально подобранные в соответствии с уровнем владения языком, возрастом, семейным происхождением и т.п.). Очень часто задается также вопрос о том, полезно или вредно заниматься иностранным/вторым языком детям с особыми потребностями, с задержкой речевого развития, с логопедическими нарушениями, с разными формами аутизма, либо изучать третий или четвертый язык детям, которые уже двуязычны.

Билингвизм и билингвальное обучение

В любом сообществе, как профессиональном, так и непрофессиональном, нет единства мнений относительно того, какие методы наиболее результативны, каким образом влияет изучение языка на формирование национальной самоидентичности, этничности, личности вообще; какова гражданская позиция человека, знающего несколько языков и культур с детства; сколько часов можно уделять языку, который не является государственным.

Встает проблема содержания преподавания. Если учебные программы для одного и другого языка в странах, где они являются государственными, принципиально различаются (например, в связи с определенными религиозными, историко-политическими или экономико-географическими установками), то какую трактовку следует избирать? Никто уже не сомневается в том, что преподавание языка и освоение культуры идет рука об руку. Но какие именно культурные реалии, обычаи и традиции и в каком объеме должны преподаваться вместе с языком? Как должен комментировать педагог зарубежную (иную) культуру? Должна ли она стать полностью своей? И родители, и педагоги хотят знать, где найти подходящие для каждого возраста музыкальные, символические, игровые, сказочные материалы. Подспорьем становятся интернет-ресурсы, аутентичные и не только (например, устные и письменные истории, рассказы, описания, а также книги, картинки, фотографии, игры, тесты, мультфильмы).

Вызывают полемику визуальные стимулы: какие из них наиболее адекватны поставленным задачам, должны ли они схематично представлять грамматику, сколько их должно быть, на каких этапах освоения материала они должны использоваться, стоит ли подписывать изображения, на которые смотрят малыши, или буквенные обозначения должны вводиться позже. Наглядность связывается и с разными предметно-практическими видами деятельности, важно, как именно язык поддерживает и сопровождает действие, как членить речь в соответствии с поэтапностью выполнения конкретного задания, сколько раз повторять и закреплять материал, чтобы одновременно достигалось понимание предметного содержания и происходило овладение языком. К этому вплотную примыкает вопрос проверки: что мы в итоге будем контролировать – язык, содержательные знания или и то и другое? Огромная сфера ответственности – измерить, с одной стороны, достижения конкретного ребенка, а с другой – эффективность проведенного обучения.

До сих пор изучение второго языка в отечественной традиции рассматривается как

особый вид учебной деятельности, а не как инструмент понимания некоторого содержания. В российской методике долгие годы доминировал сознательно-сопоставительный метод, а теперь ставится под сомнение, стоит ли объяснять один язык через другой и сравнивать языки между собой на ранних этапах преподавания или надо ставить целью максимально независимое, свободное от возможной интерференции, беспереводное владение аутентичным материалом у каждого обучаемого. У дошкольников деятельность на втором языке планируется вокруг определенного сюжета, часто разворачивается как сказка, занимающая много времени (не только одно занятие, но, может быть, полгода занятий), и одновременно применяются различные визуальные и тактильные стимулы.

Преимущество между детским садом и школой – сложнейшее дело: тут нужно, казалось бы, заново рассмотреть способности каждого ребенка, соединить детей в коллектив на новых основаниях, сделать усвоение речи более сознательным процессом на базе чтения и письма, нормировать приобретенные во время пропедевтического курса навыки. Каким бы ни был метод преподавания в дошкольной образовательной организации, облегчение перехода на следующую ступень может состоять в том, чтобы сохранить выбранный подход, а может, наоборот, потребовать введения иных принципов. В любом случае именно грамота даст возможность закрепить усвоенную со слуха грамматику, и в случае двуязычного образования не следует бояться ее введения. Самое главное – непрерывность изучения языка.

Модели двуязычного образования

Двуязычным можно считать только такое образование, при котором язык усваивается в повседневной жизни через всестороннюю или частичную деятельность, сопровождаемую и организуемую на этом языке [2, 9, 12, 16]. На ранней ступени обучение обращено в большей степени на ребенка, чем на содержание обучения. Физическое и психическое благополучие существеннее, чем успехи в учебе, хотя одно с другим отчасти связано. Недостатки легко компенсируются в начальной школе, если происходит переход к грамматико-ориентированному обучению, поддержанному богатым словарем и обильной речью. Иногда при полном погружении во второй язык взрослые ведут себя с дошкольниками так же, как со школьниками, что разрушает значимое общение. На самом деле стоит уделять больше внимания прагматике общения, направленности речи на достижение определенной коммуникативной

цели, добычу полезных сведений. Грамматика, считают методисты, приходит вместе с языковым употреблением, опосредованным письменной опорой.

На каждом месте обучения складывается своя собственная ситуация обучения, которую необходимо учитывать при составлении учебного плана: это и инфраструктура употребления языка, его присутствие в широком (общество, окружающая среда, мир) и узком (ближайшее окружение, условия преподавания, особенности организации) смысле, и материальная сторона, и профессиональная подготовленность педагогов. За каждым языком тянется шлейф истории народа, культуры, литературы, авторитета, опыта его употребления, известности в данной стране.

В конкретной организации **подпогружение (субмерсия)** – ситуация, когда незначительное число детей, не владеющих языком большинства, слушают его в течение дня вместе с теми, для кого он родной, и догоняют остальных достаточно быстро. Когда такие новички образуют группу в несколько человек, влиться в коллектив им становится сложнее, так как у них есть свой язык, на котором можно общаться и играть, и педагогу требуются дополнительные усилия, чтобы вовлечь этих детей с иным языком в занятия. Большую роль играет характер ребенка: активные и общительные свободнее говорят, рефлексирющие и внимательные лучше знают грамматику. На овладение языком на бытовом уровне требуется немного времени, около года, но чтобы догнать сверстников – еще несколько лет.

Погружение (иммерсия) наступает тогда, когда все дети говорят на языке, не совпадающем с языком педагога. Желательно, чтобы педагог был носителем языка, умел правильно и вариативно, естественно и свободно строить свою речь [14]. Чтобы достичь уровня сверстников-монолингвов, нужно не менее 10 лет учебы, потому что между собой дети продолжают говорить на своем языке. За развитие первого языка несет ответственность семья ребенка.

В группе/классе могут быть два педагога с двумя языками (каждый – носитель своего языка), а все дети делятся примерно поровну на тех, кто лучше владеет одним или другим языком, каждый педагог говорит на своем языке. Это **двойное погружение (дуальная иммерсия)**. От такого сочетания выигрывают больше всего двуязычные дети, у которых и дома говорят на двух языках. Они получают поддержку в плане повседневного и академического общения. В речевом плане задача состоит прежде всего в выравнивании уровней владения языками.

Иногда оба языка преподает двуязычный педагог, переходящий с языка на язык: это **транслингвальный подход** в обучении; он стал популярным в последнее время. Он учитывает реальные практики билингвов и помогает осознать собственную речь, использует перевод, объяснение, толкование. Рекомендуется гибко подходить к методике преподавания, применять языки по ситуации [6, 8, 11]. Можно стараться говорить больше то на одном, то на другом языке, разделять языки в первую и вторую половину дня, по дням недели и т.п.

Если на преподавание второго языка в большом объеме нет ресурсов, а хватает их лишь, предположим, на два академических часа в неделю, то есть два варианта: когда дети уже владеют этим языком, происходит **поддерживающее обучение**, а если изначально не владеют, то **ознакомительное**. Ограниченный объем преподавания не вредит ребенку, но и не дает в обычном случае значительных результатов. Чем меньше времени, тем яснее надо показать, что результат тоже есть, и поэтому заучиваются стихи, песни, слова, фразы. Занятия может вести педагог с любой степенью владения языком. Если ставится задача познакомить детей в большей степени с культурой, чем с языком, в программе учитываются произведения, созданные с учетом этой культуры, и тогда язык детей может быть проводником в культуру, а детский сад только бикультурным.

При погружении в доминирующий в окружении язык хорошие результаты достигаются тогда, когда происходит поддержка первого языка дошкольников, а в случае **ревитализации** (оживления, возвращения в активное употребление) языка очень важно максимальное погружение в исчезающий или находящийся под угрозой исчезновения язык, и тут позиция родителей также имеет определяющее значение: как они будут вести себя по отношению к овладению несколькими языками, такое отношение передастся и ребенку.

Положения, связанные с разнообразием культур и языков среди персонала и обучаемых, уже отражаются на подготовке педагогов [17]. Пути, приведшие ребенка к усвоению двух языков одновременно, могут быть очень разными: его семья может быть двуязычной изначально, бинациональной, в которой родители говорят на разных языках, трехязычной, если не только родители говорят по-разному, но между собой используют третий язык (а четвертый может быть языком окружения), семьей иммигрантов, экспатов, людей, говорящих на диалекте, или представителей этнического меньшинства. Чтобы повысить качество двуязычного образования,

Билингвизм и билингвальное обучение

нужно еще много сделать для выравнивания возможностей детей, учета способностей каждого в обучении, усиления педагогического воздействия на процесс общения и обучения [3, 7, 11]. Сбалансированное поступление каждого из языков, тщательное расширение лексического запаса, отработка идиоматической речи – вот задачи, которые ставит перед собой идеальное двуязычное образование. Родителям важно осознавать, что ребенок справляется, получает образование хорошего уровня, не отстает от одноязычных сверстников. При этом ни детским садом, ни школой развитие не заканчивается: мозг сохраняет пластичность достаточно долго (по крайней мере до 30 лет), особенно у билингвов, и совершенствовать свои умения можно и позже, особенно если в детстве была заложена платформа для овладения несколькими языками.

Сотрудничество с родителями

Родители играют ключевую роль в становлении полноценного двуязычия: они помогают добиться успеха, продвинуться в изучении языка. Этому посвящен проект Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School (Interreg Central Baltic CB35), осуществляемый совместно Нарвским колледжем Тартуского университета, Хельсинкским университетом и Латвийским университетом. В проекте мы изучаем, каковы установки родителей по отношению к двуязычному образованию, какой тип двуязычия складывается у их детей, в каком роде поддержке, в том числе и информационной, нуждаются семьи, как они видят свое сотрудничество с образовательными учреждениями, а также проводим конкретные мероприятия. Отнюдь не все родители хорошо понимают, как складывается двуязычие, поэтому их нужно информировать об этом, давать ссылки на интересные ресурсы, сообщать, где происходят интересные события на изучаемом языке, куда пойти с ребенком в выходные, какой мультфильм приятно посмотреть, какая книга подойдет, чтобы разобраться в той проблеме, которая сейчас возникла у ребенка. Родителям можно давать материалы, которые позволят им поддержать дома владение языком. Удобно создавать сети родительской поддержки, в том числе банк часов взаимопомощи. От родителей ждут инициатив, в том числе положительных ролевых моделей (люди, знавшие несколько языков и ставшие успешными). Родителям можно помочь общаться с ребенком, давая советы по построению коммуникации в семейной среде, организации игр, привлечению песен и книг, подходящих для данного возраста.

До 1960-х гг. педагоги были экспертами и учили родителей; в 1960-е гг. начали действовать через изменение практик в семье; в 1970-е гг. стало больше коммуникации между семьей и персоналом; в 1980-е гг. родители стали клиентами системы, так что образовательные учреждения стали учитывать их потребности и желания; в 1990-е гг. родители стали экспертами по воспитанию детей и начали контролировать, что происходит в образовании; в 2000-е гг. развилось партнерство между образовательной организацией и семьей; в 2010-е гг. пришли к выводу, что родители и педагоги должны сотрудничать, помогать друг другу и делиться своими знаниями в целях максимально комфортного и успешного развития ребенка, в том числе и с точки зрения речевого и когнитивного аспектов. Они должны научиться слушать и понимать друг друга, а совместная деятельность всегда способствует взаимопониманию [14].

Роль родителей в двуязычном общественном воспитании детей изучена пока еще недостаточно. Если родители сотрудничают с образовательной организацией, их социальные контакты расширяются (они ближе знакомятся и сходятся ради общего дела с разнообразными людьми – родителями других детей, приглашенными специалистами). Они больше узнают о воспитании и становлении языков у ребенка, о других культурах, обмениваются мнениями, у них растет самооценка, потому что расширяются границы привычного мира. Из людей, погруженных в проблемы, они становятся теми, кто знает, где найти решения, какие существуют институты и ресурсы, к которым можно обратиться. Знакомясь теснее с учителями, с учебным процессом, они видят, как все происходит, лучше понимают, чем помочь своему ребенку, что от него требуется, где его сильные стороны, благодаря которым он сможет достроить свое знание. Учась друг у друга и у чужих детей, родители расширяют свой педагогический репертуар, видят больше способов взаимодействия, вариантов поступков, осознают, как выстроить свое поведение [5].

Активный родитель, бабушка или дедушка – представитель меньшинства – часто не может найти себе применение в обществе и реализует себя через вовлеченность в деятельность образовательной организации. Двуязычное учебное заведение может организовать группы для родителей с детьми по эмоциональной грамотности, построению общения, снижению гиперактивности, а также обучению какому-то виду деятельности или какой-то методике. Здесь бывают спортивные, художественные, творческие кружки на двух

языках. Для родителей, недостаточно хорошо знающих один из языков или не желающих забывать его, устраиваются разговорные группы. Если родители плохо знают доминирующий язык окружения, то детский сад и школа могут помочь им, организовав занятия по языку, перевод, помогая понять содержание важных документов, консультируя по вопросам, находящимся в компетенции педагогов, психологов и социальных работников.

Руководителям образовательных организаций стоит проводить интервью, опросы, вести странички в социальных сетях, чтобы больше знать о мнении родителей и сообщать им важные сведения. Специалисты по работе с родителями рекомендуют передавать семьям побольше информации, не стесняться повторять то, что уже было сказано, приглашать повторно, предлагать разное время для встреч, проводить встречи регулярно. Это могут быть беседы педагога или педагогов с одной семьей или родителями всей группы/класса, всего учреждения, лекции для родителей, совместная деятельность для родителей с детьми (подготовка спектаклей, танцы, изготовление украшений, сувениров, открыток к празднику, игрушек, кулинарных изделий), встречи родителей без детей, в том числе и вечера культуры, и посещение театров и концертов. Мобилизуются силы всего этнического сообщества, всех, кто может передать детям свои знания и отношение к культуре. Приглашают выступить народных мастеров, национальные ансамбли, кукольный театр, рок-группы, проводят встречи с пожилыми.

Создание позитивной атмосферы в двуязычном учреждении возможно за счет доброжелательных, доверительных отношений между персоналом и семьями, взаимного уважения и консультирования, совместных мероприятий, частого общения. Организация ко дню мамы, папы, бабушек или дедушек мини-концертов на которых подаются чай и кофе с булочками или пирогами, приготовленными детьми, способствует сокращению дистанции между образовательной организацией и семьей. Участие в международных проектах всегда поднимает тонус работников и способствует развитию коллектива, а родители уважают эту деятельность, так как она престижна, способствует проявлению интереса общества к процессу двуязычного образования.

Для педагогов может быть удобным привлечь родителей к изготовлению учебных пособий, ассистированию во время занятий и уроков, сопровождению группы и класса на экскурсиях, во время походов. Родители все разные, и не всех удается привлечь к

сотрудничеству. Обычно папы менее активны, чем мамы, но когда они начинают в чем-то участвовать, то радуются этому. Пригласить к общим делам тех, кто стесняется, наверно, важнее всего; как правило, именно они больше всех нуждаются в помощи. Хорошо, чтобы родители понимали, кто они, не боялись быть представителями меньшинства.

Выводы

Мы разобрали некоторые важные моменты организации двуязычного образования и состав его компонентов, показали, каковы отдельные современные тенденции этого процесса, сосредоточили внимание на сотрудничестве образовательной организации с родителями. Представляется, что все эти составляющие нормализации процесса освоения двух языков с детства значимы для оптимизации развития ребенка, ведь так много зависит от решений, принимаемых окружающими его взрослыми.

Сегодня происходит изменение в сознании учителя: он перестает считать многоязычие проблемой и превращает его в возможность. Расширяется репертуар и педагога, и семьи: множество вспомогательных материалов доступно даже вдали от основной территории использования языка, дистанционно. Это не означает, что ребенок безразмерен: для него повторение любимых сюжетов, игра с раздаточным материалом часто важнее поверхностного быстрого чтения десятков книг и просмотра модных мультфильмов. Дети запоминают последовательность действий в ситуации вместе с речью, им полезно показывать, как изображение связано со словом. Такое сочетание наглядных материалов не перестает быть эффективным.

Языки должны быть символически и практически представлены в окружении, необходимо создавать «уголки языка и культуры» для детей и для родителей. В ситуации языкового меньшинства полезно рано вводить письменную основу, приучить себя использовать язык часто, разнообразно, в разных ситуациях. Педагогам следует хвалить детей и родителей, выдавать почетные грамоты, дарить книги и т.п.

Обучение какому-либо языку притягивает к себе силы тех, кто владеет этим языком и хочет помочь. Вокруг задачи воспитания двуязычных детей группируются силы этнической общины, энтузиастов, умеющих что-то делать или говорить на этом языке. Так и русскоязычные детские сады и школы с преподаванием русского языка становятся за рубежом центрами притяжения активистов, энтузиастов, любителей русского слова и культуры. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2013.
2. Baker C. Foundations of Bilingual Education. Clevedon, 2006.
3. Barnett W.S., Yarosz D.J., Thomas J., Jung K., Blanco D. Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison // Early Childhood Research Quarterly. 2007. Vol. 22.
4. Bialystok E. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. Vol. 10. № 3.
5. Boulton B. 201 Ways to Involve Parents. Practical Strategies for Partnering with Families. 3rd ed. Thousand Oaks, 2016.
6. García O., Homonoff Woodley H. Bilingual education // Chapelle C.A. (ed.) The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford, 2014.
7. Hickey T.M., de Mejía A.M. (eds.) Immersion education in the early years. London, 2015.
8. Hornberger N.H., Link H. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2012. Vol. 15. № 3.
9. May S. Curriculum and the education of cultural and linguistic minorities // Peterson P., Baker E., McGraw B. (eds.) International Encyclopedia of Education. 3rd ed. Vol. 1. Oxford, 2010.
10. Rossell C.H., Baker K. The educational effectiveness of bilingual education // Research in the Teaching of English. 1996. Vol. 30. № 1.
11. Schwartz M., Wee Koh P., Xi Chen B., Sinke M., Geva E. Through the lens of teachers in two bilingual programmes: a look at early bilingual education // Language, Culture and Curriculum. 2015. Vol. 29. № 2.
12. Tracy R. Bilingual education: International Perspectives // Wright J. (ed.) International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. 2nd ed. Vol. 2. Oxford, 2015.
13. Tugba Seker P., Girgin G., Ozyilmaz Akamca G. A study on the contributions of second language education to language development in pre-school period // Procedia. 2012. Vol. 47.
14. Walquí A. Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2006. Vol. 9. № 2.
15. Ward U. Working with parents in the early years. 2nd ed. London, 2013.
16. Winsler A., Burchinal M.R., Tien H.-C., Peisner-Feinberg E., Espinosa L., Castro D.C., LaForett D.R., Kim Y.K., De Feyter J. Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables // Early Childhood Research Quarterly. 2014. Vol. 29.
17. Wubbels T. Diversity in teacher education // Peterson P., Baker E., McGraw B. (eds.) International Encyclopedia of Education. 3rd ed. Vol. 7. Oxford, 2010.

E.Y. Protassova

SOME INTERNATIONAL TRENDS IN EARLY BILINGUAL EDUCATION

Bilingual education, bilingual setting, early bilingualism, cooperation between pre-primary and primary school and home, literacy development.

In bilingual education today, languages are not only introduced as subjects, but used as instructional tools, which presupposes that several, at least two, languages are employed while teaching and assessing the learners' achievements. Such programs become successful if a number of factors support the goals and methods of education. E.g., analysis of the educational setting, community influence, the role of parents, literacy development, teacher education are variables that must be taken into account.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В декабре 2016 г. в Хайнаньском университете состоялась викторина по русской культуре, организованная доцентом кафедры РКИ факультета филологии и журналистики Тамбовского государственного университета им. Г. Державина И. Поповичевой. Учащиеся отвечали на вопросы о народных сказках и пословицах, а также соревновались в способности правильно произносить скороговорки.

По материалам портала russkiymir.ru

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА



О.А. БЕЗРУКОВА

OABezrukova@pushkin.institute
канд. пед. наук,
главный эксперт проектной
научно-исследовательской
лаборатории
образовательных ресурсов
по русскому языку для детей
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

О.Н. КАЛЕНКОВА

ONKalenkova@pushkin.institute
канд. филол. наук,
заведующая проектной
научно-исследовательской
лабораторией
образовательных ресурсов
по русскому языку для детей
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
*дети-билингвы,
дошкольное детство,
развитие речи,
возрастные показатели,
ограниченная
речевая среда*

В статье описаны общие закономерности и возрастные показатели овладения ребенком родным русским языком в период дошкольного детства. Как правило, родной язык детей-билингвов, развивающихся в условиях ограниченной речевой среды, не выдерживает конкуренции с языком страны пребывания. В этой ситуации особенно важно регулярно «сверять» актуальный уровень речевого развития детей 3–6 лет с приведенными возрастными нормами.

Эта статья адресована педагогам и родителям, всем тем, кто прилагает немало усилий, чтобы дети с русскими корнями, живущие за рубежом, говорили на русском языке свободно и красиво. Сохранить, развить родной язык в условиях ограниченной речевой среды весьма непросто. Даже в том случае, когда ребенок с рождения общается с близкими на русском, семейный язык, как правило, не выдерживает конкуренции с языком страны пребывания. В условиях семейного воспитания фактор ограниченной речевой среды ощущается слабо, но в период социализации он является ключевым. Прежде всего, потому что русский язык не становится для детей «языком обучения», в то время как именно

Билингвизм и билингвальное обучение

учебная деятельность обеспечивает высокую динамику в овладении новой лексикой и новым грамматическим материалом. Таким образом, язык обучения получает мощнейший импульс развития, а в русском запускаются регрессивные процессы, обусловленные межъязыковой интерференцией. Могут появляться ошибки в русских падежных формах, глагольных структурах, предложных оборотах, в употреблении отдельных речевых моделей. В результате возникает реальная угроза потерять счастливую возможность говорить и думать одновременно на двух языках.

В этой ситуации особенно важно регулярно «сверять» уровень актуального речевого развития детей 3–6 лет с существующими возрастными нормами. Если у ребенка системные связи на всех уровнях языка сформированы правильно и своевременно, существенно повышаются шансы успешно противостоять угрозе их «демонтажа» в условиях активной языковой интерференции. Если же у него выявляются тревожные симптомы отклонения от возрастных показателей овладения русским языком, понимание логики речезыкового онтогенеза и наличие методических рекомендаций позволяет обоснованно и своевременно определить содержательные аспекты и выбрать оптимальные приемы формирования средств речевого общения у детей-билингвов.

Накопление знаний о языке, их систематизация происходят в тесной взаимосвязи с развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Поэтому, видимо, не случайно у ребенка первыми появляются и категоризируются слова, обозначающие предметы. Далее он замечает, что по отношению к этим объектам совершаются какие-либо действия, а также определенные действия совершают сами объекты, и в его лексиконе начинают накапливаться глаголы. В дальнейшем анализу подвергаются признаки, качества или состояния выделенных объектов, – лексикон пополняется прилагательными и наречиями. Активно осваивая реальный мир, ребенок постоянно использует язык в различных сферах общения (бытовой, учебной, развлекательной) и ситуациях (знакомства, информационного обмена со взрослыми или сверстниками, оценки действий других людей, регуляции поведения и т.п.), пополняя при этом языковые знания и совершенствуя речевые навыки. По мере накопления речевого опыта у ребенка формируется так называемая коммуникативная компетенция – умение использовать речезыковые средства для решения различных социальных задач.

Наблюдения ученых свидетельствуют о том, что речезыковое развитие ребенка тесно

связано и во многом предопределяется доминирующим видом деятельности на каждом этапе его возрастного развития (А.М. Шахнарович, М.И. Лисина, С.Н. Цейтлин и др.).

Так, в возрасте 2–4 года преобладает предметно-практическая деятельность. Отсюда и ситуативность речи, ее «инструментальность» (*Положи на стул; Вытащи из коробки; Маша рисует карандашом*). В следующий возрастной период (4–6 лет) доминирующей является когнитивная деятельность (аналитико-синтетические процессы, мыслительное творчество, развитие воображения), в результате которой речь перестает быть лишь инструментом практической деятельности, превращаясь часто даже в объект анализа (*Почему лопатка? Надо говорить копатка* (К.И. Чуковский); *Бела ты моя хорошая. Нельзя белка говорить!* (А.А. Залевская). В возрасте 6–7 лет главенствующая роль принадлежит собственно коммуникации (коммуникативная деятельность), откуда ребенок черпает материал для анализа и усвоения норм социально-вербального поведения. Поэтому в его речи на этом этапе присутствуют различные сюжетные тексты, позволяющие воссоздать какую-либо целостную ситуацию реальной жизни.

Овладение языком – это достаточно сложная умственная работа, в процессе которой ребенку предстоит разобраться в иерархии языковых единиц, усвоить значения слов и правила их комбинирования друг с другом. Постигание языка напрямую зависит от когнитивных возможностей ребенка, которые, собственно, и предопределяют усвоение того или иного языкового материала в конкретный период его возрастного развития. Таким образом, наблюдается корреляция между способностью ребенка осмыслить тот или иной факт действительности и появлением в его речи соответствующих языковых категорий.

Правомерность этого положения подтверждается наблюдениями онтолингвистов за последовательностью усвоения ребенком логикосмысловых отношений в предложении. Одними из первых смысловых отношений, которые способен осмыслить ребенок, являются отношения «субъект – предикат» и «действие – объект». Ребенок устанавливает связь между предметом, за которым он наблюдает, и действием, которое тот совершает, а также действием, которое совершается по отношению к какому-либо предмету. Он начинает осознавать предмет (или лицо) в качестве действующего субъекта. Сначала как субъект понимается кто-то другой, потом приходит осознание себя как действующего субъекта. В речи это проявляется предложениями типа *Коля рисует; Я играю*.

Практически одновременно осознаются различные объектные отношения, которые в речи ребенка отражаются в виде определенных конструкций. Например, конструкций с существительным в В.п. (объект действия): *люблю маму*; существительным в Д.п. (адресат действия): *скажу маме*; существительным в Т.п. (орудие действия): *ем ложкой* и т.д. В этот же период ребенок пытается передать в речи и атрибутивные отношения, выраженные качественными прилагательными: *Мама красивая*; *Пушистая кошка* – и притяжательными прилагательными: *бусы мамыны*, *папин портфель*. Однако способность передать данный вид отношений с помощью менее частотных конструкций (например, существительными в Р.п.: *бусы мамы*, *букет цветов*) формируется позднее.

Осмысление объектных и атрибутивных отношений предшествует пониманию обстоятельственных отношений, которые далеко не сразу, с большим интервалом дифференцируются на пространственные, временные, целевые и т.д., проявляясь в речи предложениями типа *Папа пошел на балкон*; *Я вчера упал*; *Мы идем за цветочками*.

Зависимость лингвистического развития ребенка от степени его когнитивной зрелости проявляется и в поэтапном усвоении значения слова. Лексические единицы в языковом сознании ребенка лишь постепенно становятся полноценными знаками, их семантические компоненты усваиваются постепенно и в определенной последовательности.

На начальном этапе овладения словом ребенок учится устанавливать связь между тем, что он наблюдает, и словом, которое это обозначает, т.е. учится «клеить ярлычки» к предметам, действиям или признакам: *это киса*, *там мама*, *спит*, *большой*, *горячий*, *темно* и т.п. На этом этапе ребенок еще не может оторваться от конкретной ситуации, и поэтому его первые слова очень крепко связаны с конкретным предметом или действием. Например, слово *стул* или слово *кровать* у ребенка ассоциируются только с тем конкретным стулом или конкретной кроватью, которые он наблюдал в момент закрепления связи между предметом и словом. Это так называемый номинативный уровень овладения значением слова.

По мере своего интеллектуального развития, накопления речевого и социального опыта ребенок начинает выделять существенные признаки предметов или действий, позволяющие обобщить однородные предметы или, наоборот, различить похожие. Языковые обобщения позволяют ему, например, словом *стул* обозначать не только тот предмет, который он видел

в момент знакомства с этим словом, но и все предметы, которые подпадают под это понятие. При этом слова *стул* и *табурет* несут для ребенка разную смысловую нагрузку, так как эти предметы отличаются существенными признаками и, соответственно, по-разному номинируются. У ребенка появляется способность усвоить значение слова на понятийном уровне.

Расширение жизненного пространства ребенка, накопление им социального опыта и активное влияние речевой среды позволяют усвоить не только прямое, но и переносное значение слова. В этот период ребенок способен передать словами эмоциональные или оценочные оттенки высказывания, а также понимать высказывания, отражающие социокультурные традиции общества, в котором он воспитывается. Таким образом, ребенок овладевает значением слова в полном объеме.

Достаточно часто речевое развитие ребенка связывают прежде всего с активным пополнением его словарного запаса. Однако современные исследования этого феномена убедительно доказывают, что скачок в развитии речи русскоязычного ребенка связан не столько с накоплением большого количества слов, сколько с умением вычленять в речи формоизменяемые и особенно словообразовательные элементы¹ (морфемы), позволяющие использовать этот «строительный материал» для собственного производства речи в соответствии с существующими языковыми правилами. И если основные способы словоизменения усваиваются ребенком буквально к 2–2,5 годам, то словообразовательные элементы в слове он начинает вычленять и категоризовать гораздо позже, так как эта операция требует более высокой степени когнитивной зрелости. Как правило, способность к вычленению морфем и их категоризации формируется к 4 (4,5)–5,5 годам. К этому возрасту морфологически сложные слова в языковом сознании ребенка

¹ Богатая и разветвленная морфологическая система является яркой отличительной особенностью русского языка; количество морфологически сложных слов (производных слов, в состав которых входит несколько морфем) достигает в нем 80–85%. Убедительным подтверждением этого стало выявление так называемого периода детского словотворчества, возрастные границы которого определяются приблизительно от 4–4,5 до 5,5–6 лет. Именно в этом возрасте в речи ребенка наблюдается большое количество детских неологизмов (языковых новшеств), свидетельствующих о творческом использовании языка: «Неправильно *лопатка*, надо говорить *копатка*»; «Давай подарок *распакетим*»; «Эта собака *бесщечная*»; «Здесь течет *скрышная* вода»; *танцуша* (балерина); *кукарешка*, *курец* (петух); *петушка*, *петушиха* (курица) и т.п.

Билингвизм и билингвальное обучение

как бы «размораживаются» (по выражению С.Н. Цейтлин), и он начинает замечать, что давно знакомое ему слово не является столь цельным и неделимым, а содержит «частички», которые тоже что-то значат.

Последовательность в овладении фонетико-фонологической системой русского языка также свидетельствует о том, что речевое развитие переплетается с другими линиями развития ребенка и прежде всего с когнитивной сферой.

Фонематический слух является одним из наиболее рано формирующихся сенсорных процессов. В основе его развития лежит произвольное слуховое внимание. Большинство исследователей детской речи отмечают, что способность к произвольному различению на слух фонем родного языка складывается буквально к 2–2,5 годам. Однако произвольное различение речевых звуков формируется у ребенка на протяжении почти всего периода дошкольного детства (до 6–7 лет).

Формирование фонематического слуха у ребенка протекает в виде развития способности дифференцировать звуки в направлении от акустически далеких друг от друга к более близким. Так, например, ребенок трехлетнего возраста без труда произвольно различает на слух звуки, обладающие несколькими дифференциальными признаками (гласные и согласные, гласные между собой или акустически и артикуляторно разнородные согласные: *м/ш, з/к* и т.п.). В дальнейшем ребенку становится доступной дифференциация более близких с точки зрения акустики и артикуляции звуков: переднеязычных *т, д* и заднеязычных *к/г/х* или твердых и мягких согласных *м/м', т/т', с/с'* и др. На более поздних этапах речевого развития ребенок способен произвольно различать звуки, отличающиеся более тонкими дифференциальными признаками. Например, свистящие и шипящие: *с/ш, з/ж*; щелевой *ц* и свистящий *с'*; аффрикату *ц* и входящий в ее состав звук *с*.

От развития фонематического слуха – способности к различению на слух речевых звуков – напрямую зависит становление правильного звукопроизношения. Экспериментально установлено, что вначале дети усваивают не те звуки, которые они хорошо слышат, а те, которые им легче произнести. Раньше всего они начинают произносить звуки, артикуляция которых соответствует рефлекторным реакциям: дыханию, сосанию, глотанию, крику. Это так называемые звуки раннего онтогенеза (гласные *а, о, у, и, ы*, согласные *к/г/х; н/б/м; ф/в; т/д/н; с/з*). Звуки, артикуляция которых существенно отличается от врожденных рефлекторных реакций, требуют от малыша дополнительных

усилий. Ребенок осваивает их постепенно, поначалу часто заменяя другими, близкими по артикуляции звуками. Процесс овладения звукопроизношением носит индивидуальный характер с точки зрения как времени, в течение которого он происходит, так и стратегий и последовательности усвоения звуков. Однако все же можно отметить, что смычные согласные обычно усваиваются раньше щелевых, глухие – раньше звонких, мягкие переднеязычные – раньше твердых, а свистящие – раньше шипящих. В норме фонетико-фонологической системой родного языка ребенок овладевает к 5–6 годам.

Умение произносить слова различной звукослововой структуры приходит к ребенку также постепенно, и этот процесс напрямую зависит как от его способности к различению фонем, так и от артикуляционных возможностей. Начальный этап овладения слоговой структурой слова представлен в основном двусложными словами, состоящими из открытых слогов типа *баба, мама, киса*. Постепенно ребенку становится доступным произнесение односложных слов с закрытым слогом (*кот, дом, мак*) или трехсложных, состоящих из открытых слогов (*малина, бумага*). В дальнейшем по мере развития фонематического слуха, совершенствования артикуляционной моторики, накопления лексических единиц ребенок овладевает словами, в структуре которых содержатся как открытые, так и закрытые слоги (*лимон, носок*), со стечением согласных и/или гласных звуков (*шалка, паста, паук, клоун*) и даже словами, состоящими из четырех и более слогов (*гусеница, пододеяльник* и т.п.).

В речевом развитии ребенка можно выделить так называемые чувствительные периоды, в каждом из которых проявляется наибольшая чувствительность («чувствительность»), восприимчивость к усвоению тех или иных подсистем языка и речевых эталонов. Так, в процессе формирования лексических навыков выделяется период, когда ребенок проявляет необычайную способность к накоплению лексических средств языка. Этот период приходится на возраст от 2–2,5 до 4–4,5 лет. Следующий период – от 4–4,5 до 6–6,5 лет – характеризуется повышенной способностью ребенка к установлению различных видов связей, как смысловых, так и формальных, между лексическими единицами.

На первом этапе усвоения грамматики (возраст от 2–2,5 до 3–3,5 лет) доминирующим является овладение словоизменяющей системой языка; словообразовательные модели, которые способен усвоить ребенок в это время, относятся к самым простым, наиболее

частотным, регулярным. На втором этапе овладения грамматическими средствами языка (возраст от 3–3,5 до 5–6 лет) внимание ребенка концентрируется на словообразовательной системе. В этот период он активно учится вычленять в слове значимые элементы (морфемы). При этом усвоение словоизменительных и словообразовательных моделей русского языка и формирование соответствующих речевых навыков происходит исключительно на *синтаксической* основе, т.е. в словосочетаниях и предложениях.

В процессе формирования фонетико-фонологических навыков также можно выделить два основных этапа, на которых ребенок демонстрирует особую восприимчивость к усвоению фонетических средств языка. Так, на начальном этапе речевого развития (возраст от 1–1,5 до 3–3,5 лет) ребенок лучше готов к усвоению просодических компонентов речи. Способность к произвольному повторению, имитации звучащей речи развита в этот период необычайно. Следующий этап (от 3,5–4 до 5,5–6 лет) характеризуется ярко выраженной способностью к анализу и обобщению фонетического материала. Ребенок способен к произвольному различению звуков родного языка, вычленению звуков в слове, слов в потоке речи, фонологическому анализу слов.

«Система» языка осваивается гораздо раньше, чем «норма»: прежде чем усвоить традиционные для каждого частного случая реализации языка, ребенок познает «систему его возможностей». Иначе говоря, прежде чем усвоить нормативные частные случаи (*У лошади – жеребенок; соль – солонка*), ребенок, как бы опережая события, образует слова по правилам системы, порой ошибочно (*У лошади – лошабенок; соль – сольница; целовать – целоваю* (по аналогии с *гулять – гуляю*); *человек – человеки* (по аналогии с *кубик – кубики*). При этом имеет место и достаточно мощный встречный процесс. Сначала ребенок усваивает нормативные эталоны (*табун лошадей, но стадо коров; карандаши, мячи, но стулья; сильнее, больнее, но лучше* и т.п.), и только потом он соотносит их с системой, что значительно облегчает и ускоряет процесс овладения языком.

Наиболее важной закономерностью, неким общим правилом является то, что независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от постигаемого ими языка общая схема усвоения языкового материала остается для всех универсальной, единой: сначала ребенок овладевает самыми распространенными единицами языка

и наиболее общими правилами их употребления, замечает более контрастные признаки звуков, слогов, слов и только затем осваивает менее частотную лексику, частные правила формо- и словообразования, фонологические противопоставления на основе более тонких дифференциальных признаков.

Средние возрастные показатели речевого развития ребенка от 3 до 6 лет могут быть представлены следующим образом.

1. 3 года.

В трехлетнем возрасте происходит интенсивное накопление лексических средств языка. Этот процесс тесно связан с развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Знакомясь с предметами и явлениями мира, он запоминает и учится произносить их названия. Соответственно в речи ребенка появляются слова, обозначающие предметы или указывающие на них (существительные и местоимения), действия (глаголы), признаки предметов (прилагательные), признаки действий (наречия). Малыш видит много предметов, сходных по форме и назначению, визуально похожих действий, часто встречающихся в повседневной жизни. При этом ему необходимо уяснить, что названия этих предметов и действий различны: *чайник – лейка; фартук – сарафан, коньки – лыжи; тапочки – туфли – ботинки; шьет – вяжет, моет – стирает, пилит – рубит* и т.п.

В этом возрасте у ребенка проявляются способности устанавливать смысловые связи между словами, обозначающими предмет и его часть (*собака – хвост*), животное и его детеныша (*кошка – котенок, курица – цыпленок*), предмет и лицо, которому он принадлежит (*сумка – мамина, шапка – Варина*) и др.

Словарь трехлетнего ребенка только начинает системно организовываться, малышу доступно установление лишь самых простых, очевидных смысловых связей между словами (*большой – маленький, кошка – котенок, мама – дочка, собака – лает, ворона – каркает, сумка – мамина, дождик – зонт* и т.п.).

В этом возрасте производные слова воспринимаются ребенком целостно, как бы в готовом виде, без разложения на составляющие. Они входят в основной лексикон малыша наряду с непроизводными словами. Однако в этот период в языковом сознании ребенка уже происходит первоначальная группировка сходных случаев: *розочка, вазочка, палочка; стульчик, диванчик, бананчик* (если нужно назвать маленький предмет); *сахарница, хлебница, конфетница* (если нужно назвать предмет для хранения определенных вещей); *убежал, улетел, унес, утащил* (если нужно обозначить

исчезновение предмета). Этот эмпирический материал в дальнейшем будет являться базой для формирования в сознании ребенка различных словообразовательных моделей.

В возрасте трех лет ребенок осваивает изменение форм глаголов и существительных (в ед. ч.), необходимых для передачи в предложении основных логико-смысловых отношений (объектных, атрибутивных, обстоятельственных) наиболее простыми способами. Активно усваиваются простые синтаксические конструкции, позволяющие выразить актуальные для ребенка ситуации: *Кошка спит; Коля ест кашу; Киса на диване; Я не буду суп; Мне холодно* и т.п.

В трехлетнем возрасте ребенок овладевает произношением наиболее простых с точки зрения артикуляции и акустики звуков, в первую очередь так называемых звуков раннего онтогенеза (гласные – а, о, у, и, ы, согласные – к/г/х; п/б/м; ф/в; т/д/н; с/з). Характерной особенностью звукопроизношения детей этого возраста является использование в речи звуков-заместителей (субститутов), например мягких согласных: *д', т', н', с', ц', л'* (*нядя* вместо *надо*; *тяпоцъки* вместо *тапочки*; *сяньки* вместо *санки*), или замена звуков, сходных по артикуляции: *т* вместо *с* (*Тоня* вместо *Соня*); *т* вместо *т'* (*тота* вместо *тётя*); *б* вместо *в* (*Баля* вместо *Варя*) и т.п. Это происходит вследствие несовершенства артикуляционной моторики трехлетнего ребенка и трудностей различения фонем.

Трехлетний ребенок способен произвольно дифференцировать гласные звуки, гласные и согласные, акустически контрастные согласные (например, сонорные/шумные или фрикативные/взрывные); ему доступно воспроизведение ритмической структуры и интонационного контура одно-, дву- и трехсложных слов, имитация побудительной, вопросительной и повествовательной интонации.

2. 4 года.

Расширение жизненного пространства и круга общения четырехлетнего ребенка влечет за собой пополнение его словарного запаса за счет менее частотной лексики и увеличения количества тематических групп в целом.

Речевой опыт и когнитивные возможности малыша позволяют ему устанавливать более сложные связи между лексическими единицами, у него появляется способность различать предметы или действия, опираясь на наиболее существенные, отличительные их признаки (например, *стул* и *табурет* различаются прежде всего наличием/отсутствием спинки, а *удочка* и *сачок* – формой и назначением; *шить* и *вязать* – орудием действия (*игла* или *спицы*) и др.).

В этом возрасте ребенок способен установить связи не только между словами, обозначающими предмет и его часть (*велосипед* – *руль*, *воротник* – *пальто*), взрослых животных и их детенышей (*лошадь* – *жеребенок*), но и между словами, обозначающими членов одной «семьи» (*бабушка* – *внучка*; *курица* – *петух*, *курица* – *цыпленок*), осознав их «статус» по отношению друг к другу (*курица* – *петух* – *цыплята*; *мама* – *папа* – *бабушка* – *дедушка* – *внук* – *внучка* – *брат* – *сестра*) и др.

В четырехлетнем возрасте продолжается знакомство со словообразовательными моделями языка на более высоком уровне осознания. Арсенал языковых средств пополняется словами с суффиксами: *-онок-*, *-ёнок-* (*слонёнок*, *медвежонок*); *-ниц-* (*сахарница*, *хлебница*, *мыльница*; *учительница*); *-ник-* (*чайник*, *кофейник*; *дворник*, *лесник*), приставками: *при-*, *пере-*, *за-*, *вы-*, *от-* (*прибежал*, *перепрыгнул*, *зашел*, *выбежал*, *открыл*) и мн. др. Однако в этот возрастной период ребенок пока не способен к категоризации большинства словообразовательных морфем. Едва ли не единственными словообразовательными морфемами, которые он может дифференцировать по функциональному признаку, являются морфемы *-онок-* /- *ёнок-*, используемые для образования названий детенышей животных, и морфемы *при-*, *у-*, участвующие в образовании глаголов движения (*прибежал* – *убежал*, *прилетел* – *улетел*). Выделение в слове морфемы и присвоение ей определенного значения позволяет ребенку применить эту морфему для образования слов по аналогии, что на первых порах часто провоцирует ошибки типа: *куренок* вместо *цыпленок* или *скрипист* вместо *скрипач*.

На основе наблюдений за морфологически однотипными словами ребенок учится вычленять из них те элементы, которые вносят что-то общее в их смысл, что позволяет объединять такие слова в определенные группы.

В четырехлетнем возрасте происходит активное усвоение падежной системы языка и системы глагольных окончаний. Прагматически ценными для ребенка этого возраста являются глагольные и предложно-падежные формы, позволяющие выразить самые разнообразные смысловые отношения в предложении.

В этот возрастной период работа по формированию словоизменительных навыков продолжается на основе более сложных синтаксических конструкций с однородными подлежащими и сказуемыми, а также с обстоятельствами места, времени, косвенными дополнениями и согласованными определениями.

В возрасте четырех лет совершенствуется фонематический слух, у ребенка появляется способность к более тонкой дифференциации звуков. Например, он может произвольно дифференцировать твердые и мягкие согласные, губные звуки между собой. Артикуляционные возможности ребенка позволяют ему овладеть произношением слов более сложной звуковой и слоговой структуры (например, слов, состоящих из закрытых и открытых слогов, или слов со стечением согласных в начале или в конце типа *стол, стакан, мост* и др.). В этом возрасте ребенок овладевает произношением шипящих звуков *ш/ж*.

3. 5 лет.

Словарный запас ребенка пяти лет активно пополняется за счет лексических единиц тематических групп, относящихся к периферийным функционально-семантическим полям. В этот период в тематические группы включаются лексические единицы (лексемы), семантическая структура которых отличается более тонкими дифференциальными признаками. Так, например, наряду со словами *туфли, тапочки, сапоги, ботинки, обувь, застегивать/расстегивать, чистить, мамина, папина, грязная, чистая* лексикон ребенка обогащается словами *босоножки, сандалии, обуваться, уличная, мужская, женская, детская, дорогая, дешевая, удобная, любимая (обувь)* и т.п.

В этот период ребенку доступно установление более сложных смысловых связей между лексическими единицами: антонимических (*горячий – холодный*), паронимических (*корка – горка, мельница – мольница*) и др. В это же время в лексикон ребенка вводится расширенная номинация предметов: «наземный транспорт», «воздушный транспорт», «водный транспорт», «полевые цветы», «перелетные птицы», «водоплавающие птицы», «верхняя одежда», «домашняя одежда», малыш способен осознать такое явление, как семантическая сочетаемость/несочетаемость слов (*накладывать сок, тихо кричать*) и др.

В этом возрасте происходит активное усвоение словообразовательной системы языка. Ребенок знакомится с различными типовыми словообразовательными моделями: существительные с суффиксами *-ист-, -ач-, -ник-, -щик, -чик-* (*гитарист, скрипач, дворник, летчик, барабанищик*); существительные с суффиксами *-ниц-, -ник-* (*хлебница, сахарница, супница, конфетница; бумажник, очечник, соусник; учительница, школьница, дворник, лесник*); прилагательные с суффиксами *-ов-, -н-*, образованные от существительных без изменения и с изменением основы (*березовый, лимонный, клубничный, мясной*); глаголы с приставками

за-, вы-, пере-, от-, при- (*залетел, вылетел, перелетел, отлетел, прилетел*) и мн. др. На основе обобщения морфологически однотипных слов (моделей) ребенок способен самостоятельно применить тот или иной способ словообразования к аналогичным случаям: *сахарница, хлебница, конфетница* – значит, можно и *карандашница*. Однако наряду с продуктивными словообразовательными моделями: *сахарница, хлебница, резиновый, пуховый, фарфоровый*, которые ребенок активно осваивает в этот период, он сталкивается и с непродуктивными: *солонка, масленка, песчаный* и др., что вызывает у него определенные трудности в обобщении морфем по функциональному признаку.

Ребенок в пятилетнем возрасте активно усваивает грамматические нормы родного языка. К этому времени он уже овладевает системой форм глаголов продуктивных классов, усвоение же формоизменяющей парадигмы непродуктивных групп глаголов, безусловно, вызывает затруднения. Например, *жевать – жую, привязать – привяжу, мочь – могу, везти – везу, начать – начну, мыть – мою* и др.

Как правило, к этому возрасту ребенок уже овладевает продуктивными моделями образования форм мн. ч. существительных, трудности представляют непродуктивные формоизменяющие модели типа *стул – стулья* или формы мн. ч. существительных м. р. и ср. р., требующие изменения основы и/или смещения ударения: *дятел – дятлы – дятлов, лев – львы – львов; ухо – уши – ушей; ведро – вёдра – вёдер*.

В этот период происходит дальнейшее освоение предложно-падежной системы языка. Ребенок активно осваивает предложно-падежные конструкции, которые выражают более сложные логико-смысловые отношения. Например, предложно-падежные конструкции с существительными в Р.п. – с предлогом *с (со)* (грамматическое значение – отправная точка движения: *Сосулька упала с крыши; Кошка спрыгивает со стула*) или предложно-падежные конструкции с существительными в Т.п. – с предлогом *над* (грамматическое значение – местонахождение предмета: *Чайки летают над водой*).

Арсенал языковых средств ребенка также пополняется за счет введения в его речевую практику сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Фонематический слух ребенка пятилетнего возраста позволяет ему различать по акустическим и артикуляционным признакам практически все звуки: гласные и согласные, глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные. Определенные трудности вызывает произвольное

Билингвизм и билингвальное обучение

различение аффрикат между собой, а также аффрикат и входящих в их состав звуков (*ц/с, ч/т', ч/ш*). Фонетические навыки ребенка этого возраста совершенствуются за счет овладения словами более сложной звуковой и слоговой структуры: ребенок способен произносить слова и словосочетания с оппозиционными согласными звуками (*железо, стишок, занавеска, темные тучи, синяя щетка*), двусложные, трехсложные и четырехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов, слова со стечением согласных типа *карман, старушка, фломастер*. В этом возрасте ребенку становится доступным понятие «звук» как абстрактная единица, он способен к выполнению операции звукового анализа слов: выделению звука в слове и определению его местоположения.

4. 6 лет.

Словарный запас ребенка шестилетнего возраста состоит из лексических единиц самых разнообразных тематических групп и активно пополняется за счет «периферийных» слов, относящихся к малоупотребительной лексике. Семантическая структура большинства слов осваивается в полном объеме: ребенок овладевает всеми компонентами значения слова (денотативным, сигнификативным и коннотативным) в их совокупности.

Когнитивные возможности ребенка, а также накопленный речевой и жизненный опыт позволяют ему устанавливать самые разнообразные связи между лексическими единицами. У него появляется способность осознать достаточно сложные языковые явления, например многозначности слов или синтаксической синонимии. Будущему школьнику становится по силам справиться с такими трудными задачами, как установление связи между однокоренными словами (*снег – снежок – снежинка – снегурочка*), синонимами (*летчик – пилот*), омонимами (*норка – животное и жилище*), разобраться в тонкостях семантической (*вечерние прогулки / вечернее утро*) и лексической (*стадо коров / табун овец*) сочетаемости/несочетаемости слов и др.

В старшем дошкольном возрасте активизируется словообразовательная деятельность ребенка, она приобретает осознанный характер. Ребенок осваивает менее типичные словообразовательные модели (например, образование относительных или притяжательных прилагательных с изменением основы: *песок – песчаный, медведь – медвежий, лев – львиный*), знакомясь с образованием слов путем сложения основ: *лесоруб, мышеловка, двухчасовой (спектакль)*.

В этот возрастной период активно формируются навыки анализа и обобщения таких языковых явлений, как многозначность слов, связь между родственными словами, лексическая,

морфологическая и синтаксическая синонимия, сравнительные обороты и мн. др.

В шестилетнем возрасте ребенок активно осваивает падежную парадигму существительных м. р., ж. р. и ср. р. во мн. ч. (*карандаши – карандашей – карандашам – карандаши – карандашами – о карандашах; розы (мыши) – роз (мышей) – розам (мышам) – розы (мышей) – розами (мышами) – о розах (мышях); ведра – ведер – ведром – ведра – ведрами – о ведрах*).

В этот период идет активное освоение конструкций, в которых полные прилагательные и порядковые числительные согласуются с существительными в роде, числе, падеже (*дом из красного кирпича, платье из красной ткани; первое письмо, в третьем письме; красный шар – красного шара – красному шару...; красная шапка – красной шапки – красную шапку – о красной шапке; красное платье – красного платья – красному платью...; красные карандаши (пуговицы) – красных карандашей (пуговиц) – красным карандашам (пуговицам) – красные карандаши (пуговицы) – красными карандашами (пуговицами) – о красных карандашах (пуговицах) и т.п.*). Определенную трудность представляет согласование притяжательных прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (*медвежий хвост – медвежья лапа – медвежье ухо; львиный хвост – львиные лапы; лисий дом – из лисьего меха – к лисьему носу – лисьим хвостом – о лисьем хвосте и т.п.*), а также согласование количественных числительных с существительными (*два мяча – пять мячей; семь роз*).

К шестилетнему возрасту ребенок осваивает падежи в основных грамматических значениях и синтаксических функциях, он способен усвоить производные предлоги *из-за, из-под* со значением исходной точки движения: *вылез из-под дивана, выглянул из-за шкафа*; со значением причины: *не гулял из-за дождя* и др.

Осознание ребенком этого возраста более сложных субординативных отношений между явлениями окружающего мира позволяет ввести в арсенал языковых средств сложноподчиненные предложения с придаточными времени, определительными, причинно-следственными. Ребенок способен к трансформации синтаксических конструкций: накопленные за предыдущие годы языковые средства позволяют ему реализовывать свои коммуникативные намерения разными вербальными способами.

Таким образом, в этот возрастной период главным объектом внимания является следующий лингводидактический материал:

- падежная система существительных во мн. ч. Особое внимание уделяется отработке навыков правильного употребления существительных мн. ч. в косвенных падежах (*венки из ромашек, из колокольчиков, из гвоздик; пять пуговиц, пять топоров, пять роз; катались на санках; видели сорок, бабочек, обезьян; рисовали кисточками; пришли к друзьям* и т.п.);
- согласование полных прилагательных и местоимений с существительными в роде, числе и падеже;
- сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, времени, причинно-следственными.

К шестилетнему возрасту ребенок способен различить на слух все звуки родного языка. Он без труда произвольно дифференцирует не только глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные, но и аффрикаты между собой (*ц/ч*), аффрикаты и входящие в их состав звуки (*ц/с, ч/т', ч/ш*), а также мягкие шипящие и свистящие (*ц/с', ч/с'*). Когнитивные возможности ребенка позволяют ему производить фонологический анализ слов различной слоговой структуры не только на элементарном (начало, конец, середина слова), но и на более высоком уровне (определение количества и последовательности звуков в слове). ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова О.А. Слова родного языка. М., 2013.
2. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М., 2010.
3. Бельтюков В.И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе // Вопросы психологии. 1984. № 5.
4. Богомазов Г.М. Возрастная фонетика. М., 2005.
5. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. Воронеж, 1990.
6. Каленкова О.Н., Безрукова О.А. Моя русская грамматика. М., 2012.
7. Лепская Н.И. Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации. М., 1997.
8. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
10. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М., 1984.
11. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2009.
12. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972.
13. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
14. Шахнарович А.М. Онтогенез мыслеречедеятельности: Семантика и текст // Филологические науки. 1998. № 1.
15. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза). М., 1990.

O.A. Bezrukova, O.N. Kalenkova

DEVELOPING SPEAKING SKILLS AMONG BILINGUAL CHILDREN IN THE PRE-SCHOOL PERIOD

Bilingual children, developing speaking skills, pre-school children, age-graded performance levels, forms and methods, intensive linguistic interference, limited access to native speaking environment.

The article describes the general trends and age-graded performance levels in mastering Russian as a primary language by pre-school children. As a rule, youngsters brought up with a limited access to native speaking environment are not as good in their mother tongue as in the language of the country of residence. In this scenario it is crucially important to closely monitor if their oral skills reach expected levels for their age groups. Provided the language system links at all levels are built in a correct and timely manner, we get better prospects to prevent them from being compromised under intensive linguistic interference.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АУДИТОРИИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ



Л.Ю. ЖИЛЬЦОВА

LJuZhiltsova@pushkin.institute

младший научный сотрудник
проектной
научно-исследовательской
лаборатории
образовательных ресурсов
по русскому языку
для детей
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:

*билингвизм,
дети,
русский язык,
фразеология,
преподавание*



О.М. ЗАЙЦЕВА

alter10@ya.ru

канд. филол. наук,
преподаватель
Центра развития
двуязычных детей «Мозаика»
Амерсфорт, Нидерланды

В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения детей-билингвов лексике, а также особенности изучения русской фразеологии и практические аспекты ее презентации в аудитории учащихся-билингвов. Демонстрируются приемы использования на уроках материалов сайта «Русский язык для наших детей».

Обучение детей-билингвов русскому языку в условиях ограниченной языковой среды – одна из самых актуальных методических проблем в современной отечественной лингводидактике. Интерферирующее влияние языка страны проживания и использование русского языка преимущественно в ситуациях семейно-бытового общения – два основных фактора, обуславливающих целый ряд закономерных проблем, возникающих в процессе обучения билингвов как устной, так и письменной речи.

В современной методике преподавания русского языка как неродного распространена точка зрения, согласно которой развитие навыков аудирования и говорения у учащихся-билингвов не вызывает особых сложностей. Данное замечание, на наш взгляд, верно лишь отчасти. То, что русский язык используется билингвами преимущественно в устной форме, влечет за собой ряд последствий, как положительных, так и отрицательных. С одной стороны, мы наблюдаем положительную динамику

развития коммуникативных навыков говорения и аудирования, с другой – возникают такие проблемы, как отсутствие в языковом сознании дифференциации устного и письменного каналов коммуникации, а также слабое владение навыками письменной речи в целом.

Развитие речевых навыков у школьников-билингвов имеет ряд специфических особенностей, таких как количественно и качественно ограниченный лексикон, недостаточная сформированность навыков владения монологической формой речи, отсутствие навыков стилистической дифференциации языковых средств, затрудненное восприятие идиоматических и фразеологических конструкций.

Обучение школьников-билингвов лексике, на наш взгляд, должно сводиться не только и не столько к количественному расширению словарного запаса, сколько к формированию у учащихся упорядоченной лексической системы, учитывающей все особенности употребления той или иной лексической единицы в речи – как стилистические, так и сочетаемостные. Незнание этих особенностей становится причиной разнообразных ошибок, возникающих на всех языковых уровнях. Как показывает практика, распространенными в речи детей-билингвов являются такие лексические ошибки, как *вести себя из речи вон плохо; занимать много сил; заманчивое впечатление; фильм по имени...; после часа* (вместо *через час*); *играть с синтезатором; в глубине России; ведро сморозилось к земле; зарубило в глазах* (вместо *зарябило*); *передевалка* (вместо *раздевалка*); *стол покрыт закусками* и т.д.

Освоение фразеологических единиц и идиоматических конструкций имеет особое значение в процессе развития лексических навыков у учащихся-билингвов, так как в условиях ограниченной языковой среды и преимущественно семейно-бытовой коммуникации данный лексический пласт остается практически невостребованным. Как следствие, речь ребенка-билингва лишена образности, навыки употребления и адекватного восприятия фразеологизмов и идиом практически отсутствуют, что, в свою очередь, затрудняет не только процесс непосредственной коммуникации, но и постижение русской художественной литературы. Кроме того, полноценные социокультурная и страноведческая компетенции формируются на базе фоновых знаний, которые включают также и фразеологию русского языка, отражающую богатый исторический и культурный опыт народа, особенности его национального мировосприятия и уклада жизни.

Систематическая работа с фразеологическим корпусом русского языка позволит избежать

типичных ошибок при употреблении фразеологизмов, таких как буквальное понимание устойчивого выражения, неправильное толкование его значения, вольное обращение с формой фразеологической единицы, а именно использование отдельных ее компонентов в значении, свойственном всему выражению, а также замена компонентов фразеологической единицы или непропорциональное изменение их грамматической формы.

Понятие фразеологизма, или фразеологической единицы (ФЕ), в лингводидактическом аспекте достаточно широко. Наиболее универсальным и уместным в рамках обсуждаемой темы, на наш взгляд, является определение Н.М. Шанского, который понимает фразеологизм как воспроизводимую в готовом виде единицу языка из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированную (т.е. постоянную) по своему значению, составу и структуре [12: 27].

Открытым в современной науке остается вопрос о том, следует ли включать в объем фразеологии и идиоматики пословицы, поговорки и крылатые выражения. Многие ученые, чью точку зрения мы разделяем, считают включение данных лексических единиц в состав ФЕ целесообразным (см. работы Р. Глэзера, Н.Р. Норрика, А. Ланглода [14–16]). Т.П. Чепкова предлагает относить к ФЕ также «сочетания служебного слова с полнозначным типа *под рукой, в глаза, на ногах, на мыло, со скрипом* и подобные, представленные фразеологическими словарями» [13: 211]. С точки зрения лингводидактики включение данных лексических единиц в состав фразеологии представляется правомерным, так как в поле методического внимания учителя, работающего с аудиторией учащихся-билингвов, по нашему мнению, должны быть вовлечены самые широкие пласты идиоматической лексики.

Несмотря на достаточное количество работ, посвященных вопросу изучения фразеологии в иностранной аудитории, проблема выбора форм презентации и методических приемов формирования навыков употребления ФЕ сегодня остается острой.

Этот факт, на наш взгляд, можно объяснить следующими причинами:

1) академическая грамматика не выделяет особого фразеологического уровня языка, включая фразеологию в состав лексикологии;

2) процесс отбора фразеологического материала представляет особую сложность, что обусловлено, во-первых, отсутствием единого мнения о составе фразеологии; а, во-вторых, неоднозначностью мнений относительно того, какие ФЕ должны входить в активную часть лексикона учащихся, а какие – в пассивную.

Билингвизм и билингвальное обучение

При этом перед педагогом стоят три простые задачи.

1. Отобрать материал в соответствии с принципом методической целесообразности, учитывая такие факторы обучения, как уровень владения языком учащихся, цели обучения, частотность употребления ФЕ в речи, ее страноведческую ценность, стилистическую маркированность и коммуникативную ценность.

2. Подготовить доступное объяснение ФЕ и продумать возможные коммуникативные ситуации, в которых уместно их употребление (последнее особенно важно, поскольку, как отмечают Е.М. Верецагин и В.Г. Костомаров, знание системы еще не обеспечивает практического владения языком; необходимо знать конкретные ситуации и контексты применения этой системы [2: 80]).

3. Сформировать и развить навыки употребления ФЕ в речи учащихся-билингвов.

Реализацию первой задачи существенно облегчило бы создание фразеологического минимума для учащихся-билингвов (по аналогии с лексическим). Необходимость разработки такого минимума неоднократно обсуждалась в методике преподавания РКИ. Так, Е.А. Быстрова пишет, что было бы целесообразно создать фразеологический минимум, который предъявил бы подлежащую изучению фразеологию в обозримом виде [1: 313]. Е.М. Верецагин и В.Г. Костомаров также приветствуют составление фразеологического минимума, поскольку придерживаются мнения, что отбор ФЕ для учебных текстов важен в той же мере, как и отбор новых слов [3: 49]. В.В. Морковкин и Э.М. Шахсуварова разделяют это мнение, подчеркивая, что фразеологический минимум в обязательном порядке должен согласовываться с грамматическими и лексическими темами, изучаемыми на том уровне, для которого он создается [4: 101]. О важности составления фразеологического минимума пишут Л.С. Пугачева и Ю.А. Макяшина, предлагая конкретные рекомендации по его составлению и использованию на уроках РКИ [5, 7]. Важность создания фразеологического минимума по русскому языку, на наш взгляд, трудно переоценить не только в рамках преподавания РКИ, но и при обучении школьников-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.

Чтобы выбрать наиболее подходящую стратегию презентации русской фразеологии в аудитории учащихся-билингвов, необходимо учитывать типичные трудности (лексические, грамматические, смысловые, страноведческие), с которыми они сталкиваются в процессе обучения.

Основные проблемы в области лексики, возникающие перед учащимися-билингвами в процессе усвоения фразеологизмов, обусловлены

наличием идиоматически связанной лексики, архаизмов, неологизмов, стилистически маркированных слов, имен собственных, терминов и других слов с низкой частотностью употребления. Грамматические трудности вызваны с присутствием в ФЕ идиоматически связанных малоупотребительных словоформ, нетипичным порядком слов во фразеологической конструкции, неизвестными для учащихся предикативными структурами.

Работа с фразеологическим корпусом на уроках русского языка в аудитории учащихся-билингвов может быть реализована разными способами.

1. Работа с ФЕ в художественном контексте.
2. Работа с ФЕ, которые соответствуют лексической и грамматической темам урока.
3. Проведение уроков, полностью посвященных изучению ФЕ.

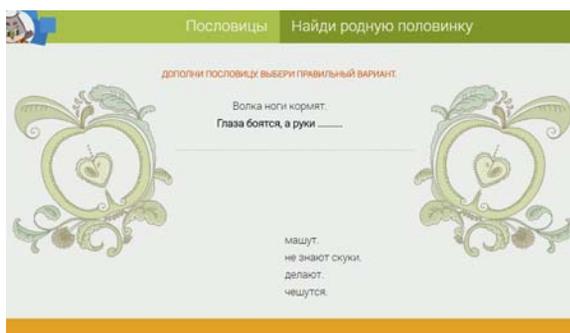
Последний вариант кажется нам наименее удачным при обучении детей-билингвов, однако такая форма работы на практике весьма распространена, так как организация нескольких уроков по данной теме требует от преподавателя меньше усилий, чем систематическая работа с ФЕ на каждом занятии, которая, на наш взгляд, является наиболее продуктивной.

В этой ситуации полезным методическим подспорьем могут быть материалы сайта «Русский язык для наших детей» на портале «Образование на русском» Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина [8]. Данный интернет-ресурс предназначен для поддержки образовательной деятельности на русском языке в зарубежных школах, а также российских школах с большой долей учеников-билингвов и инофонов, и адресован всем, кто хочет обучать или обучаться русскому языку, т.е. родителям, педагогам и, конечно, самим детям от 5 до 15 лет. Сайт «Русский язык для наших детей» содержит широкий спектр образовательного интерактивного мультимедиа-контента для индивидуальных и коллективных занятий русским языком как в школе, так и дома.



Собственно фразеология и идиоматика представлены на сайте в разделах «Игровая площадка» и «Школьный двор». Одними из главных преимуществ предлагаемых видов работы являются широкий спектр фразеологических единиц, разнообразие заданий и высокая плотность учебной деятельности. Так, например, в игре «Ума палата» [11] учащиеся должны отыскать среди нескольких значений то единственное, которое соответствует фразеологизму в облаке. Причем предложенные толкования весьма близки по смыслу, поэтому от ученика требуется большое внимание и определенные знания ФЕ русского языка. В чем же обучение? Оно состоит в анализе ошибок, которые дети неминуемо допускают при выполнении задания, и в коллективном обсуждении и поиске правильного решения. Этот вид работы должен занимать небольшую часть урока. Огромное количество предлагаемых примеров и постоянная смена их последовательности гарантируют новизну предъявляемого материала, а его грамотное оформление и интерактивная подача обеспечивают высокий темп работы.

предложение, однако оно не будет пословицей. Дать верный ответ учащийся может только в том случае, если знаком с данной ФЕ и понимает, какое значение в ней заложено. Преимуществом указанного задания является то, что оно наглядно демонстрирует, в чем, собственно, заключается разница между свободным предложением (словосочетанием) и фразеологизмом. Художественное оформление задания делает презентацию учебного материала еще более обильной и яркой. Две части пословицы представлены в виде двух половинок яблока, которые при успешном выполнении задания снова станут единым целым.



В игре «Найди родную половинку» [6] учащиеся должны соединить две части пословицы. Сложность данного задания состоит в том, что с точки зрения семантики, лексики и грамматики к первой части пословицы подойдет любой из предложенных вариантов второй части. При этом соединив части неверно, ребенок получит правильное с точки зрения грамматики



Игра «Точно в яблочко!» [10] требует от учащихся не только знания определенных ФЕ, но и понимания коммуникативных ситуаций, в которых употребление этих единиц уместно и целесообразно. Учащимся даются описание ситуации (или поведения человека) и ряд пословиц. Необходимо выбрать только те из них, которые соответствуют предлагаемой ситуации общения. Сложность задания заключается в том, что правильных вариантов ответа несколько, так как в одной и той же ситуации могут быть использованы разные ФЕ, обладающие синонимичным значением (например, *Под лежащий камень вода не течет; Хочешь есть калачи, так не сиди на печи; Кто пахать не ленится, у того и хлеб родится*). Если учащийся выбирает верную пословицу, она озвучивается диктором, что, в свою очередь, помогает усвоить правильную интонацию. Художественное оформление задания также способствует закреплению изученного: после того как учащиеся подберут к описанной ситуации все подходящие ФЕ, на экране появится рисунок, изображающий данную ситуацию, и рядом с ним – все ФЕ, которые ей соответствуют. Таким образом, в процессе обучения задействуется несколько видов памяти, а именно визуальная, слуховая и образная, что способствует лучшему запоминанию изученного материала.



Игра «Смотри в корень!» [9] также предполагает наличие у учащихся определенных знаний ФЕ русского языка. На экране появляется рисунок, изображающий значение одной из пословиц. От учащегося требуется проанализировать представленную на рисунке ситуацию и подобрать к ней подходящую пословицу. Чтобы сделать правильный выбор, необходимо проанализировать не только предлагаемый рисунок, но и каждую из предложенных ФЕ, определив, как она характеризует ту или иную ситуацию. Преимущество этого задания заключается не только в интерактивной подаче материала и наличии иллюстраций, наглядно демонстрирующих значение той или иной пословицы. Выполнение задания предусматривает обсуждение представленной на рисунке ситуации, т.е.

выход в активную коммуникацию, а также развитие навыков употребления ФЕ в речи.

Материалы сайта «Русский язык для наших детей», посвященные изучению русской фразеологии, не ограничиваются рассмотренными в рамках данной статьи игровыми заданиями. Проанализировав некоторые из них, мы пришли к выводу о безусловном преимуществе периодического использования данных материалов на уроках русского языка в аудитории учащихся-билингвов. Выполнение предложенных на сайте игровых заданий не занимает много времени, поэтому может стать частью практически любого урока. Таким образом, изучение ФЕ будет постепенным, регулярным, интегрированным в лексико-грамматическую тему урока, а значит, более эффективным.

Задания, представленные на сайте, отличаются разнообразием и затрагивают широкий спектр фразеологических единиц и идиоматических конструкций, в том числе пословицы и поговорки. Интерактивная подача учебного материала обеспечивает практическое применение полученных знаний, а также повышает положительную мотивацию учащихся, что особенно важно в детской аудитории. Таким образом, использование на уроках материалов сайта «Русский язык для наших детей» позволяет сделать процесс обучения не только эффективным, но и увлекательным. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Е.А. Минимизация фразеологического материала в учебных целях // Переводная и учебная лексикография / Сост. В.Д. Уваров. М., 1979.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Об учебном лингвострановедческом словаре безэквивалентной лексики // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. М., 1974.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческие рекомендации составителям учебных пособий // Русский язык за рубежом: Материалы III Конгресса МАПРЯЛ. 1977. Вып. 2 (46).
4. Морковкин В.В., Шахсуварова Э.М. О фразеологическом минимуме для начального этапа обучения иностранцев русскому языку // Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1984. Вып. 23.
5. Максяшина Ю.А. Фразеологический минимум русского языка: Дис. ... канд. филол. наук. Новгород, 2004.
6. Найди родную половинку // Русский язык для наших детей. rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Posl_Sklad.
7. Пугачева Л.С. Фразеологический минимум в обучении иностранных студентов-филологов русским фразеологизмам, пословицам и поговоркам (на материале фразеосемантического поля «Деятельность человека») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Научный журнал. 2011. Вып. 129.
8. Русский язык для наших детей. rus4chld.pushkininstitute.ru.
9. Смотри в корень! // Русский язык для наших детей. rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Posl_Kartin.
10. Точно в яблочко! // Русский язык для наших детей. rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Posl_kMest.
11. Ума палата! // Русский язык для наших детей. rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Uma_palata.
12. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М., 2010.
13. Чепкова Т.П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории // Вестник Орловского государственного университета. 2010 № 6 (14).

14. Gläser R. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis // Phraseology: theory, analysis, and applications. Oxford, 1998.
15. Langlotz A. Idiomatic Creativity: A cognitive-linguistic model of idiom-presentation and idiom-variation in English. Amsterdam/Philadelphia, 2006.
16. Norrick N.R. How proverbs mean: semantic studies in English proverbs. Berlin; New York, 1985.

L.Yu. Zhiltsova, O.M. Zaitseva

PRACTICAL ASPECTS OF THE PRESENTATION OF RUSSIAN IDIOMS IN THE BILINGUAL STUDENTS AUDIENCE

Bilingualism, children, Russian language, phraseology, teaching.

The article deals with topical issues of teaching bilingual children vocabulary, specifics of the learning of Russian phraseology and practical aspects of its presentation to the bilingual students. Techniques of using the materials of the site Russian language for our children are demonstrated.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Новый Центр «Институт Пушкина» открылся на базе образовательного центра русского языка и культуры «Метафора» (Вашингтон, США).

Соответствующее соглашение было подписано 15 декабря директором «Метафоры» **Жанной Бузовой** и проректором по науке Института Пушкина **Михаилом Осадчим**.

Торжественная церемония прошла в Российском культурном центре. В ней приняли участие представители Россотрудничества, Американских Советов, Американского и Джорджтаунского университетов, а также Мэрилендского университета и педагоги из русских школ.

«Это первый подобный сетевой центр на территории Соединенных Штатов, — рассказала директор «Метафоры» Жанна Бузова. — Создание такого центра является началом совместной работы специалистов двух стран, объединенных общей задачей по продвижению русского языка за пределами России. На базе центра будут отработаны системы тестирования и сертификации, осуществлены исследовательские проекты и обменные программы».

15–16 декабря на круглых столах с американскими русистами проректор по науке Михаил Осадчий и директор Центра лингводидактики, языкового тестирования и содействия миграционной политике **Олег Радченко** обсудили вопросы преподавания и проекты сотрудничества с образовательными учреждениями США в области продвижения русского языка. Михаил Осадчий представил слушателям портал «Образование на русском» pushkininstitute.ru, пригласил американских коллег принять участие в развитии сервисов портала.

Партнерская сеть «Институт Пушкина» создается по всему миру с целью изучения и популяризации русского языка и русской культуры при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы.

«Метафора» является одним из крупнейших русскоязычных образовательных центров в районе Большого Вашингтона. В нем обучаются по системе дошкольного и дополнительного образования 450 детей от 2 до 16 лет.

По материалам РИА Новости



ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РУССКОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ «МАТРЕШКА» В ШВЕЙЦАРИИ: О ТОМ, КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ



О.В. АЛЕКСАНДРЕ
palex1@bluewin.ch
директор ОЦ «Матрешка»
Цюрих, Швейцария



Н.И. НИКОЛЬСКАЯ
natanick@inbox.ru
методист ОЦ «Матрешка»
Цюрих, Швейцария

Ключевые слова:
*сертификация,
билингвальное
тестирование,
дети-билингвы,
общеевропейская
система оценки уровня
владения языками,
русские школы
дополнительного
образования,
функциональный подход*

Авторы рассказывают о первом опыте тестирования детей-билингвов по русскому языку в Швейцарии. Подробно раскрываются этапы становления тестирования и особенностей его проведения. В статье описаны как само тестирование, так и изменения в программах школ дополнительного образования за рубежом, когда тестирование становится частью учебного процесса.

В сентябре 2016 г. в образовательном центре «Матрешка» по сложившейся традиции состоялось вручение сертификатов, подтверждающих знание русского языка на уровне А1–В2. Тестирование провели в июне сами авторы инновационной методики, наши коллеги и партнеры из Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Для многих учеников нашей школы тестирование стало настолько важным и интересным событием, что они с начала учебного года с большим энтузиазмом продолжили изучение русского языка и литературы, готовясь к прохождению следующего тестирования и повышению своего уровня знаний. Вспомним, с чего все начиналось.

В 2002 г. Ольга Владимировна Александре создала русский детский центр «Матрешка». Все началось с вопросов, которые волнуют любую мать в многоязычной семье. На каком языке мне говорить с моим ребенком? Если я буду говорить на моем родном языке, а все остальные вокруг будут говорить на другом – не запутаются ли мои дети? Не будет ли им слишком сложно? Для чего нужно поддерживать мой родной язык у детей? Эти вопросы, конечно, непростые, но нам кажется, мы нашли на них ответы. Об этом речь пойдет дальше.

Своей историей и историей центра поделилась О. Александре, директор образовательного центра «Матрешка».

«За 30 лет жизни за рубежом я овладела другими языками, но никогда не теряла связи с Россией, старалась поддерживать свой русский язык. С удовольствием общаюсь по-русски с соотечественниками, хотя могу делать ошибки. Ведь я оказалась в Швейцарии, когда мне было всего 19 лет! На своем опыте я почувствовала, как мой русский язык стал меняться под влиянием других языков. Немецкий, французский, английский, португальский... Все такие разные и прекрасные! Но родным языком для меня остается русский. Я счастлива, что могу правильно понимать эмоции, заложенные в русских выражениях, юмор страны, в которой уже давно не живу, могу насладиться величием русской литературы и культуры без перевода. Как интересно слушать новости на русском, смотреть спектакли и слушать русские песни! Я уехала из России, закончив среднюю школу, а благодаря хорошим учителям у меня появились вкус к языку и любовь к культуре.

Когда я стала жить и работать в Швейцарии, у меня сложился разнообразный с точки зрения использования языков круг общения. Ведь в Швейцарии четыре государственных языка! Кажется, что в такой ситуации должны часто возникать конфликты на почве недопонимания, разницы менталитетов. Однако граждане этой страны умеют уважать чужую культуру и сохранять свои корни, не навязывать свои взгляды.

Именно поэтому в Швейцарии сложились благоприятные условия для развития школ родного языка, в том числе и школ русского языка. Швейцарское правительство спонсирует программу поддержки родного языка (Heimatliche Sprache und Kultur), проводимую высшей педагогической школой Цюриха. На правительственном уровне понимают, что необходимо сохранять у детей из многоязычных семей родной язык обоих родителей. Чаще всего, конечно, бывает так, что мама в семье – русская, а папа – швейцарец. Поэтому в поддержке нуждается именно материнский русский язык. Ведь для психологического комфорта, для обретения уверенности в себе ребенку очень важно понимать маму, когда она говорит на своем родном языке. Материнский родной язык – это самый эффективный способ сохранить близкую связь и взаимопонимание с собственным ребенком.

Однако наши дети растут не в русскоязычной среде, они как губка впитывают другие языки. Параллельно внутри детско-материнских отношений развивается русский язык совершенно естественно, практически без усилий. Однако наступает момент, когда таких условий оказывается недостаточно для дальнейшего развития русского языка. Многие родители начинают водить детей в русскую школу, в противном случае ребенок может разучиться разговаривать и понимать русскую речь. Русский язык вытесняется из жизни ребенка, перестает быть родным. Как правило, в этой ситуации отношения и взаимопонимание между мамой и ребенком усложняются. Обычно мамы это быстро осознают, поэтому готовы возить детей в русскую школу по субботам или после основных занятий, несмотря на дополнительную нагрузку. Швейцарки-супруги русскоязычных отцов стараются поддерживать русский язык у детей, чтобы дети лучше понимали своего папу.

Моя семья смешанная, как у большинства учеников нашей школы. Мой муж из Португалии, а живем мы в немецкоязычной части Швейцарии. Я искала путь, который позволил бы мне сделать так, чтобы мои дети считали русский язык родным. Я понимала, что говорю, как взрослый, а дети говорят на языке игры, у них особый детский язык. Часто у русской мамы за рубежом дети начинают говорить не по-русски, а на языке страны проживания. Видя эти закономерности, я решила «поэкспериментировать» на своих детях. Опыт, кажется, оказался успешным.

Первый сын до пяти лет говорил только по-русски и даже обучил нашего папу некоторым важным фразам. В пять лет сын начал учить французский. Когда родилась дочка, то сын с маленькой сестрой продолжал говорить по-русски, так как знал, что сестра не понимает по-французски. Дочь до пяти лет говорила только по-русски, а с пяти пошла в англоязычную школу. Третий сын до пяти лет говорил по-русски, потом начал учиться на немецком языке. Прошло семнадцать лет, и все мои дети между собой говорят по-русски, хотя уже владеют всеми остальными языками. Вот так мне удалось сделать русский язык нашим семейным языком, общим для всех детей.

Несмотря на неплохой русский у моих детей, я понимала, что для развития навыков русской речи нужно обеспечить профессиональное обучение, поэтому в 2002 г. создала русский образовательный центр

«Матрешка» для детей соотечественников. Постепенно становилось очевидно, что без пристального знакомства или погружения в русскую культуру невозможно достичь значительных результатов. Язык не существует вне культуры, ведь он является ее проводником. Именно поэтому в нашем центре мы предлагаем родителям занятия, дополняющие уроки русского языка и литературы. Это уроки страноведения и истории, изобразительного искусства, хореографии, музыки, математики, природоведения и т.д. А сколько мы провели тематических проектов, конкурсов, поездок, направленных на то, чтобы дети глубже изучали культуру!

Время шло, центр развивался, мы сталкивались с многими трудностями, и самая главная – проблема программы обучения. Какая программа подходит нашим ученикам? По каким учебникам лучше заниматься? Какие методики использовать? Самый главный вопрос: кого же мы учим? Конечно, наши дети в плане владения русским языком сильно отличаются от детей, живущих в России. Российские учебники, как правило, избыточны, материал в них подается слишком «сухо и громоздко». Кроме того, в них нет акцента на те темы, которые особенно нужны в наших условиях. С другой стороны, большинство детей, обучающихся в нашем центре, не стопроцентные носители языка, но в то же время и не инофоны-иностранцы, для которых существуют программы РКИ. Таким образом, нам не подходят учебники, по которым учатся дети в российских школах, но и пособия для уроков РКИ нам тоже не годятся. Кроме того, на занятия русским отводится очень мало времени. Все дети обучаются в швейцарских школах, у большинства есть возможность заниматься русским языком лишь раз в неделю два академических часа (в среднем в год получается 80 часов). Хорошо, если дополнительно ребенок поет на русском или занимается танцами, рисованием с русскоязычным преподавателем.

В течение нескольких лет наши учителя занимались изобретением собственных методик, разработкой уникальных рабочих листов (очень помог энтузиазм, творческий подход М.А. Гортышовой, Н.В. Щебеленковой).

На первых порах, когда педагогический коллектив был маленьким (2–3 педагога), и мы преподавали только в одном городе – Цюрихе, можно было унифицировать нашу программу и уроки самостоятельно. Однако со временем преподавателей стало больше, появились филиалы, география которых

постоянно расширяется. В рамках одной школы каждый педагог становился полностью независимым, все больше отдаляясь от единой системы, шел к цели без помощи и без поддержки, справляясь с задачами в одиночку и в одиночку же «набивал шишки». Это создало определенные трудности во взаимопонимании как в коллективе, так и с родителями учеников. В этот момент я пригласила на методическую работу нашего педагога Н.И. Никольскую. Ей удалось скоординировать работу педагогов, определенным образом адаптировав российскую программу к нашим задачам.

Тем не менее я понимала, что усилий одного человека недостаточно. В какой-то момент я осознала, что наши ученики нуждаются в уникальной программе, разработать которую под силу лишь целому научному коллективу. Как уже отмечалось выше, наши учащиеся – не инофоны и не российские ученики, они билингвы (более или менее сбалансированные). Логично, что должна быть программа, рассчитанная именно на билингвов. Кроме того, я понимала, что дети, которые учатся в нашей школе много лет, нуждаются в документальном оформлении своих достижений. На каком-то этапе родительская мотивация к учебе действовать перестает, и ее место должна занять официальная оценка знаний. Очевидно, что мы больше не могли обходиться без помощи российских организаций. И на сегодняшний момент я могу констатировать, что нам удалось осуществить все задуманное!

2011 год стал для нас поворотным. В этом году мы подписали договор о сотрудничестве с Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Это единственный институт, который предлагал тесты по РКИ для детей. В этот момент мы осознали необходимость разделить наших учеников на билингвов и небилингвов. Именно тогда у нас появились детские и подростковые классы РКИ, обучающиеся по программе «русский язык как иностранный». Одновременно мы искали специалистов, которые окажутся заинтересованными в создании программы и пособий для наших детей. Были международные собрания русистов во всем мире, мы не пропускали практически ни одного заседания в надежде на то, что услышим, как эффективно и интересно обучать наших детей.

Январь 2013 г. стал для нас решающим. У меня состоялась встреча с М.Н. Русецкой, ректором Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Я была настроена очень решительно, «кричала» во все горло, чтобы не бросили наших

детей, не оставили их без помощи российской науки. Ведь это российские дети, только особенные в плане развития языка. Как их правильно учить и оценивать их возможности? Как правильно оценивать их достижения?

М.Н. Русецкая услышала, загорелась и порекомендовала компетентных специалистов-практиков, которые многие годы занимались разработкой пособий для обучения русскому языку детей и взрослых, имеющих различную языковую биографию. После нашего долгого разговора Маргарита Николаевна уверила меня в том, что сама донесет протокол нашего долгого заседания до заместителя министра образования. Результаты не заставили себя ждать. Уже третий год наша школа работает по особой билингвальной программе, наши выпускники средней школы, шестиклассники, второй год получают сертификаты, подтверждающие уровень владения русским языком учащихся-билингвов! В мире еще только говорят о такой возможности, а у нас эта система уже существует. Я очень рада, что именно наша школа стала той площадкой, на которой были апробированы первые тесты для детей-билингвов. Нам нравится быть первооткрывателями и предлагать нашим соотечественникам самые инновационные, самые продуктивные обучающие разработки».

Рассмотрим тестирование наших выпускников с точки зрения изменения учебного процесса и последствий, к которым привело это нововведение. Иными словами, осветим некоторые особенности методического процесса подготовки детей к тестированию.

Подготовка к тестированию зависит от возраста ребенка и уровня владения языком на момент первого контакта ребенка с педагогом «Матрешки». Поступая в ОЦ, ребенок проходит распределительное тестирование и собеседование с педагогом. После этого специалист определяет, в каком классе лучше обучаться ребенку. Это тестирование в школе проводится бесплатно. Существуют онлайн-версии распределительных тестов на сайте Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

В ОЦ «Матрешка» программа школьного образования построена на общеевропейской системе уровней владения языком. Эта программа поэтапно готовит детей к тестированию на получение сертификата В1 в конце шестого класса. Впрочем, по желанию можно получить сертификат любого другого уровня, пройдя соответствующее тестирование. Однако на данный момент обязательным в нашей школе

является тестирование только шестиклассников. Этапы школьной программы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни	A старт	A1	A2	B1	B2
Возраст	6–8 лет	8–9 лет	9–11 лет	11–13 лет	13–16 лет
Класс	Дошк. – 1 класс	1–2 класс	3–4 класс	5–6 класс	7–8 класс

В этой таблице можно увидеть этапы достижения того или иного уровня. Система классов достаточно гибкая: с возможностью выбора между двумя смежными классами. Однако если по результатам распределительного тестирования оказывается, что между возрастом и уровнем языка слишком большая разница, то ребенку будет предложено заниматься по программе РКИ.

Для получения сертификата В1 претенденту нужно набрать в среднем не менее 65% по пяти частям теста (аудирование, лексика-грамматика, говорение, чтение, письмо). С 2017 г. к этим субтестам добавится *Страноведение* с целью проверки знаний важнейших фактов русской истории и культурного наследия.

Очевидно, что перед педагогами ставится довольно высокая планка, при таких задачах они должны иметь четкий календарно-тематический план, оптимизированный по охвату грамматических и лексических тем. Педагогический коллектив нашего образовательного центра в сотрудничестве с исследовательской лабораторией образовательных ресурсов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина уже не первый год работает над совершенствованием содержания учебной программы, которая отвечала бы всем потребностям обучения билингвальных детей вне языковой среды и служила подготовкой к сдаче тестов. Это абсолютно новые разработки, в которых используются многолетний опыт педагогов-практиков и научная база Гос. ИРЯ. Плодом этого сотрудничества является не только тестовая система и учебные программы, но и соответствующие им учебные пособия: «Моя русская грамматика», «Уроки русской грамоты», «Уроки русской речи» [1, 2, 5].

Большим подспорьем в обучении является современный обучающий интернет-ресурс для детей на базе образовательного портала Института Пушкина.

Отметим особенности нашей программы для билингвов и прежде всего – функциональный подход. Наша задача – научить детей выражать себя словом – как устно, так и письменно,

Билингвизм и билингвальное обучение

свободно общаться на актуальные темы, решать любые коммуникативные задачи. Изучению грамматики отводится почетная, но все же обслуживающая роль. Грамматические темы были пересмотрены с точки зрения их ценности именно в функциональном плане. Однако в отличие от множества творческих авторских программ для детей-билингвов, существующих на европейском пространстве, наша программа дает и системные знания о языке. Кроме того, мы отдаем предпочтение работе с текстами, используя при этом как доступные для восприятия оригинальные произведения, так и адаптированные тексты. Чтобы улучшить правописание, мы ввели систематические срезы письменных заданий. Ученики 3-х–6-х классов один раз в квартал пишут небольшие контрольные диктанты, изложения, эссе. После 6-го класса письменная речь контролируется написанием небольших сочинений.

Первое тестирование нескольких учеников прошло в 2014 г. Однако в 2015 г. сертификаты В1 получили уже 24 шестиклассника. Тестирование на получение сертификата – настоящее испытание для ребят. Это ответственное, достаточно длительное мероприятие, к которому дети серьезно готовились. Все достойно прошли тестирование, несмотря на волнение. Когда все осталось позади, многие заявили, что экзаменационные задания были очень интересными. Для учащихся важно, что их знания, накопленные за годы обучения в школе, были оценены российскими специалистами. Самое главное то, что сертификат В1 будет свидетельством их успеха, признанием их заслуг. Тестирование проводили сами авторы инновационных материалов – О.Н. Каленкова и Т.Э. Корепанова. Эти опытные тестеры не только блестяще провели сессию, внимательно пообщавшись с каждым учеником, но и после тестирования дали ценные рекомендации по дальнейшей подготовке. После получения сертификатов В1 многие наши ученики выразили намерение продолжить обучение и получить сертификат В2.

В этом учебном году к прохождению тестирования на уровень В1 присоединились ребята из филиалов нашего образовательного центра из Цуга и Женевы. Безусловно, в этом году готовиться к экзамену было уже легче, учителя получили материалы для подготовки к тесту с образовательного портала Института Пушкина «Русский язык для наших детей». Ученики могли потренироваться перед экзаменом не только на уроках в школе, но и дома.

Сертификаты Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина соответствуют международному образцу. Это очень важно, когда ребенок планирует жить

и работать в Швейцарии. В отличие от России, швейцарская система образования «подталкивает» детей к выбору профессии на достаточно раннем этапе. Уже в 7-м классе в рамках школьной системы проводятся «дни будущей профессии». Дети могут целый день вместо школы провести на предприятии, фирме, в мастерской и т.д., в которой они мечтают работать. Более старшие дети по окончании 9–10-го класса должны пройти профессиональную практику. Конечно, каждый стремится найти престижное место. Зачастую «практикодатель» требует портфолио претендента – будущего практиканта. Безусловно, наличие в портфолио сертификата, подтверждающего знание одного из шести официальных языков ООН – русского, будет являться дополнительным преимуществом наших детей.

Впервые было проведено сертификационное тестирование еще в двух странах: Нидерландах и Германии. Начался процесс распространения тестирования учащихся-билингвов в Европе. Мы уверены, что в скором времени Институт Пушкина займет место среди таких известных «популяризаторов» языка, как Немецкий культурный центр им. Гете в Германии или Институт Сервантеса в Испании.

Методист русской школы «Матрешка» в Роттердаме З.А. Умарова-Ван-Сетерс отметила мотивирующую роль тестирования.

«Наша школа впервые готовила учеников к тестированию. В ходе подготовки мы убедились в том, что отношение учеников к учебе меняется в лучшую сторону. Стало ясно, что участие в тестировании является для них важным событием, ради которого необходимо мобилизовать все свои знания, полученные за многие годы обучения. А сколько позитивных эмоций дает получение заслуженной награды – сертификата В1! Очевидно, что в результате введения тестирования мотивация детей к учебе усиливается.

Как объяснить ребенку, проживающему, к примеру, в Нидерландах, где учебная неделя пятидневная, что в один из выходных ему еще нужно ходить в русскую школу, да не просто посещать ее, а учиться там, регулярно делать домашнее задание? Конечно, педагоги и учителя делают все возможное для того, чтобы занятия были не только познавательными, но и увлекательными, чтобы детям было интересно! Этой же цели служит и богатая внеаудиторная жизнь, олимпиады, школьные праздники. Они посвящаются знаменательным датам календаря, юбилеям писателей и поэтов и проч. Формы массовой работы рассчитаны на одновременный охват многих учащихся,

им свойственны красочность, торжественность, яркость, большое эмоциональное воздействие на детей. Но и этого недостаточно для мотивации!

Если родители приводят детей в русский образовательный центр совсем маленькими, то дети с удовольствием проводят там время, так как все занятия организованы в игровой форме. Но со временем занятия начинают приобретать целенаправленный учебный характер, это уже уроки, предполагающие активную работу в классе и регулярное выполнение домашних заданий, и на этом этапе у детей может возникнуть вопрос: «А зачем мне ходить в русскую школу?» Особенно сложно мотивировать ребенка, если он чувствует, что может свободно общаться на русском языке в кругу семьи. По мнению таких детей, им не нужно ходить в русскую школу, ведь их и так поймут.

Возраст 11–13 лет представляется наиболее сложным в плане стимулирования ребенка к дальнейшему изучению русского языка, к посещению воскресной школы. В Нидерландах дети оканчивают так называемую начальную (*basisschool*) школу к 12 годам и начинают учиться в средней (*middelbareschool*) школе. В начальной школе в Нидерландах ученикам практически не задают домашних заданий, лишь изредка и немного. Начиная свое обучение в средней школе, учащиеся сталкиваются с необходимостью выполнения объемных домашних заданий по всем предметам. Конечно, дополнительная нагрузка в русской школе зачастую вызывает протест. Родителям бывает очень трудно убедить ребенка в необходимости продолжать изучение русского языка. И вот тут в качестве безусловной мотивации может послужить возможность тестирования и получения сертификата международного образца. У ребенка возникает желание узнать, готов ли он к тестированию на определенный уровень, сможет ли успешно его пройти, появляется элемент здоровой конкуренции, ведь он знает, что к тестированию будут готовиться и другие дети, его ровесники-одноклассники! Кроме того, сам документ-сертификат – это материальное воплощение знаний, который можно показать в любой ситуации (а не только в кругу семьи).

Проблемы тестирования детей-билингвов уже давно привлекают внимание лингвистов, психологов, педагогов-практиков. В некоторых странах (Германии, Испании, Италии, Казахстане, Польше, Чехии) начиная с 2012 г. детей-билингвов тестируют

по системе тестов, созданной в Международной лаборатории Казанского Федерального университета.

Особенностью этих тестов является то, что они определяют уровень коммуникативной компетенции на русском языке с учетом другого родного языка и культуры учащихся. В процессе тестирования допускается ответ ребенка на его втором языке, который не оценивается, а лишь служит показателем общего уровня развития тестируемого и его коммуникативной и лингвистической компетенций. Таким образом, эти тесты определяют соответствующий возрастным показателям уровень речевого развития ребенка не только на русском, но и на втором языке, помогают установить, какой из языков в разных ситуациях общения является для ребенка «более родным», на каком языке в данный момент ему легче осуществлять коммуникацию, какие возрастные компетенции у него сформированы хорошо, какие – пока еще недостаточно, и т.п. Сами разработчики этих тестов определяют их как «комплексные диагностические тесты для национально-русских билингвов и полилингвов» (bilingual-online.net).

На основе этих тестов было протестировано более 500 детей в разных странах, что, безусловно, подтверждает эффективность данной формы контроля и мотивации, однако, как нам кажется, подобная система может иметь место лишь в тех случаях, когда все тестируемые одного коллектива владеют одинаковыми двумя языками, т.е. когда представлено, например, немецко-русское, испано-русское, польско-русское и прочие разновидности двуязычия. Однако часто оказывается, что тестировать нужно детей-билингвов с разными языками (скажем, в классе русской школы в Нидерландах могут быть дети, для которых родными являются голландский и русский или английский и русский языки). В таких случаях тестирование детей по вышеизложенной системе представляется затруднительным.

В Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина была разработана система сертификационного тестирования детей-билингвов, позволяющая объективно оценивать результаты, показанные учащимися, основываясь на принятых в европейской образовательной системе параметрах контроля и с учетом Европейской шкалы уровней владения языком, что и дает возможность выдавать успешно сдавшим экзамен детям сертификат, отвечающий требованиям Болонской системы ECTS».

Билингвизм и билингвальное обучение

А вот что отмечает директор русской школы в Роттердаме А.Ю. Захарова.

«Очень важным, с нашей точки зрения, является то, что данная система тестов учитывает условия ограниченной русской речевой среды, в которых формируется языковая личность ребенка-билингва, а потому объектом тестового контроля является и социально-культурный компонент, который на уровнях В1 и В2 выделяется в отдельный субтест «Страноведение». Таким образом, система тестирования способна не только мотивировать учеников, но и дает возможность учителям более насыщенно проводить занятия, ориентируясь на требования тестов по материалам каждого субтеста.

Добавлю, что наши школьники старших классов (12–13 лет) прошли тестирование успешно, и практически все приняли решение готовиться к тестированию на уровень В2. Это ли не лучшее доказательство того, что тестирование помогает оставить детей в школе, продолжить свое обучение, несмотря на растущую «загрузку» в основной голландской школе?»

Подводя итог всему сказанному, можно констатировать, что сертификационное тестирование может быть одним из действенных способов стимулирования ребенка-билингва в плане дальнейшего изучения русского языка. У ребенка появляется возможность не только узнать, какому уровню владения русского языка и в какой степени он соответствует, но и получить официальный документ – сертификат В1.

Тесты уровня А1 и А2 учителя используют в качестве учебно-дидактического материала, а также как форму контроля знаний учащихся, причем в некоторых случаях делаются два «контрольных среза»: в начале учебного года и в конце. Результаты подобных срезов помогают учителям выявить сильные и слабые стороны своих учеников, скорректировать учебный план, а родителям дают представление о том, каков русский язык их ребенка. Составители тестов сделали задания увлекательными, многие из них ярко иллюстрированы и неизменно вызывают у детей интерес. Поэтому мы благодарим Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина за возможность пользоваться этими великолепными материалами. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Уроки русской грамоты. М., 2016.
2. Каленкова О.Н. Уроки русской речи. М., 2013.
3. Каленкова О.Н., Кастелина И.П., Феоктистова Т.Л., Чубарова О.Э. О России. Вопросы и ответы. М., 2016.
4. Каленкова О.Н., Корепанова Т.Э. К вопросу о тестировании русскоговорящих детей-билингвов. М., 2014.
5. Каленкова О.Н. Безрукова О.А. Моя русская грамматика. М., 2012.
6. Сертификационное тестирование по русскому языку детей-билингвов как фактор оптимизации образовательного процесса. М., 2015.

O.V. Alexandre, N.I. Nikolskaya

TESTING OF BILINGUAL CHILDREN IN SWISS CENTER “MATRYOSHKA”. THE STORY FROM THE BEGINNING

Certification, testing bilingual children, European system for evaluating language proficiency, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Russian supplementary education schools, functional approach.

The authors present the first experience of bilingual children testing in Russian in Switzerland. They discuss all the stages of the system creation and implementation, as well as curricula changes when testing is integrated into the learning system.

ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РУССКО-ЯПОНСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМОМ



Е.В. ТАКЕДА

elenatakeda@gmail.com

Русскоязычная школа

«Одуванчик»

Государственный

университет Тояма

Тояма, Япония

Ключевые слова:

билингвизм, ранние

этапы освоения письма,

графическая ошибка,

орфографическая

ошибка, классификация

ошибок, интерференция

В статье рассматриваются трудности при освоении письма, с которыми сталкиваются дети-билингвы 7–11 лет, одновременно овладевающие русским и японским языками. Анализируются и классифицируются ошибки в употреблении букв. Прослеживаются возможные причины этих ошибок.

Введение

Для воспитания в Японии полноценного билингва, умеющего не только говорить на двух языках, но и читать и писать, необходимо создание адекватных учебных программ, национально ориентированного учебно-методического комплекса, а также тестов на двух языках для оценки языкового развития детей-билингвов. Чтобы достичь этой цели, нужно понимать, как русская и японская языковые системы взаимодействуют между собой на разных этапах овладения ребенком двумя языками.

Формирование и развитие устной и письменной речи ребенка неразрывно связано с развитием его психических функций. Растущий человек самостоятельно при опоре на воспринимаемый материал конструирует языковую систему и отрабатывает ее в собственном письменно-речевом опыте. С психологической точки зрения письменная речь существенно отличается от устной и внутренней речи, обладает большей произвольностью и осознанностью. Овладение письменной речью предполагает длительное и целенаправленное обучение. С одной стороны, ребенок должен уметь генерировать смыслы, с другой стороны, необходим навык перекодирования звукового языка в письменную форму, умение фиксировать слова на письме, знание орфографии и пунктуации.

Русско-японским детям-билингвам одновременно приходится осваивать две различные системы правил перекодирования звучащего языка в письменную форму, овладеть двумя письменностями: русской, в основе которой лежит позиционный (слоговой) принцип, и японской, в которой сочетаются семантический и фонетический принципы письма. Русское письмо относится к алфавитным системам письма, в которых графическими элементами передается слово в его фонемном составе. Для японского письма характерно смешанное письмо: иероглифическое и слоговое (силлабическое).

Поскольку письменная речь предполагает планирование текста и его развернутое оформление, на письме с максимальной отчетливостью могут проявиться все слабые звенья устной речи ребенка. Ошибки, допущенные в письменных работах детей, свидетельствуют о сбоях в различных механизмах, способствуют выявлению трудностей, которые испытывает ребенок при одновременном освоении двух языков.

Это проблемы, с которыми сталкиваются дети-билингвы. Но есть проблемы и у исследователей. Одна из них – выявление,

Билингвизм и билингвальное обучение

классификация и описание речевых ошибок. Нормальное развитие речи детей, живущих в России, подробно описано, составлены возрастные схемы (А.Н. Гвоздев), есть речевые портреты детей, например [2: 386–407]. О том, как на начальных стадиях усваиваются правила письма, с какими трудностями сталкиваются двуязычные дети при освоении правил русского языка и об особенностях письменной речи билингвов писали М.Б. Елисеева, Т.А. Круглякова, Т.В. Кузьмина, О. Ненонен, А.В. Пеетерс-Подгаевская, Е.Ю. Протасова, С.Н. Цейтлин. Сложность заключается в том, что не существует полного обзора всех возможных ошибок, допускаемых в письменных работах как носителями, так и изучающими русский язык как второй родной язык, а также в разных подходах к определению понятий «графика» и «орфография». В методической и лингвистической литературе (Т.В. Кузьмина, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Л.Б. Парубченко, М.С. Соловейчик, С.Н. Цейтлин) существуют различные классификации речевых ошибок, однако единой нет.

Описание материала исследования

Для того чтобы выявить основные трудности при освоении письма, с которыми сталкиваются дети, одновременно овладевая русским и японским языками, были проведены три серии контрольных работ, состоящие из трех видов письменных заданий: списывание текста, диктант, дневниковая запись.

В работе участвовали 2 группы детей, всего 15 человек (среди которых 11 человек – симультанные билингвы, билингвизм которых в настоящий момент не сбалансирован) в возрасте 7–11 лет, обучающиеся в японской начальной школе и посещающие занятия по русскому языку раз в неделю в школе «Одуванчик». В обеих группах дети изучают русский язык по одной программе: обучение грамоте (60 учебных часов) по системе Д.Б. Эльконина («Букварь» для шестилеток) и основной курс по программе обучения русскому языку как второму родному (учебный курс А.В. Подгаевской). Младшая группа – 5 учеников (7–9 лет; средний возраст 7,4) – к моменту проведения контрольных письменных работ закончила курс обучения грамоте и продолжила обучение по учебнику А.В. Подгаевской (5-й урок). Старшая группа – 10 учеников (8–11 лет; средний возраст 9,3) – опережает младшую группу на 150 учебных часов (25-й урок в учебнике А.В. Подгаевской).

Главная трудность русского письма заключается в том, что в русском алфавите не соблюдается принцип, при котором один звук соответствует одной букве. Русский алфавит характеризуется избыточностью букв в области

гласных и недостаточностью букв в области согласных. При овладении правилами русского письма нарушения правил в работах детей неизбежны, так как им «...приходится иметь дело с двумя, а точнее, с тремя кардинально различными системами правил, которые «встроены» одна в другую, подобно матрешкам» [4: 183–187]. В процессе конструирования языковой системы ребенок осваивает три вида правил фонемно-графемного кодирования: алфавитные, графические и орфографические. Двуязычным школьникам, изучающим русский язык как второй родной, требуется гораздо больше времени и усилий на освоение правил русского письма.

Результаты анализа

1. Специфические ошибки русско-японских детей-билингвов

Прежде чем перейти к описанию ошибок в употреблении букв, отметим несколько характерных аспектов, не вызывающих сложностей у монолингвов (дошкольников и младших школьников) на самых ранних этапах обучения грамоте, однако затрудняющих учебный процесс русско-японских детей.

К специфическим ошибкам русско-японских билингвов, обусловленных влиянием системы японской письменности, можно отнести следующие.

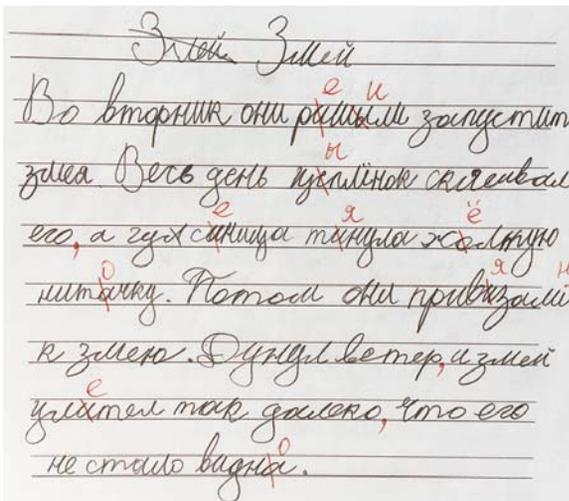
Ошибки в употреблении строчной и прописной буквы

В работах детей частотно написание строчной буквы вместо прописной в именах собственных и в начале предложения, так как в японской письменности прописные буквы отсутствуют. Ошибки выделения начала предложения были допущены и при списывании текста, и при написании под диктовку в обеих группах. (Перед началом диктанта повторялись правила оформления предложения. Текст диктовался по одному предложению, в процессе диктовки учитель предупреждал детей «первое предложение», «следующее предложение». Тем не менее дети забывали писать заглавные буквы и спрашивали: «А с большой буквы?», «С большой буквы?»)

Среднее количество таких ошибок указано в таблице 1. При подсчете учитывался только пропуск прописной буквы в самом начале текста и после точки, которую ребенок поставил сам при выполнении задания.

Таблица 1

Группа	Списывание текста	Диктант
Младшая	3,6	8,4
Старшая	0,7	1,3



Образец диктанта в старшей группе

Слитное написание всех слов в предложении

В письменных работах младшей группы часто встречается слитное написание всех слов в предложении. Этот вид ошибок объясняется не только более низким общим уровнем владения русским языком двуязычными детьми, но и влиянием японского языка, в котором нет разделения на слитное и раздельное написание.

Каллиграфические ошибки

Надо отметить, что смешение русских и японских графем отсутствует, но при формировании графического навыка учителя могут столкнуться с такой каллиграфической ошибкой, как угол наклона, обусловленной разными каллиграфическими требованиями русской и японской систем письма. Для японского письма правильным считается вертикальное расположение листа, тогда как для русского – лист должен лежать с наклоном. Часто на уроке дети отказываются изменять угол наклона тетради, аргументируя тем, что «так писать неудобно» или «учитель в японской школе не разрешает так делать».

II. Принцип классификации ошибок

Чтобы понять, с какими трудностями при фиксации слова на письме сталкивается русско-японский билингв и какое место в системе письма занимает нарушенное правило, мы взяли классификацию ошибок, предлагаемую Л.Б. Парубченко [9: 10–25]. Эта классификация позволяет понять, какие правила нормативного письма нарушены пишущим и каковы причины возникновения ошибки.

Л.Б. Парубченко подходит к определению правил графики как к общим правилам письма, которые относятся ко всем словоформам языка, и, исходя из этого, классифицирует ошибки в употреблении букв следующим образом.

Графические ошибки алфавитного типа (нарушают основное графическое правило: 1) в русском письме буква такая-то передает такую-то фонему; 2) данная фонема передается вот этой буквой).

Графические ошибки фонологического типа (передача на письме позиционного варьирования фонем).

Собственно **орфографические ошибки** (прямое нарушение орфографических правил в той их части, в которой они противоречат правилам графическим).

Ошибки гиперкоррекции (ошибка в лингвистических рассуждениях пишущего, результат неудач в применении орфографического правила).

Орфоэпические ошибки (отраженные на письме ошибки в произношении пишущего).

III. Ошибки в употреблении букв, допущенные русско-японскими детьми-билингвами

1. Графические ошибки алфавитного (дофонологического) типа

1.1 Начертательные ошибки

Несмотря на возраст детей (до 11 лет) в письменных работах обеих групп, хотя и в небольшом количестве, но присутствуют начертательные ошибки, встречающиеся в письменных работах монолингвов на раннем этапе освоения письма:

- 1) зеркальные написания графем *Е, С, Э, Ы, З*;
- 2) замена зрительно похожих и сходных по написанию букв *м – л, л – и, ь – ы, ш – щ, х – ж, Л – П, Г – Р, Ч – У* (прописные), *р – п, у – и, т – п* (*зятка вместо зябка).

Эти ошибки смешения букв по начертательному сходству можно объяснить небольшим общим количеством занятий по русскому языку.

1.2 Ошибки в обозначении гласных фонем

В письменной речи маленьких монолингвов существует орфографический феномен – написание *о* вместо *а* и *е* вместо *и* в нарушение произносительных особенностей. Л.Б. Парубченко предполагает, что в детском языке меньшее количество фонологических оппозиций, чем в языке взрослых, поэтому в детском языке всего три гласные фонемы:

- 1) фонема передне-среднего ряда, обозначаемая буквами *и, е*;
- 2) фонема средне-заднего ряда, обозначаемая буквами *а, о*;
- 3) фонема заднего ряда <u>.

В детском языке важным является противопоставление по ряду: передний – непередний. Отсутствие противопоставления по подъему вызывает смешение 1) букв *и* и *е* и 2) букв *а* и *о* [9: 154–156].

Подобные ошибки наблюдаются и у русско-японских билингвов при списывании, в

Билингвизм и билингвальное обучение

диктантах и дневниковых записях, а также часто встречаются в рабочих тетрадях: окаменевшей (5)¹ (окаменевшей), но окаменевшей (на окаменевшей), уп_ло (упала), волко (волка), ухнет (3) (ухает), жорища (жарища), склеевол (склеивал), зопустить (запустить), доле_к (2) (далеко), с иголками (с иголками), я забыла (я забыла), незаметно (не заметно), сна_чала (сначала), сказать (сказать), ведна (2) (видно).

Возможно, эта особенность детского языка подкрепляется влиянием японского. Работа губ при произнесении японских звуков слабее, чем про произнесении русских, поэтому в артикуляции русского *о* лабиализация может быть менее выражена, что приводит к недостаточному различению русских гласных *a* и *o* на уровне восприятия [14: 75], что, в свою очередь, приводит к фонетико-графической интерференции и к ненормативному написанию в сильной позиции: начью (ночью), собока (собака), ток (так).

1.3 Ошибки в обозначении согласных фонем Избыточное обозначение твердости

Пишущий отражает на письме свои акустико-артикуляционные ощущения. Слышится-чувствуется твердость *ж* и *ш*, поэтому не ставится мягкий знак: мыш_ (мышь), дажы/дажэ (даже), д_ш_ыт (дышит), ришыли (4) (решили), жолтую (7) (желтую), камушэк/камушык (3) (камушек), пушысты_ (пушистый).

Избыточное обозначение мягкости

Здесь можно наблюдать такие варианты написания, как шумъят (шумят), ниточьку (ниточку), сегодня (сегодня), кричат (6) (кричат), в кучю (3) (в кучу), вначале (вначале).

Уменьшение количества графических средств обозначения фонемы <*j*>, замена одного способа обозначения фонемы <*j*> другим

Ошибки такого рода: с_есть (10) (съесть), вараб_я (4) (воробья).

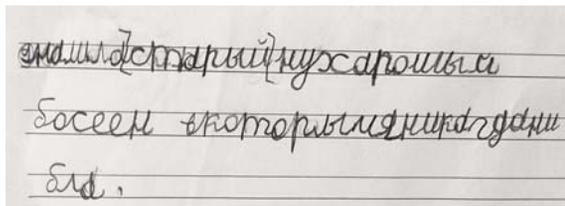
Фонему здесь нельзя не опознать, потому что она находится в абсолютно сильной позиции перед ударной гласной: варабия (3) (воробья), ночью (ночью).

Можно предположить, что это фонетико-графическая интерференция, потому что в речи русско-японских детей-билингвов возможно смешение согласного звука /*j*/ с гласным /*u*/.

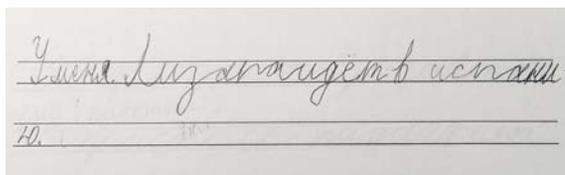
Ошибки в обозначении фонем на стыке корня и суффикса

Один согласный на письме в случае произношения долгого гласного: со_нава/ со_ново (сонного).

2. Графические ошибки фонологического типа (неверная идентификация фонемы, когда



Слитное написание слов в младшей группе



Слитное написание слов в старшей группе

ошибочные написания отражают на письме позиционное чередование фонем)

2.1 Ошибки в обозначении гласных фонем Ошибки в обозначении фонемы <*a*> и <*o*>

В детских работах встречаются следующие написания: тинула (8) (тянула), привизаль (12) (привязали), превезали (привязали) летучия (2) (летучая); ани (5) (они), ана (она) вскачил (8) (вскочил), варабья (9) (воробья), дароге (5) (дороге), наябарь (4) (ноября), хател (5) (хотел), паляне (9) (поляне), вакруг (3) (вокруг), ва вторник (8) (во вторник), магу (могу), ухадили (уходили).

Ошибки в обозначении фонемы <*э*> и <*i*>

Проблемы могут быть такого рода, как: ришили (6) (решили), акаминешый (5) (окаменевшей), в лису (5) (в лесу), улител (6) (улетел), превезали (привязали).

2.2 Ошибки в обозначении согласных фонем Ошибки в обозначении фонемы <*j*>

Обозначение на письме сигнификативно-слабых позиционных вариантов фонемы <*j*>. В беглой речи совпадают в звуке /*y*/ финальные части слов «ночью» и «дачу»: ноч_ю (ночью). В начале слова перед безударным гласным, где фонема <*j*> выражена нулем звука: ие (4) (е), иво (3) (его). Обозначение <*j*> после гласного перед гласным: склеевол (4) (склеивал), ух_ит (ухает).

Ошибки, отражающие позиционное чередование зубных согласных перед мягкими зубными, звук /*c*'/ – буквы **сь**

с_есть (2) (съесть)

Ошибки в обозначении звонких и глухих шумных фонем в слабой позиции

Приведем такие примеры, как: вокруг (5) (вокруг), збились (13) (сбились), здвинули (14) (сдвинули), везь день (6) (весь день), каменефшей (окаменевшей), фескультуре

¹ Здесь и далее указывается, сколько раз встретилась эта ошибка в работах детей.

Билингвизм и билингвальное обучение

В письменных текстах встречаются факты смешения лабиализованных гласных фонем <o> / <a> и <u> в результате неотчетливой артикуляции лабиализованных гласных. Частотны случаи смешения огубленных гласных в позиции после мягких согласных: ию (*ее*), ж_лутуе (*желтую*); шушукуются (*шушукуются*).

Мена у, ы и и

При произнесении гласного /у/ иногда отсутствует лабиализация. На уровне восприятия это может выражаться в неразличении русских /у/ и /ы/, что, в свою очередь, приводит к смешению на письме [14: 75]: цупленок (*цыпленок*).

Под влиянием японского языка гласный звук /ы/ может заменяться слоготемой [ш], на уровне восприятия в этом случае возможно неразличение не только /у/ и /ы/, но и /и/ и /ы/ [14: 75]: пригала (2) (*прыгала*), на камы (нев) ше (*на окаменевшей*), здвинулы (*сдвинули*).

Может быть, по этим же причинам были допущены и следующие ошибки, но нельзя однозначно исключить их грамматическую природу: ш_шукаетца (*шушукуются*), любитса (*любуется*), шушукаица (*шушукуются*)

5.5. Ошибки в написании согласных (аффрикат, сонорных, губных и т.д.)

Проблемы с аффрикатами

Проблемы с аффрикатами могут быть разного характера: это и смешение аффрицированных звуков, и смешение аффрикат и переднеязычных: вец_р (*ветер*), хоцели (*хотели*), вечир/в_ч_р (*ветер*), улеч_л (*улетел*), хачела (*хотела*), чинула (*тянула*), с_есч (*съесть*), в куцу (*в кучу*).

Наблюдается смешение сонорных *р* и *л*, смешение *д* и *р*, *н*: ц_пренак (*цыпленок*), наябл_ь (*ноябрь*), бедут (*берут*), содного (2) (*сонного*).

Отметим такую проблему, как смешение преднеязычных щелевых: _каминейсеи (*окаменевшей*), сюмят (*шумят*), щляпки (*шляпки*), рещили (*решили*).

Нередко в письменных работах можно увидеть смешение губных: пилин (*филин*), зафусит (*запустить*).

Как отдельную проблему выделим смешение букв *и*, *й* и *ь*: акам_невшей (*окаменевшей*), головои (*головой*), наябр_й (*ноябрь*), пушыстыи (2) (*пушистый*). В речи русско-японских детей-билингвов возможно смешение согласного звука /j/ с гласным /i/, что на письме приводит к ошибкам в использовании букв *и*, *й* и *ь*.

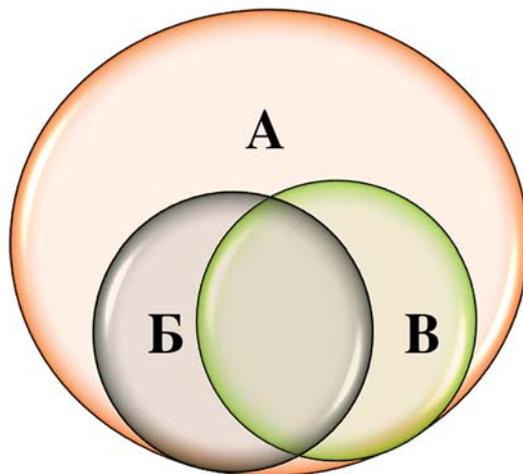
Среди прочих проблем назовем искажение структуры слова при стечении согласных: _скачил (3) (*вскочил*), _серавно (*все равно*) – усечение буквы *в* и смешение шумных по глухости-звонкости: жумет (*шумят*), жряпки (*шляпки*), жужукаица (*шушукуются*), забрались (*собрались*), вогругу (*вокруг*).

Последний вид ошибок можно связать с недоосвоенностью основных значений букв. Ребенок проговаривает слово с усиленной артикуляцией, что затрудняет процесс идентификации фонемы и приводит к неправильному написанию.

Подводя итоги

Симультанные дети-билингвы, родившиеся в Японии, – очень разнородная группа, каждый ребенок уникален в своем владении двумя языками. Это обусловлено индивидуальными особенностями развития и уникальным письменноречевым опытом ребенка, что, в свою очередь, приводит к достаточно большому количеству и разнообразию ошибок в письменных работах детей-билингвов.

Вышеперечисленные виды ошибок можно представить в виде диаграммы (рис. 5), где самая большая группа А – это все ошибки в употреблении букв, обусловленные произношением, в том числе с нарушением нормы; выбор буквы определяется акустико-артикуляционными ощущениями пишущего.



Диаграмма

Основной принцип, которым руководствуются дети при письме, фонетический. При выборе буквы ребенок опирается на свои акустико-артикуляционные ощущения, передает позиционное варьирование фонем или произношение. С одной стороны, это типичные ошибки малограмотных носителей языка. Например, избыточное обозначение твердости и мягкости согласных, ошибки в обозначении гласных и согласных фонем, отражение на письме позиционных чередований, отражение слогообразующей роли сонантов и других слоговых согласных.

С другой стороны, ментальный лексикон наших детей-билингвов как в устной, так и в

письменной форме крайне ограничен. Большую часть времени дети пишут на японском языке, для которого характерно сочетание семантического и фонетического принципов письма. Этими же языковыми действиями ребенок руководствуется при письме на русском языке, основным принципом которого является, однако, фонемный принцип письма.

В группе А на диаграмме можно выделить подгруппу Б – это детские ошибки, которые характерны для монолингвов на ранних стадиях освоения русского письма; ошибки, в результате которых неверно передано звучание слова.

Среди ошибок, характерных для носителей языка, можно выделить отдельную подгруппу так называемых детских ошибок. Это ошибки, которые встречаются в письменных работах монолингвов только на самых ранних этапах освоения письма. Такие ошибки свидетельствуют о сбое фонемного восприятия и анализа слова или о сбое при выборе графического решения. Например, начертательные ошибки, детское консонантное письмо, общая морфемная и звуковая нерасчлененность слова, ошибки, связанные с неверной идентификацией гласных и согласных фонем.

Подобные ошибки можно объяснить недоосвоенностью основных значений букв, неосвоенностью фонемного облика слова, недостаточным овладением произносительными нормами русского языка.

Ошибки, объединенные на диаграмме в подгруппу В, – это ошибки, обусловленные влиянием японского языка; фонетико-графическая интерференция.

Для русско-японских детей-билингвов характерно общее ослабление лабиализации под влиянием японского языка. «Неверная идентификация звука приводит к тому, что ребенок произносит слово про себя уже с ошибочным акцентом и записывает не то, что слышит, а то,

что мог бы сказать сам» [11: 231]. Так возникают ошибки в обозначении гласных и согласных фонем, орфоэпические ошибки.

Области пересечения подгрупп Б и В на диаграмме – это ошибки, причину которых трудно определить однозначно.

Похожие ошибки могут встречаться на ранних этапах освоения и у монолингвов: детское консонантное письмо, отражение на письме слогаобразующей роли сонантов и других слоговых согласных, ошибки в написании гласных и согласных.

Но такое же смешение на уровне восприятия и порождения характерно для японского акцента, поэтому эти ошибки в письменных работах детей старшей группы можно рассматривать как явления фонетико-графической интерференции.

Ошибки в письменных работах детей-билингвов почти неизбежны. Трудно обобщить и сделать однозначные выводы, так как одна и та же ошибка у двух детей может иметь совершенно различные причины. В случае двуязычия не всегда можно однозначно определить причину этих сбоев: это результат отставания двуязычных детей во владении русским языком из-за ограниченности естественной среды или влияние фонетической системы японского языка.

Языковая система ребенка конструируется им самостоятельно при опоре на воспринимаемый материал и отрабатывается в собственном письменно-речевом опыте. Очевидно, что необходима квалифицированная помощь ребенку-билингву в расширении собственного опыта в процессе конструирования языковой системы русского языка и преодоления возникающих трудностей. Для этого важно понимать, как языковые системы русского и японского языков взаимодействуют между собой, и целенаправленно проводить коррекционную работу. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисева М.Б., Мордасова В.В. Графические ошибки детей 6–7 лет. nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2013/11/15/graficheskie-oshibki-detey-6-7-let.
2. Земская Е.А. Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь. М., 2004.
3. Круглякова Т.А. О чем говорят ошибки в диктантах билингвов? На материале речи русско-испанского билингва. bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de.
4. Кадырова Е.С., Кузьмина Т.В. К вопросу о типологии детских письменных ошибок // Психолингвистика. 2013. Вып. 12.
5. Кузьмина Т.В. Освоение детьми одно-однозначного фонемно-графемного кодирования // Проблемы онтолингвистики. Материалы Международной конференции. СПб., 2009.
6. Кузьмина Т.В. Некоторые особенности реализации правил русского письма школьниками, осваивающими русский язык как второй. bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de.
7. Кузьмина Т.В. Функциональный анализ фонемно-графемных соответствий в письменной речи детей (на материале согласных): Монография. СПб., 2005.

Билингвизм и билингвальное обучение

8. Ненонен О. Ошибки в письменной речи у студентов-билингвов // Slavica Helsingiensia 45 / Под ред. А. Никунласси и Е.Ю. Протасовой. Инструментарий русистики: Ошибки и многоязычие. Helsinki, 2014.
9. Парубченко Л.Б. Ненормативное русское письмо (лингвистический анализ ошибок в употреблении букв): Монография. elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/495/read.7book?sequence=1.
10. Пеетерс-Подгаевская А.В., Дорофеева Е.Ю. Сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и русскоязычных детей // Проблемы онтолингвистики-2013. Материалы Международной конференции. СПб., 2013.
11. Протасова Е.Ю., Корнеев А.А. Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею д-ра филол. наук профессора С.Н. Цейтлин. СПб., 2013.
12. Цейтлин С.Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: Проблемы наблюдения: Материалы международной конференции. СПб., 2004.
13. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи. Русистика и современность // Материалы 7-й международной конференции. СПб., 2005.
14. Шатохина Г.С. Перцептивный аспект русско-японской фонетической интерференции (экспериментальное исследование на материале бифонемных консонансов) // Монография. СПб., 2007.

E.V. Takeda

THE WRITING ERRORS MADE BY RUSSIAN JAPANESE BILINGUAL CHILDREN WHILE LEARNING TO WRITE

Bilingualism, early stages of the development of writing, graphical error, spelling error, classifying errors, interference.

The article examines the challenges faced by Russian-Japanese bilingual children aged 7–11, while mastering Russian and Japanese languages simultaneously. We analyze and classify the common errors. The likely causes of these errors are traced.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

9–10 декабря в Российском университете дружбы народов под эгидой МАПРЯЛ прошла II Международная научно-практическая конференция «Билингвизм и билингвальное образование в России и мире: современные тенденции».

На пленарном заседании с докладом «Роль художественного текста в обучении детей-билингвов русскому языку» выступила профессор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина **Наталья Владимировна Кулибина**. Она рассказала о возможностях художественного текста мотивировать и стимулировать интерес к родному языку у детей-билингвов, живущих вне России, при условии выбора текста, соответствующего интересам и потребностям юного читателя, а также методики, ориентированной на самостоятельное понимание и развивающей творческую фантазию читателя.

Н.В. Кулибина также представила слушателям новый проект Института Пушкина – интерактивный авторский курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» и поделилась опытом использования интерактивных онлайн-уроков чтения в педагогической практике, в том числе в обучении детей-билингвов.



7 АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РОДИТЕЛЕЙ-БИЛИНГВОВ



ЛУКА МЕДЕНИЦА

medenicaluka@yahoo.com

д-р филол. наук,
ст. преподаватель
филологического факультета
Белградского университета
Белград, Сербия

Ключевые слова:
*билингвизм, выбор
языка общения,
русский язык, сербский
язык, трудности
в воспитании
детей-билингвов*

В статье рассматриваются актуальные проблемы родителей-билингвов, а также монолингвальных родителей, стремящихся вырастить детей двуязычными. Автор приводит результаты двухлетнего исследования в семье, в которой отец-билингв принял решение общаться с детьми на обоих языках. Анализируя результаты исследования, автор предлагает выделить 7 актуальных проблем родителей-билингвов. В статье описываются трудности воспитания двуязычных детей и проблема выбора стратегии и языка общения.

В современном мире билингвизм становится актуальным для все большего количества населения. Люди становятся билингвами по разным причинам, растет число двуязычных родителей. В данной статье мы рассматриваем актуальные проблемы, касающиеся многих родителей-билингвов, принявших решение общаться с детьми на двух языках. Объект нашего исследования – семья, в которой один из родителей – билингв. На собранном в течение двух лет материале (дневниковые и видеозаписи) рассмотрим актуальные проблемы билингвальных семей.

Исследуемая нами семья состоит из P_1 и P_2 (родители), D_1 и D_2 (сын и дочь). P_1 билингв, говорит на $Я_1$ и $Я_2$. P_2 монолингв, говорит на $Я_1$. Живут они в стране, в которой говорят на $Я_1$. Семьи такого типа можно условно обозначить как C_1 .

Актуальность данной работы обусловлена тем, что число билингвов в мире постоянно растет. Многие билингвы, став родителями, затрудняются в выборе языка общения с ребенком. Проблема эта особенно важна, если билингвы живут в стране, в которой один или оба языка билингва являются иностранными. Рассмотрим основные черты сходства и отличия такой семьи и семьи, в которой P_1 монолингв (говорит на $Я_1$), P_2 монолингв (говорит на $Я_2$), а живут они в стране, в которой говорят на $Я_1$. Семьи такого типа можно условно обозначить как C_2 .

Как мы уже отметили, в C_2 родители – монолингвы, знают разные языки, поэтому возникает вопрос, на каком языке они будут говорить между собой, что является очень важным фактором в формировании билингвизма у детей. Скорее всего, это будет один из следующих вариантов.

1. P_1 и P_2 в C_2 общаются на $Я_1$, а этот язык является иностранным для P_2 . Например, мама – русская, уехала жить в Сербию, а отец – серб. Общаются они на сербском языке, так как мама владеет этим языком (уровень владения не уточняем).

2. P_1 и P_2 в C_2 общаются на $Я_2$, а этот язык является иностранным для P_1 . Например, мама – русская, уехала жить в Сербию, а отец – серб. Общаются они на русском, так как отец владеет этим языком (уровень владения не уточняем).

3. P_1 и P_2 в C_2 общаются на $Я_3$, а этот язык является иностранным и для P_1 , и для P_2 . Например, мама – русская, уехала жить в Сербию, а отец – серб. Общаются они на английском языке, так как он не говорит по-русски, а она не говорит по-сербски (уровень владения не уточняем).

Билингвизм и билингвальное обучение

4. P_1 и P_2 в S_2 общаются то на $Я_1$, то на $Я_2$ (или даже $Я_3$). Например, мама – русская, отец – серб, живут они в Сербии. Общаются по-русски или по-сербски (иногда даже по-английски).

Следующий шаг в S_2 – не только выбор языка общения P_1 и P_2 с детьми, но и стратегии. Нельзя не подчеркнуть, что многие родители общаются с детьми на иностранном языке. Дмитриевич [4], например, изучал, как его сын Райко усваивал сербский и английский языки в Югославии. По-английски с ним общался только отец, неноситель этого языка. Автор подчеркивал, что доминантность сербского языка становилась все более заметной, когда Райко начал общаться со сверстниками, а наедине с отцом он говорил только по-английски. Чиршева [2] исследовала трех детей, одновременно усваивавших русский и английский языки в одноязычном обществе, причем в каждой из семей с ребенком на $Я_2$ общался отец. Все четыре семьи по своим признакам больше похожи на S_1 , чем на S_2 , потому что компетенция в $Я_2$ у отцов на очень высоком уровне.

Одной из наиболее популярных стратегий в семьях S_2 является стратегия «Один родитель – один язык» (ОРОЯ). Это весьма распространенный случай в S_2 , потому что родители монолингвы. P_1 говорит с детьми на своем родном языке $Я_1$, а P_2 говорит с детьми на своем родном языке $Я_2$. Делают это они всегда и везде, без исключения.

Стратегия «Время и место» тоже актуальна в S_2 , а вот стратегия «Один язык дома, другой в обществе» не очень популярна в таких семьях, а является наиболее распространенной в семьях, в которых все ее члены – носители одного языка, отличного от языка окружения.

Рассмотрим более подробно семьи, в которых один из родителей – билингв. Предположим, что в таких семьях P_1 может говорить с детьми на $Я_2$, используя стратегию ОРОЯ, как в S_2 , а тот факт, что он билингв, только поможет ему следить за развитием $Я_1$ у детей. Кроме того, P_1 сможет без проблем понимать, когда дети говорят с P_2 или другими людьми на $Я_1$. Важно подчеркнуть, что P_2 в S_1 во многих случаях не знает $Я_2$. То же наблюдаем и в S_2 , когда один из родителей может не знать $Я_1/Я_2$, а иногда оба родителя не говорят на языке своей второй половины. С другой стороны, родители нередко осваивают этот язык, слушая общение мужа/жены с ребенком.

Зачастую родители-билингвы говорят с детьми и с женой на $Я_1$, что, наверное, является более естественным для их семей. Таким образом, дети не используют $Я_2$ в быту. Есть вероятность, что этот язык для детей является и

останется иностранным, то есть они останутся монолингвами, несмотря на то, что P_1 является билингвом. Дети осознают это и винят в этом родителей только в подростковом возрасте или еще позже.

В данной статье мы представим результаты исследования в S_1 , в которой P_1 начал говорить с детьми на $Я_2$ не с рождения, и рассмотрим актуальные проблемы, с которыми встречалась исследуемая нами семья.

В S_1 применялись два принципа: ОРОЯ и «Время и место». P_1 начал говорить с D_1 и D_2 на русском языке ($Я_2$), когда D_1 было 3 года и 7 месяцев, а D_2 было 7 месяцев. В момент написания статьи D_1 5 лет 7 месяцев, а D_2 – 2 года 7 месяцев. Соответственно, в статье будут представлены результаты исследования на протяжении двух лет. Рассмотрим наиболее актуальные проблемы, относящиеся в первую очередь к D_1 . Принцип ОРОЯ применялся в семье с 3 лет 7 месяцев до 4 лет 5 месяцев, потом основной стала стратегия «Время и место». В S_1 данная стратегия подразумевает такой вид общения: P_1 говорит с D_1 и D_2 на русском языке везде, за исключением тех случаев, когда семья в компании других детей и людей, не говорящих по-русски (парк, детский сад, гости). Т. Акишина [1: 115] подчеркивает, что родители-монолингвы должны выработать такое правило: «Если вы и ребенок говорите с жителями страны, в которой находитесь, переходите на их язык, но если вы общаетесь только с ребенком, говорите с ним по-русски, даже находясь в общественных местах». Если немного скорректировать данное правило, то родителям-билингвам будет очень удобно переходить с детьми на $Я_1$, если они разговаривают с носителями этого языка, а использовать $Я_2$ во всех остальных случаях. Ребенок (D_1) в исследуемой нами семье без затруднений переключается с $Я_1$ на $Я_2$, как только переходит порог садика или прощается с друзьями в парке. Нужно пояснить, почему в S_1 используется такая стратегия на данный момент. Во-первых, так более удобно общаться с другими людьми, знакомыми, которые не говорят по-русски. Во-вторых, и это является главной причиной употребления стратегии «Время и место», отец хочет общаться с детьми и на $Я_1$, и на $Я_2$, учитывая факт, что он билингв.

Выделим 7 проблемных аспектов, которые были зафиксированы в S_1 , в хронологическом порядке.

Первая проблема замечена в первый же день, потому что P_1 было трудно переключиться с $Я_1$ на русский язык ($Я_2$), так как возраст D_1 в данный момент был 3 года и 7 месяцев, и ранее общение осуществлялось только на $Я_1$.

Проблема решалась в течение нескольких недель, от родителей требовались настойчивость и последовательность в выполнении принятого решения. Р₁ нуждается в поддержке Р₂ и близких. Забегая вперед, нужно подчеркнуть, что эта проблема, скорее всего, психологического характера, так как значительно позже Р₁ было трудно перейти с ОРОЯ на стратегию «Время и место», потому что надо было употреблять Я₁, который десять месяцев при стратегии ОРОЯ Р₁ и Д₁ не использовали между собой в общении. Нужно подчеркнуть, что родители-билингвы не должны смешивать языки, независимо от того, как их осваивают дети, одновременно или последовательно.

Вторая проблема относится к тому же периоду, что и первая, а касается она Д₁, который не мог понять, почему отец говорит с ним на другом языке. Нужно подчеркнуть, что Р₁ в первые дни перехода на Я₂ начал употреблять этот язык постепенно. Сначала только утром, потом и в течение дня, увеличивая количество времени общения на русском языке. Необходимо отметить, что Р₁ и Д₁ полностью перешли на систему ОРОЯ спустя четыре недели, т.е. начальный этап перехода с Я₁ на Я₂ длился один месяц. На данном этапе необходимо постоянно объяснять ребенку (если возраст ребенка это позволяет), почему они будут говорить на другом языке. Нужно отметить, что сын намного быстрее привык к переходу на Я₂, чем отец. К тому же спустя несколько месяцев сын твердил маме (Р₂), что отец не говорит на Я₁, хотя и слушал ежедневно, как Р₁ общается на Я₁ с Р₂, родными и знакомыми. Естественно, вскоре сын осознал, что отец говорит на обоих языках, что привело к новой проблеме, описанной ниже.

Третья проблема касается общения Р₁ с Д₁ в первые месяцы перехода на Я₂. Сын в возрасте 3 лет и 8 месяцев отвечает на все вопросы Р₁ на Я₁, так как не владеет Я₂, за исключением некоторых слов (*нет, нельзя, буду, хочу*). Естественно, пассивный словарь на этом этапе стремительно увеличивается, и ребенок очень быстро начинает понимать, что ему говорит Р₁.

Четвертая проблема связана с употреблением Я₂ при Р₂, который не говорит на этом языке. Это касается не только мамы, но и остальных членов семьи, которые живут вместе или часто общаются с С₁. Мама чувствует себя «лишней», и это может отрицательно повлиять на решение семьи вырастить детей-билингвов. На этом этапе можно переводить собеседнику, который не говорит на Я₂, то, о чем вы разговариваете с ребенком. В исследуемой нами семье мама поддерживала Р₁ в намерении говорить с детьми на русском языке, а позже приобрела пассивное знание Я₂,

что позволило ей понимать общение между Д₁ и Р₁. Обычно данная проблема существует до того момента, пока Р₂ не начинает понимать общение на Я₂. В С₁ это произошло достаточно быстро, уже после шести месяцев мама понимала основную повседневную/бытовую лексику. Нужно подчеркнуть, что в исследуемой нами семье Я₁ (сербский язык) и Я₂ (русский язык) – славянские языки, благодаря этому время привыкания к Я₂ было не очень продолжительным. На данном этапе отец часто просил ребенка передать информацию маме на другом языке. Во-первых, это благоприятно воздействует на когнитивное развитие детей. Во-вторых, отец-билингв может следить за тем, правильно ли ребенок понимает то, что он ему говорит. В-третьих, мама тоже начинает понимать, что означают определенные слова и выражения.

Пятая проблема возникла спустя 2–4 месяца с начала исследования, то есть в возрасте Д₁ 3 года 9 месяцев, и до конца исследования она оставалась актуальной, так как Д₁ в 5 лет и 7 месяцев не достиг сбалансированного билингвизма. Для него Я₁ является доминантным языком. Этот факт в исследуемой нами семье не вызывает удивления, если учитывать, что Д₁ начал общаться на русском языке в 3 года 7 месяцев, а объем общения на русском и сербском языках не сбалансирован. Детский сад, в котором Д₁ проводит много времени (в будни с 8 до 17 часов), в большей степени влияет на то, что Я₁ является доминантным языком. На данном этапе ребенок уже начинает употреблять предложения на Я₂, и ему часто не хватает слов на русском языке, в таком случае он начинает вставлять слова из Я₁, но произносит их в соответствии с фонетическими правилами Я₂. Приведем примеры возможной тактики родителей в такой ситуации.

Пример 1. Д₁ 3 года 9 месяцев:

Д₁: Где мой *танир? (сербское слово *тањир* произносится с ударением на втором слоге – в сербском ударение должно быть на первом, употреблено местоимение в мужском роде, потому что слово *тањир* в сербском языке мужского рода)

Р₁: Не понимаю, ты имел в виду: «Где моя тарелка?»

Д₁: Да.

Р₁: Что ты сказал?

Д₁: Где моя тарелка?

Пример 2. Д₁ 3 года 10 месяцев:

Д₁: Папа, где *лопта? (сербское слово *лопта* произносится с ударением на втором слоге – в сербском ударение должно быть на первом)

Билингвизм и билингвальное обучение

Р₁: Извини, но я не понимаю.

Д₁: Где мяч?

Пример 3. Д₁ 3 года 11 месяцев:

Д₁: Папа, ты приготовил *палачинке?

Р₁: Извини, но я не понимаю.

Д₁: Ты приготовил *палачинке?

Р₁: Да, я приготовил кашу.

Д₁: Нееееет, я сказал «блинчики»! Ты приготовил блинчики?

Очень показателен для формирования сбалансированного билингвизма пример 2. В данном случае ребенок не способен быстро вспомнить слово на русском языке и употребляет эквивалент на сербском. Отец мог перевести слово, а не переспросить, что было бы неправильным. Р₁ уже должен понимать, когда ребенок знает слово на Я₂, но не может его быстро вспомнить, а когда, как в первом примере, не знает слова и нуждается в помощи. Слова, которые ребенок таким образом «вспоминает», значительно быстрее попадают в его активный словарный запас. Пример 3 является более развернутым вариантом второго, причем отец применяет стратегию частичного непонимания.

Шестая проблема относится к периоду перехода с ОРОЯ на стратегию «Время и место» (десятый месяц с начала исследования, когда Д₁ было 4 года 5 месяцев). Причину перехода с одной стратегии на другую мы уже объяснили. На этом этапе Р₁ постепенно начинает употреблять Я₁ в общении с ребенком при жителях страны, которые не говорят по-русски, поэтапно устанавливая время и место употребления каждого из языков. Данный этап длился один месяц. Д₁ сначала не понимал, почему Р₁ говорит с ним на Я₁, но очень быстро привык к стратегии «Время и место». Начиная с возраста 4 года 6 месяцев Д₁ быстро и легко переходит с Я₁ на Я₂, соблюдая правила стратегии «Время и место».

Пример 4. Д₁ 4 года 10 месяцев:

Д₁: Папа, а мама ушла на работу?

Р₁: Нет, она ушла к врачу.

(Заходят в детский сад.)

Д₁: А шта имамо данас за доручак?

Р₁: Сада ћу да погледам.

Седьмая проблема стала актуальной, когда Д₁ осознал, что он владеет Я₁ значительно лучше, чем русским языком. К тому же Р₁ тоже

владеет Я₁. В С₁ эта проблема возникала несколько раз на протяжении исследования, т.е. ее нельзя отнести к определенному этапу. Ребенок время от времени задавал вопрос относительно языка общения, указывая на факт, что они оба знают Я₁. Если у родителей есть возможность обеспечить ребенку коммуникацию со сверстниками, то детский сад, воскресная школа, летние лагеря или кружки и секции на Я₂ станут большим подспорьем. Хорошо, если есть няня, родственники и друзья – носители Я₂. В С₁ отец выбрал следующую стратегию: в 4 года сын начал посещать русскоязычный кружок, длилось это несколько месяцев; в возрасте 4 года 6 месяцев отец записал сына на месяц в русскоязычный детский сад; время от времени семья общалась с русскоязычными знакомыми; отец не стеснялся говорить на русском языке в общественных местах, соблюдая правила стратегий ОРОЯ и «Время и место»; указывал на важность освоения русского языка, если сын отказывался общаться на Я₂.

В исследуемой нами семье билингвизм сопровождается очень ограниченным формированием бикультуральности. Знакомство со всем русским ограничено семейно-бытовой сферой. На эту проблему указывают и многие билингвологи. Калдас [3] считает, что бикультуральность формируется при наличии активной биграмотности. В дальнейшем необходимо рассмотреть, при каких условиях и в течение какого времени можно рассчитывать на формирование бикультуральности в семьях С₁, учитывая факт, что Я₂ ребенок начал осваивать не с рождения.

Анализ семьи С₁, в которой Р₁ начал говорить с детьми на Я₂ не с рождения, а в возрасте 3 года и 7 месяцев, продемонстрировал определенные трудности в воспитании детей-билингвов. В данной статье мы представили 7 актуальных проблем, зафиксированных на протяжении двух лет. Черты сходства и отличия между рассматриваемыми в статье типами семей и описания разрешений вопросов в исследуемой нами семье свидетельствуют о том, что предложенные стратегии общения могут помочь не только родителям-билингвам, но и другим семьям, стремящимся вырастить детей двуязычными. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Акишина Т.Е. Учимся учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей. 2-е изд., М., 2013.
2. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.
3. Caldas S.J. Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures. Clevedon, Buffalo, Toronto, 2006.
4. Dimitrijević N. A Bilingual Child // English Language Teaching. 1965. Vol. 20.

L. Medenitsa

7 CRITICAL ISSUES BILINGUAL PARENTS FACE

Bilingualism, language choice, Russian language, Serbian language, difficulties in raising bilingual children.

The article deals with topical issues faced by bilingual and other parents who want to raise their children bilingual. The author cites the result of two-year study in a family with bilingual father who decided to use both languages when talking to children. Based on the analysis of research author proposes 7 critical issues bilingual parents face. Author also describes the difficulties of raising bilingual children and the problem of choosing the strategy and language choice.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ



19 декабря 2016 года в Азербайджане на базе фонда «Знание» при Президенте Азербайджанской Республики открылся Центр русского языка «Институт Пушкина».

Соглашение об открытии было подписано исполнительным директором фонда «Знание» **Октаем Самедовым** и проректором по инновационной деятельности и дистанционным формам обучения Института Пушкина **Мариной Яскевич**.

«Институт Пушкина — это центр, в котором создавалась методика преподавания

русского языка как иностранного. С 2013 года институт имеет статус методического центра и базовой организации по преподаванию русского языка в странах СНГ. Партнерская сеть Института Пушкина объединяет организации, которые разделяют нашу миссию: продвижение русского языка, преподавание русского языка, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий», — отметила Марина Яскевич.

«Азербайджан имеет большой опыт как в преподавании русского языка, так и в изучении основных проблем современной русистики», — подчеркнул Октай Самедов. На базе созданного центра будут организованы курсы повышения квалификации для преподавателей-русистов; курсы преподавания русского языка для различной категории обучающихся; подготовка к сертификационной системе по русскому языку; а также проведение культурных просветительских мероприятий. Курсы будут организованы посредством дистанционных технологий обучения и открытых образовательных ресурсов на русском языке.

Преподавателям русского языка был представлен портал «Образование на русском». На портале каждый желающий может найти материалы для обучения русскому языку, а преподаватели могут получить профессиональную поддержку. Как сообщила Марина Яскевич, страницу портала просмотрело около 350 тысяч пользователей из Азербайджана.



О РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ НА ДЕТСКИХ КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЦНК В ВАРШАВЕ



**НАТАЛЬЯ
МИЗЕРНЮК-РОТКЕВИЧ**
natalimiz2000@mail.ru
преподаватель
курсов русского языка
РЦНК в Варшаве
Варшава, Польша

*Ключевые слова:
детские курсы, РЦНК,
билингвальные дети,
письменная речь,
родной язык*

В статье рассматриваются основные методы и принципы организации работы курсов русского языка для детей. Автор особо обращает внимание на разделение детей, изучающих РКИ и русский как родной, подчеркивает необходимость интерактивных и творческих заданий.

Детские курсы по развитию речи и русскому языку в Российском центре науки и культуры в Варшаве открылись в 2011 г. на базе курсов русского языка для взрослых.

Организация и методы работы детских курсов русского языка и культуры речи основаны на принципах, выработанных по результатам экспериментального обучения первых групп, образованных в 2011–2012 гг. Среди основных принципов:

- разделение детей по типу обучения РКИ и русскому как родному для достижения успешных результатов обучения;
- активное внедрение коммуникативно-деятельностной методики для повышения мотивации, особенно в работе с младшими детьми;
- активное использование аудиовизуальных средств и методов драматизации для оживления атмосферы и конструирования культурно-языковой среды;
- преобразование стандартной концепции курсов русского языка путем усиления творческой составляющей обучения, а именно, включением в учебный процесс интегрированных уроков ритмики, элементов художественного творчества и русского фольклора;
- включение в уроки русского языка элементов литературного чтения и страноведения;
- дополнение образовательной части формами полноценного досуга для детей на русском языке. Первоначально — путем совместной организации и проведения праздников, впоследствии — организацией дополнительных творческих или интеллектуальных занятий (музыка, театр, рисование).

В настоящее время на наших курсах работает 11 групп детей на коммерческой основе и одна группа младших детей «Теремок», посещение которой бесплатно. В количественном выражении это около 120 человек. Курсы работают в субботнем режиме с 9:00 до 15:20, три группы — старших детей-билингвов и группа «Путешествие по России» — работают по будням. Непосредственно на детских курсах заняты три преподавателя, два из которых работают в тесной связке, совместно ведя блок «Русский язык и развитие речи» и «Творчество». Этот двойной курс преподается пяти группам: 1) дошкольникам по программе «русский язык как родной» (две группы), 2) младшим школьникам и дошкольникам по программе «русский как иностранный» (две группы), 3) младшим школьникам (одна группа детей 1–2-го классов) по смешанной программе «русский как семейный и русский как иностранный». Шестая, субботняя, группа

младших школьников (2–4-е классы) занимается два часа русским языком и литературой по программе «русский как родной». В семестре 15 сдвоенных занятий, последнее из занятий — новогодний детский концерт или выпускной утренник.

Еще две группы старших детей изучают русский по программе «русский как родной», занимаясь два часа русским и литературой, а третий час посвящен элементам страноведения России. Оставшиеся две старшие группы занимаются два часа по программе РКИ.

Количество детей в группе колеблется от 5 до 10–13 человек, их национальный состав самый разнообразный. В этом году помимо польских детей, занимающихся по программе РКИ, и детей из смешанных семей, где один из родителей — поляк, а второй — русскоязычный, много детей из смешанных семей с одним русскоязычным родителем и родителем иной национальности, чем польская. Есть украинско-английское сочетание — двое детей лучше владеют английским языком, чем русским; кроме того, старший мальчик (10 лет) учится в немецкой школе и знает немецкий. Семья несколько лет живет в Польше (и дети также неплохо освоили и этот язык), двое детей из русско-датской семьи (старшая девочка владеет русским как первым родным, понимает по-датски, но практически не говорит — у папы нет времени заниматься с ней, учится в английской школе и свободно говорит по-английски); девочка из арабско-русской семьи (свободно говорит по-русски и по-английски); ребенок из аргентинско-украинской семьи, девочка из смешанной греческо-украинской семьи. В бесплатную группу «Теремок» ходили дети из русско-хорватской семьи. Было также такое экзотическое сочетание, как польская мама и отец непалец, дети говорили по-польски и немного по-английски. В 2016/17 учебном году в группы нашего центра записались четверо детей из русско-французских семей, демонстрирующих разную степень владения языком — от практически нулевой (младший ребенок 4 лет) до прекрасного устного русского с освоенными элементами русской грамоты, но с отсутствием навыков письма. Если говорить о детях русскоязычных родителей, то в наш Центр помимо непосредственно русских ходят представители разных народов и национальностей — буряты, чеченцы, белорусы, украинцы, грузины. Такой разнообразный набор национальностей и культур во многом облегчает и, собственно говоря, легитимизирует одну из главных составляющих современного подхода в преподавании русского языка детям соотечественников, а именно налаживание межкультурной коммуникации,

интерес к иному — не такому, как наше, культурному достоянию, выработка толерантности и симпатии к духовному миру других народов, а благодаря этому — осознание ценности, значения и привлекательности культуры собственного народа (имеется в виду народ исторической родины родителей), а также и позитивная самоидентификация ребенка с данной культурой.

Состав групп определяется прежде всего уровнем владения учащимися русским языком. Возраст большого значения не имеет, если речь идет о группе начинающих, работающих по принципу РКИ. Так, в одной группе начинающих у нас объединены 5 и 7–9-летние дети. Программа устного курса сходна для детей этого возраста, а курс обучения грамоте у них проводится по-разному: в то время, как старшие дети переписывают слоги и слова, читают по учебнику, младшие выполняют посильные задания — раскрашивают, вырезают, пишут, лепят из пластилина отдельные буквы. Конечно, эту группу следовало бы разделить для более эффективного усвоения материала, однако малое количество младших польскоязычных детей в группе не позволяет открыть дополнительную группу.

Урок начинается с приветствия и фонетической зарядки, представляемой то в виде артикуляционной гимнастики со смешными звуками и гримасами, то в виде считалочек и детских рифмовок, чистоговорок и скороговорок. Повторяемые регулярно, они быстро запоминаются и способствуют выработке правильного произношения.

В польском языке нет мягкого [т'], по-другому произносится звук [ч], нет твердого [л]. Трудности вызывает звук [щ]. По-другому произносятся гласные звуки — нет такой огубленности и интенсивности.

Примеры используемых на занятиях фонетических стихов:

На звук [т']:

Та-та-та — у нас дома чистота.

Ты-ты-ты — съели кашу всю коты.

Ти-ти-ти — съели кашу всю почти.

Тё-тё-тё — отложили мы шитьё.

Ать-ать-ать — мы идём сейчас гулять.

Ат-ат-ат — позовём с собой ребят.

Тили-тили тесто,

Не сходите с места.

Тики-тики-так,

Делайте вот так.

Чистоговорка сопровождается произвольными движениями детей.

На звук [л]:

Молоко пролил Антошка.

Билингвизм и билингвальное обучение

Молоко лакала кошка.
Всё лакала и лакала,
Пока лужа не пропала.

Жил-был белый-белый слон.
Бел, как облако, был он.
Был белее слон белил.
Булки белые любил.

На звуки [ч] и [щ]:

Часовщик, прищулив глаз,
Чинит часики для нас.
Нет чудеснее рубашек,
Чем рубашки черепашек.
Очень прочные рубашки
Чинно носят черепашки.
Щеткой чищу я щенка,
Щекочу ему бока.

Чистоговорки используются и при работе с детьми-билингвами, и при работе с иностранцами. Для облегчения понимания приводится иллюстрация или смысл разъясняется пантомимой. Таким образом незнакомая лексика надолго остается в памяти.

После приветствия и фонетической зарядки происходит проверка домашнего задания. Далее следует представление лексического или речевого материала, обсуждение и чтение текстов (для школьников). Объяснение темы подкрепляется наглядными материалами (интерактивная доска, плакаты, иллюстрации в учебниках). Материал закрепляется упражнениями, языковыми, предкоммуникативными и коммуникативными играми. Среди языковых игр, используемых на занятиях, — «Эхо», «Снежный ком», «Назови пару» (по смыслу, по форме, по цвету в зависимости от целей), «Сделай слово маленьким» (отработка уменьшительных форм слова). Очень популярны у детей альтернативные игры-упражнения, развивающие механизмы выбора и комбинирования слов — игры «Скажи наоборот», «Горячо — холодно», «Летает — не летает», разнообразные лото. Для оживления и внесения динамики часто используется мяч. Прекрасно зарекомендовала себя и собственно игра с мячом — «Съедобное — не съедобное». Особенной любовью пользуется и классическая детская игра «Испорченный телефон», который не перестает ломаться, ко всеобщему удовольствию.

Среди игр предкоммуникативного типа, особенно часто используемых на занятиях, — «Отгадай, кто я (мой друг)», «Отгадай, что я загадал», когда при отработке какой-либо лексической темы — животные, профессии, продукты, растения, овощи-фрукты, одежда, мебель и т.д. дети или команда команды загадывают друг другу определенное слово

и с помощью вопросов и ответов угадывают. Для облегчения задачи можно воспользоваться наглядными материалами — карточками из детского лото, предварительно отобранными по тематике. Большой интерес у детей вызывают предкоммуникативные игры, где необходимо подкреплять свои слова движениями типа «Где работаем, не скажем, а что делаем — покажем». С младшими детьми хорошо идут игры с пантомимическим изображением животных — отрабатываются глаголы движения и описываются повадки животных (для детей-билингвов), а также выясняется, чем любит питаться данное животное.

Малое количество времени, отведенное на занятия по русскому языку, не позволяет, к сожалению, активно пользоваться полным арсеналом игр. На одном конкретном уроке, как правило, используется не больше 1–2 игр (если это не обобщающий урок, который целиком может строиться на играх). Одна из них обязательно должна быть подвижной, в таком случае она может заменить необходимую для детей гимнастику в середине урока. Нами особенно часто используются подвижные игры под музыку Е. и С. Железновых [4].

Все дети, кроме самых младших из группы «Теремок», осваивают русскую грамотность и русский письменный язык. Тут мы целиком разделяем мнение многих исследователей, утверждая, что только таким образом можно надолго и эффективно закрепить в ребенке-билингве «врожденное» знание второго (первого?) родного языка. Только знакомство с письменной речью, с ее имеющимися формами и стилями (на уровне возраста, разумеется) сделает из ребенка полноправного носителя языка, откроет ему возможности для самостоятельного постижения и усвоения его законов, научит формулировать собственные мысли, сделает его в конце концов грамотным¹. Недопустимы случаи, когда ребенок в возрасте 11 лет, прекрасно говорящий на русском языке, имеющий возможность общаться со сверстниками в России, остается безграмотным. Такой случай был у нас в РЦНК в 2013 году. На занятия пришла девочка из смешанной семьи. Мама не смогла или не нашла времени научить ее, девочка рассказывала, что она немного освоила кириллицу в поездках в Россию с помощью бабушки и знакомых (младших) детей, удивленных, что такая

¹ Хотелось бы здесь высказать полное неприятие слов известного специалиста в обучении РКИ профессора Бердичевского, выразившегося в одном из своих докладов подобным образом: «Преподавание грамматики письменной речи и правописания вторично в зарубежных русских школах». См. [2: 3].

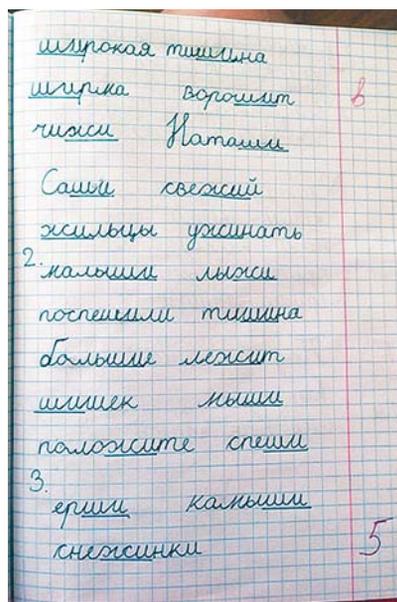
большая девочка не умеет читать. Уровень ее разговорной речи и возраст не позволили записать ее в младшую группу, а в группе 8–10-летних детей, хорошо читающих и второй год осваивающих русскую грамотность, ей было очень неудобно (в эмоциональном смысле) и тяжело. Однако довольно быстро с помощью индивидуальных заданий она догнала группу (орфография, к сожалению, давалась с трудом и в конце года).

Обучение русской грамоте на наших курсах проводится разными методами. Был опыт работы по кубикам Зайцева, в общем, успешный, но от него как от главного пришлось отказаться из-за некоего однообразия, нехватки часов и периодичности повторений. Кроме того, родители настоятельно просили ввести элементы письма в дошкольной группе, что и было сделано. Альтернативой кубикам оказался метод Железных «Пластилиновая азбука. Лепим. Поём. Читаем». Дети с удовольствием лепят из пластилина русские буквы, вспоминают слова, начинающиеся с этих букв, пропевают забавные и мелодичные стихи, описывающие процесс лепки каждой конкретной буквы. Совмещение нескольких видов деятельности в процессе разучивания буквы способствует ее прочному усвоению. Как правило, после такой многоуровневой работы, в которую оказывались вовлеченными практически все органы чувств, буква усваивалась и легко воспроизводилась ребенком другими средствами. Лепка под музыку была совмещена с работой по прописям для дошкольников, куда дети могли вклеить вылепленные буквы. Для развития графомоторных навыков используются различные задания типа лабиринтов, дорожек, обводки по пунктирным линиям.

В группе младших школьников, обучающихся по программе русского как родного (условно 1-й и 2-й классы, оба занимаются по программе 1-го класса УМК для зарубежных школ, но 1-й класс — по первой, букварной части, 2-й — по второй, где представлены уже первые правила, вводится звукобуквенный анализ слова, дается понятие звонкого и глухого, твердого и мягкого звуков и т. д.), обучение письму ведется по российской системе прописей. Дети выполняют домашние задания по написанию букв и буквосочетаний. А впоследствии и более трудные орфографические задания по рабочим тетрадям упомянутого УМК [3]. Однако приходится констатировать, что материалов рабочих тетрадей явно недостаточно, и мы дополняем их иными источниками. Прежде всего это «Тренажер по чистописанию» (дополнение к «Азбуке» Горецкого, но мы работаем только с «Тренажером») [5]. В «Тренажере» листы разлинованы в косую линейку, чего нет в рабочих тетрадях нашего УМК. Надо сказать, что освоение

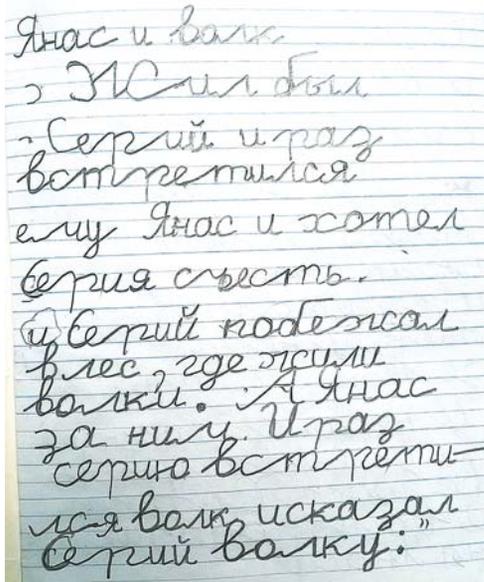


классического российского типа письма с наклоном вправо проходит с трудом. Дети пишут прямо или с очень легким наклоном. Однако мы не заостряем на этом внимания. Вообще русская графика дается с трудом многим детям, но классический принцип «терпение и труд» — девиз старой русской школы — демонстрирует эффекты. В 2015/16 учебном году ученик нашего 2-го класса, мальчик из смешанной украинско-английской семьи, учащийся в немецкой школе, добился показательных успехов. Если в начале года он писал только печатными буквами, демонстрируя соединения и написание отдельных букв на манер латиницы — буквы *б*, *к*, *м*, *т*, то к концу года у него выработался ровный и аккуратный почерк с легким наклоном вправо.



задания. На помощь приходят творческие формы. Один из учеников самостоятельно начал писать тексты наподобие сказок. Они далеко не всегда логичны и не всегда имеют согласованное содержание, но ценны тем, что освобождают когнитивные процессы в ребенке, включают свободное мышление на русском языке, позволяют ему реализовывать творческий потенциал. Стимулом к такому словотворчеству может стать чтение произведений художественной литературы, прежде всего сказок, как это было в случае Александра (7 лет. Сказки он начал писать в возрасте 6 лет и 9 месяцев).

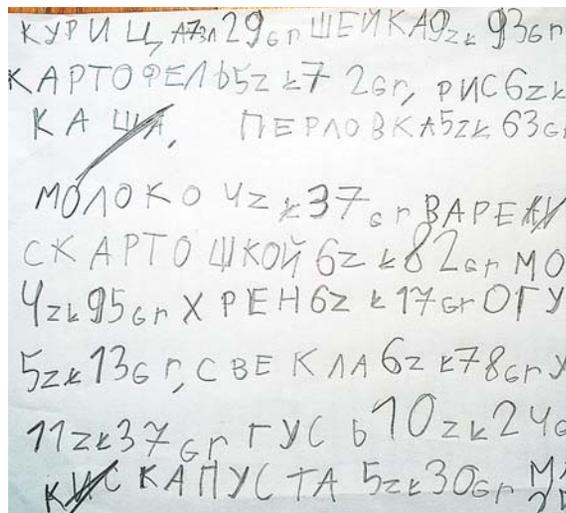
Сказка — полностью самостоятельное произведение ребенка. Она демонстрирует его знакомство с формами традиционной русской сказки: «жил-был», очерчены главные герои — злой Янас, некто Серий и Волк, прослеживается сюжет — Серий хочет спастись от злого Янаса, которого в конце концов съедает волк. На вопросы, почему у персонажей такие странные имена, ответа получить не удалось. Полет фантазии продиктовал именно такие, а не иные. Текст демонстрирует и многочисленные интерференции польского языка: «пождал НА Янаса», употребление «и раз» вместо «однажды». Но в целом такие образцы самостоятельного детского творчества могут только радовать.



Сказка о волке и Янасе

Еще одной формой творческого освоения способности писать по-русски может быть составление списков продуктов. Такое творческое задание было в одной из групп младших школьников. Интересно, что названия продуктов в приведенном примере писались по-русски, а цены указывались на польском языке.

В данном случае ребенку, уже освоившему письменную речь, не хотелось писать письменными буквами, для быстроты он составил такой список в печатном варианте.



Со школьниками 9–11 лет помимо занятий по русскому языку, где мы используем также пособие Акишиной «Страна русской грамматики» [1], проходят занятия по литературному чтению. После прочтения произведения и беседы по его содержанию пишется изложение и короткое рассуждение по теме произведения. В течение 2015/16 учебного года читались рассказы Л. Толстого, А. Куприна, М. Зощенко, В. Драгунского.

Обучение на курсах носит свободный характер, дети не оцениваются систематически, если и фиксируются оценки на работах детей, то только хорошие. Главная цель курсов — развитие высокой мотивации к изучению и совершенствованию русского языка.

На наших курсах используются самые различные средства обучения — классические УМК, пособия по развитию речи и обучению русской грамоте, методики для развития речи и творческих способностей дошкольников, а также и прежде всего — многочисленные наглядные и развивающие пособия. Как известно, для эффективного обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, а билингвов и инофонов в особенности, одним из основополагающих элементов является создание комфортной и познавательной окружающей среды, стимулирующей интеллектуальный и творческий потенциал ребенка.

Не последнюю роль в работе с детьми играют и такие наглядно-вспомогательные материалы, как пластилин, цветные карандаши, фломастеры, цветная бумага и картон, краски,

Билингвизм и билингвальное обучение

природные материалы, т. е. все то, что помогает заинтересовать ребенка, погрузить его в процесс творчества, сделать обучение более привлекательным, а также способствовать усвоению нового с помощью стимулирования мелкой моторики.

Уже третий год на занятиях с дошкольниками одним из методов знакомства с русской азбукой и первоначальными навыками чтения детей-билингвов нами была избрана методика Екатерины и Сергея Железновых «Пластилиновая азбука. Лепим. Поём. Читаем». Методика позволяет небанальным и очень привлекательным способом познакомить детей с русскими буквами и сформировать первые навыки складового чтения.

Аудиовизуальные материалы также находятся в активном арсенале наших преподавателей. Практически на каждом уроке дети слушают песенки, потешки, игровые речевки. Лидируют опять-таки материалы методики Железновых — «Забавные уроки для малышей», «Веселые уроки для малышей», «10 мышек», а также фольклорные материалы. Использование песен и игр на уроках для детей преследует не только дидактические и расслабляющие цели, как это характерно во взрослой аудитории. Как известно, игра для ребенка — это стихия его жизни, это один из способов функционирования его в этом мире, это средство к познанию мира. Таким образом использование игр — языковых, речевых, коммуникативных (все это вкупе с подвижными и музыкальными) становится неременным условием для вовлечения ребенка в новый для него процесс обучения, которое уже не воспринимается таковым. Игры создают условия для облегчения ребенком процесса усвоения необходимого материала даже на подсознательном уровне. Игры, как правило, сопровождаются многочисленным повторением стандартной лексики, что облегчает

запоминание и введение конкретных речевых образцов в речь. Например, с малышами активно используются пальчиковые игры и песенки со стандартными движениями с музыкальным сопровождением Железновых, такие как «10 мышек вышли погулять», «Мальчик-пальчик, где ты был», «Часы», «У жирафов пятна-пятна», «Где же наши ручки», «Краб», «Мы скакали», «Цапля» в качестве закрепляющего материала по темам «Счет», «Семья», «Части тела», «Глаголы движения».

На уроках «Творчество» в качестве аудиоматериалов помимо музыки в записи на электронных носителях выступают клавишные и ударные музыкальные инструменты — фортепьяно, треугольники, бубны, трещотки, активно используется хоровое пение. Все это нацелено на раскрепощение внутреннего мира учащихся, вовлечение их в совместное творчество, создание благоприятной эмоциональной атмосферы.

Невозможно себе вообразить урок в современном детском образовательном учреждении без интерактивной доски со стилусом, служащей в зависимости от потребностей и экраном для демонстрации фильмов и мультфильмов, учебных презентаций, и учебной доской — главным помощником учителя при объяснении нового материала, и ученической тетрадью для отработки многочисленных орфограмм и просто приставкой для сетевых игр, которые все больше и больше используются в обучении. Тут нельзя не вспомнить и не отдать дань уважения и признательности авторам замечательного ресурса Института русского языка им. А.С. Пушкина «Русский язык для наших детей», в банке которого находятся десятки интереснейших, развивающих языковое чутье и расширяющих представление об окружающем мире игр и игровых заданий. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А. Страна русской грамматики (для детей соотечественников, проживающих за рубежом). Книга I. М., 2013.
2. Бердичевский А. Почему дети российских соотечественников за рубежом не хотят учить русский язык // Выступление на Всемирном конгрессе соотечественников, проживающих за рубежом. 2 декабря 2009 г. в Москве: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=category&id=4&Itemid=37&lang=ru
3. Дронов В.В., Мальцева И.В., Синячкин В.П. и др. Русский язык и чтение для зарубежных школ. М., 2009.
4. Железновы Е. и С. Серия компакт-дисков для общего и музыкального развития малышей от рождения до школы. Музыка с мамой. Серия CD. Детское музыкальное издательство «Гвик», 2006.
5. Жиренко О.Е., Лукина Т.М. Тренажер по чистописанию. Добукварный и букварный периоды. 1 класс / К уч. Горецкого В.Г. и др. Азбука. М., 2015.
6. Протасова Е.Ю. Приключения на столе. Игровое приложение к учебно-методическому пособию для двуязычного детского сада «Русский язык для дошкольников». СПб., 2007.
7. Хамраева Е.А., Иванова Э.И. Давайте познакомимся. Русский язык как иностранный: Уч. для начинающих. М., 2009.

Natalia Mizerniuk-Rotkiewicz

ABOUT THE WORK WITH BILINGUAL CHILDREN AT THE RUSSIAN CENTRE OF CULTURE AND SCIENCE IN WARSAW

Courses for children, RONIK, bilingual children, writing, native language.

A history of the founding of children's courses of Russian language at the Russian Centre of Culture and Science in Warsaw is presented. The methods of work with bilingual children are decrypted. The special attention is focused on the descriptions of the ways and abilities of teaching writing skills. The author specially emphasize the importance of proven abilities of writing language for the stable and high-grade knowledge of other native of a child

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ



20 декабря 2016 года в отеле «Золотое кольцо» состоялась торжественная церемония награждения лауреатов Премии профессионального признания Института Пушкина за вклад в продвижение русского языка.

Премия вручается за вклад в распространение, сохранение, преподавание или изучение русского языка во всем мире. Лауреаты Премии – видные государственные и общественные деятели, известные ученые и педагоги, творцы из мира искусства и литературы, а также представители средств массовой информации, реализовавшие с Институтом Пушкина совместные программы и получившие общественное признание. Имена лауреатов Премии вносятся в ежегодный альманах «Русский язык в делах и именах».

Церемонию награждения лауреатов Премии вели ректор Института Пушкина Маргарита Русецкая и проректор по науке Михаил Осадчий.

4 декабря первым лауреатом Премии-2016 стала французская певица Мирей Матье, которая получила награду на торжественном приеме в Российском центре науки и культуры по случаю освящения Троицкого храма в Париже Патриархом Московским и Всея Руси Кириллом.

Диплом лауреата за укрепление русского языка как государственного, языка межэтнического и межнационального общения и проведение олимпиады по национальным языкам республик РФ был вручен Председателю Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Зинаиде Драгункиной. Премию получил Илья Резник, который специально к 50-летию юбилею Института написал гимн русскому языку.

Почетными лауреатами Премии стали посол Кубы в России Эмилио Ратмир Лосада Гарсия, посол Бенина в России и странах СНГ Анисет Габриэль Кочофа, заместитель секретаря Совета Безопасности при Президенте РФ Рашид Нургалиев, советник управления по организационному обеспечению деятельности Госдумы России Татьяна Кривенко, директор Департамента культуры Правительства Российской Федерации Петр Скороспелов, советник Президента России по вопросам культуры Владимир Толстой, государственный деятель Российской Федерации Джахан Поллыева. Также премия была вручена информационному агентству России ТАСС, Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом», образовательной платформе «Учи.ру», издательско-торговому центру «Марка».



КОГДА ЛУЧШЕ НАЧАТЬ ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА, РОЖДЕННОГО В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ БРАКЕ, ВТОРОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ: ЛИЧНЫЙ ОПЫТ



О.М. ВАДА
masatoipapa@yahoo.com
преподаватель РКИ
университета Тиба
и университета Токай
Тиба, Хирацука, Япония

Ключевые слова:
японский как доминирующий язык, отсутствие языковой среды, коммуникативные проблемы, двуязычие с рождения, родной язык, освоение языка через естественное общение, социальная значимость второго родного языка

В статье обобщается личный опыт воспитания детей-билингвов. На примере трех детей, растущих в одной семье, но до трех лет находившихся в разных языковых условиях, показаны различия в усвоении детьми русского языка как второго родного.

Изучение детского двуязычия началось еще в конце XIX в., однако работ, освещающих все аспекты детского билингвизма, было очень мало. Материал таких трудов в основном опирался на личный опыт авторов в воспитании двуязычных детей. Результаты, полученные в ходе наблюдений за развитием детей-билингвов, различались в зависимости от методов воспитания. Одной из первых известных работ начала XX в. стало исследование французского лингвиста Ж. Ронжа. Он и его супруга решили разговаривать со своим ребенком на родных языках: мать – на немецком, а отец – на французском. В результате ребенок одинаково хорошо знал оба языка: немецкий – язык матери и французский – язык отца. В других работах начала XX в. описывались иные примеры, когда, живя за границей, родители делали свой родной язык «домашним», а язык страны становился для ребенка языком «уличного общения».

В 30-е гг. XX в. некоторые ученые делали акцент на том, что двуязычие может отрицательно повлиять на интеллектуальное развитие детей и в итоге привести к некачественному знанию обоих языков, порой даже утверждали, что двуязычие – зло, которое может привести к раздвоению личности. Но с конца XX в. и до настоящего времени эта позиция начала меняться, и теперь большинство исследователей считают, что билингвизм, напротив, положительно влияет на развитие ребенка, его успеваемость в школе, гибкость ума и многое другое. XXI век – время глобализации, эпоха тесного сотрудничества разных стран и народов. Все эти процессы неизбежно приводят к росту двуязычного населения нашей планеты. Сейчас уже около половины детей в мире – билингвы, и их становится все больше. Растет количество межэтнических браков, а значит, растет и число рожденных в них детей. Даже в такой, казалось бы, консервативной стране, как Япония, когда-то закрытой для иностранцев, чуждей и оберегающей свои уникальные традиции, уже никого не удивишь смешанными браками. Ни одна телевизионная языковая программа или передача о странах и путешествиях не обходится без участия детей-билингвов.

Среди японских билингвов есть дети, рожденные в русско-японских браках. Появление таких детей ставит перед их родителями непростую задачу обучения ребенка двум культурам и двум языкам. В настоящее время у родителей русско-японских двуязычных детей есть возможность отдать ребенка на занятия в русские детские развивающие центры. В таком центре ребенка подготовят к школе, познакомят с русской культурой и языком. Если ребенок свободно владеет

разговорным русским языком, родители могут отдать его в среднюю общеобразовательную школу с углубленным изучением иностранного языка при посольстве России в Японии на заочное или дистанционное отделение либо выбрать частную школу, большинство которых нацелено именно на работу с двуязычными детьми и выстраивает занятия с учетом особенностей таких детей. С 2012 г. в Японии проводится конференция по изучению проблем русско-японского детского двуязычия, на которой выступают исследователи детского билингвизма, специалисты-логопеды, организаторы русских детских центров и даже сами родители. Работа такой конференции очень важна прежде всего для родителей, воспитывающих детей-билингвов в Японии и стремящихся к тому, чтобы их дети по-настоящему полюбили русскую культуру и русский язык как родные.

Рано или поздно перед большинством родителей билингвальных детей встает вопрос: обучать ли ребенка родному языку другого родителя и если обучать, то когда лучше начать. Некоторые родители полагают, что одновременное использование двух языков с дошкольного возраста мешает качественно усвоить каждый из них, сбивает ребенка, затормаживает общее речевое развитие. Верно ли такое утверждение? И какой возраст является наиболее оптимальным для обучения ребенка языку второго родителя, т.е. другому родному языку?

Конечно, ответ на этот вопрос искала в свое время и я. Настоящая статья представляет собой попытку первого обобщения моего опыта воспитания трех детей-билингвов (14, 8 и 5 лет).

Свою первую дочь я родила в Японии. Чтобы безболезненно и быстро влиться в японское общество в новой роли мамы, я нередко, подражая японским матерям, разговаривала с дочкой на японском и даже пела ей японские колыбельные песни. Многие русские слова, присутствие которых необходимо в общении с младенцем или ребенком младшего дошкольного возраста, были полностью вытеснены из моей речи японскими аналогами. Такие слова, как «баю-бай», «открой ротик», «ура», «вкусно», «тяги-тяги-потягушки», были заменены японскими эквивалентами *ねんねしようね* (нэннэ сие нэ), *アーン* (а:н), *バンザイ* (бандзай), *おいしいね* (оиси нэ), *のびのびして* (нобиноби ситэ).

Тогда я серьезно не задумывалась, правильно ли я поступаю, когда и насколько часто надо разговаривать с ребенком на моем родном русском языке. Рядом не было русскоязычных знакомых, и мне казалось, что нет необходимости целенаправленно говорить с ребенком



Билингвальные дети представляют русский язык и культуру

по-русски. Семейная жизнь складывалась так, что японский язык изначально стал языком домашнего общения, японские родственники не проявляли особого интереса к русской культуре и русскому языку и никак не поддерживали мои робкие и редкие попытки говорить с ребенком на моем родном языке. Конечно, время от времени я общалась с дочкой по-русски, читала ей русские книжки, показывала мультфильмы, но даже сейчас, когда ей уже 14 лет, русский язык не является для нее еще одним родным языком, а остается вторым после японского.

Впервые я осознала свою ошибку, когда дочери исполнилось 3 года. Обстоятельства



Билингвальные дети представляют японскую культуру

Билингвизм и билингвальное обучение



Две культуры – русская и японская

сложилось таким образом, что мне пришлось оставить дочку на 2 недели у русской бабушки. Ребенок целый день слышал русскую речь, однако общение с бабушкой было односторонним. Все, что бабушка говорила по-русски, дочь понимала и делала, но сама обращалась к бабушке только по-японски, т.к. из русских слов у нее в активном словаре были только самые простые: «привет», «пока» и «спасибо». Общаться без посторонней помощи им было очень сложно.



Кубики Зайцева

Столкнувшись с реальными коммуникативными проблемами, я начала активно обучать дочку русскому языку, применяя самые популярные методики для детей: использовала на занятиях кубики Зайцева¹, полагая, что схожесть этого метода с японской слоговой азбукой облегчит дочери процесс приобретения навыков чтения на русском языке. Мы разучивали русские стихи, пели детские песни, танцевали под русскую музыку, делали самодельные книжки, карточки и многое другое. Однако уже на начальном этапе обучения возникла новая проблема. Дочка не проявляла особого интереса к тем видам деятельности на русском языке, которые я ей предлагала. Для нее даже игры на русском языке были занятием, уроком, а русский язык – предметом, который надо изучать. Причина такого поведения ребенка заключалась в том, что русский не был для нее изначально языком общения с мамой, и любое общение на русском языке она воспринимала как тяжелый труд.

Второй случай, который окончательно убедил меня в том, что с детьми надо разговаривать на другом родном языке именно с рождения, произошел, когда дочери было уже 4 года. Мы поехали в Россию на летние каникулы в гости к дедушке с бабушкой. Тогда дочка понимала по-русски, но не могла говорить связно. Эта поездка в Россию была для нее первой в осознанном возрасте. Когда мы приехали в Россию, и дочка столкнулась с тем, что окружающие не понимают японский язык, а по-русски она не может четко сформулировать свои мысли, она замкнулась. Две недели ребенок почти не разговаривал ни на каком языке, даже не обращалась по-японски ко мне, хотя знала, что мама поймет. Первое погружение в среду другого языка, который она понимает, но на котором не может выразить свои мысли, оказалось травматичным. Я очень переживала за дочку и винила себя за то, что не дала ей достаточных знаний по русскому языку в раннем возрасте. Это позволило бы ей безболезненно влиться в русское общество. Только спустя две недели после нашего приезда в Россию она наконец заговорила по-русски.

Упускать момент было нельзя, и я начала целенаправленно учить дочь читать и писать по-русски. Однако возникло новое препятствие: дочь честно выучила все буквы, однако каждое слово читала, просто называя подряд звуки

¹ Учебное пособие в виде кубиков со складами русского языка для детей дошкольного возраста. Уникальная методика позволяет обучать детей чтению на русском языке с 9 месяцев. Обучение происходит в игровой форме.

или слоги. Она никак не могла соединить их в слова. Запас лексики на русском языке у нее был настолько мал, что она просто не узнавала слова. Следующая проблема возникла при обучении письму, ведь для этого нужно хорошо дифференцировать гласные и согласные звуки, твердость и мягкость согласных. Для моей дочери правописание до сих пор представляет сложность. И это несмотря на то, что два года из 14 лет своей жизни она прожила в России и посещала русский детский сад и начальную школу. В словарных диктантах одно и то же слово она может писать с разными ошибками. Иногда ее ошибки обусловлены разными грамматическими системами русского и японского языков: так, в японском отсутствует грамматическая категория рода существительных (за исключением случаев, когда необходимо выразить естественный род), отсюда: **nana* пришла вместо *papa* пришел, **мое морковка* вместо *моя морковка* и т.д. Наблюдаются также ошибки в произношении: проглатывание окончаний, подмена звука [л] на [р] и наоборот. В стихах все безударные «о» дочка до сих пор произносит [о], а не [а] (например, [окно] вместо правильного [акно], [подарок] вместо [падарок] и т.д.).

Объясняется это, на мой взгляд, тем, что было упущено время от рождения до трех лет, когда ребенок все впитывает как губка и прекрасно умеет подражать взрослым. Результаты последних исследований говорят о том, что приблизительно до 4 месяцев младенцы всего мира гуляют на одном и том же языке, а вот после 4 начинают подражать окружающим их взрослым и повторять услышанные от них звуки. Важно отметить, что младенец вряд ли выразит протест, если мама будет говорить с ним по-русски. Он не станет показывать вам, что ему этот язык не нравится, и он предпочитает, например, японский. Родители должны использовать эту исключительную возможность научить ребенка своему родному языку с пеленок и сделать его своим собеседником в разговорах по душам в будущем.

С младшими детьми я не хотела упустить шанс, поэтому начала с ними общение на русском языке с первых дней их жизни. Вторая и третья дочери по воле обстоятельств родились в России. Средняя дочь провела там первые 6 месяцев своей жизни, младшая – 9 месяцев. Сейчас им 8 и 5 лет. Младшим дочерям не требуется специального времени, чтобы привыкнуть к русскоговорящему обществу и самим заговорить по-русски. На мой взгляд, у младших дочерей умение слушать, понимать и говорить по-русски было отчасти заложено именно в период младенчества в России.



Храм Кеннинджи, Киото



Пагода Ясака, Киото

Русский язык стал еще одним родным языком, т.е. языком свободного общения. Они чувствуют язык интуитивно, они думают на нем, даже иногда разговаривают по-русски во сне. Наше свободное общение часто принимает форму беседы перед сном. Дети с удовольствием слушают воспоминания о моем детстве. Русский язык стал для нас своеобразным духовным мостиком. Это еще один показатель того, что русский язык является родным не только для меня, но и для них. Каждый день перед сном я рассказываю им коротенькие истории из моего детства. Детям эти истории очень нравятся. Они с удовольствием слушают. Никогда не просят меня говорить в этой ситуации по-японски. И у меня не возникает мысли вести свой рассказ на японском, т.к. все эти события происходили со мной именно в России и на русском языке. Такое свободное общение на русском языке позволяет детям окунуться в русскую культуру, почувствовать русский колорит, услышать географические названия

Билингвизм и билингвальное обучение

или названия игр на русском языке. А главное, у детей хороший словарный запас, чтобы воспринимать мой рассказ на русском и даже задавать мне вопросы. Такой словарный запас невозможно приобрести за короткий период, поэтому важно начинать погружение малыша в русскоязычную среду именно с первых дней его жизни.

Традиционные занятия русским языком в форме чтения и письма тоже присутствуют в нашей повседневной жизни. Однако в основном мы с дочерьми стараемся познавать русский язык путем естественного общения: вышеупомянутые беседы на ночь, мини-спектакли по русским народным сказкам с использованием обычных мягких игрушек, картинок, проведение русских народных праздников в семье (например, масленица-вождение хороводов, заучивание стихов и песен на русском, посвященных празднику весны, выпечка блинов, изготовление и сжигание чучела Масленицы и т.д.), мини-концерты – декламация стихов и исполнение песен на русском для бабушки и дедушки по скайпу и многое другое.

Благодаря таким семейным традициям дети знакомятся и с культурой России. Когда младшие дочери приезжают в Россию, они не испытывают больших трудностей в общении на русском языке. Пассивная лексика переходит в активное использование. Ребенок может безболезненно адаптироваться к русской языковой среде только в том случае, когда у него есть словарный запас, из которого можно «доставать» и активизировать слова. Поэтому чем раньше мы начнем активное обучение нашего малыша родной речи, тем лучше и быстрее он сможет накопить необходимую ему для общения лексику. Ребенка надо обязательно поощрять и обращать внимание на то, что его старания говорить по-русски облегчают общение с бабушкой и дедушкой. Это станет для ребенка доказательством социальной значимости русского языка. Переход на родной язык бабушки и дедушки сблизит его с родными, сделает его более заботливым и толерантным к другому народу и культуре.

Хочется отметить, что мои младшие дочери, находившиеся в русскоговорящей среде с рождения, сейчас не сталкиваются с такими трудностями в обучении чтению на русском языке, которые пришлось преодолевать в свое время старшей. Даже если ребенок не сразу может сложить из слогов слово, он имеет

возможность додумать, так как много раз его слышал. Такое неоднократное употребление того или иного слова мы можем обеспечить ребенку, только начав разговаривать с ним с самого рождения. Интересен тот факт, что у младшей дочери, дольше всех находившейся в среде носителей русского языка в грудном возрасте, самое четкое произношение звуков и самый богатый активный словарь. Можно утверждать, что такой результат мы получили естественным образом, поскольку целенаправленно я с ней занималась меньше всего.

Как отмечает А.А. Акишина, «уровень использования языка зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребенок получает с раннего детства» [1: 13], поэтому очевидно, что для формирования естественного билингвизма, при котором оба используемых ребенком языка будут для него средством общения, необходимо начинать общаться с ребенком на обоих языках в как можно более раннем возрасте. Чтобы язык стал для ребенка не просто механическим орудием коммуникации, а «зеркалом» чувств и мыслей, следует создавать как можно больше возможностей для получения через язык новых впечатлений и ощущений. Если ребенок сможет чувствовать и думать на языке, значит, этот язык стал для него родным.

В связи с этим хочется посоветовать матерям, которые так или иначе проводят с младенцами больше времени, чем отцы, говорить с малышом на своем родном языке с рождения и не ограничиваться бытовой лексикой, а петь колыбельные, играть в пальчиковые игры, пропевать потешки и прибаутки. Все это даст малышу много разнообразных впечатлений, которые станут фундаментом его знаний по русскому языку и поднимут его на более высокий языковой уровень в будущем. Не следует заострять внимание и на том, что ваш ребенок – билингв. Не надо показывать ему, что он особенный. Лучше отнестись к этому более естественно.

Ребенок, рожденный в межэтническом браке, так же, как и любой другой ребенок, не выбирает себе родителей, а принимает их такими, какие они есть – даже двух разных национальностей. А это, в свою очередь, означает, что и оба языка он тоже примет естественно и на равных, если предоставить ему такую возможность с первых дней его жизни. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Акишина Т.Е. Учимся учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей. М., 2013.
2. Бабина С.П. Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (Филология). 2007. Вып. 4 (67).
3. Бахтина Е.Н. Букварь для малышей от двух до пяти. М., 2005.
4. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика. М., 2011.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.; Владимир, 2011.
6. Данилова Л. Обучение с пеленок. Кубики Зайцева в семье. СПб., 2004.
7. Коралова А.Л., Стоун Л.Р. Мы родом из детства // Журнал переводчиков «Мосты». 2013. №1 (37).
8. Косинова Е.М. Гимнастика для развития речи. М., 2003.
9. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.
10. Шалаева Г.П. Букварь для девочек. Первый учебник вашего малыша. М., 2006.
11. Шалаева Г.П. Русский язык. Первый учебник вашего малыша. М., 2004.

O.M. Vada

WHEN SHOULD YOU START TEACHING YOUR CHILD BORN IN THE INTERNATIONAL FAMILY ANOTHER PARENT'S LANGUAGE?

Japanese as a dominant language, lack of language environment, communicative problems, learning of two languages from the birth, native language, learning of another native language through natural communication, social importance of another native language.

In this article the author tries to summarize her own experience of bringing up three bilingual kids. By giving some examples the author explains the difference of the results in learning Russian as another native language by the kids.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Института Пушкина **Александр Степанович Мамонтов** стал лауреатом престижной международной литературной награды – премии имени Владимира Алексеевича Гиляровского в номинации «Лирика». Александр Степанович стал обладателем второй премии, а первая премия была присуждена мэтру отечественной поэзии Евгению Александровичу Евтушенко.

Также среди лауреатов премии в различных номинациях – тележурналист Владимир Владимирович Познер, сатирик Михаил Николаевич Задорнов, прозаик Роман Валерьевич Сенчин и другие известные писатели. Итоги конкурса подведены на сайте одного из соучредителей премии – Интернационального союза писателей.

Премия Александру Степановичу Мамонтову была присуждена за его литературное творчество и, в частности, за лирическую поэзию и прозу. Эта награда заняла почетное место в списке достижений Александра Степановича в области литературы, среди которых такие как медаль им. Адама Мицкевича (2014), премия «Золотое перо Московии» (2010), Литературная премия им. А.С. Чехова (2015), первое место на музыкально-литературном конкурсе «Ялос» (Ялта, 2016) и ряд других наград. А.С. Мамонтов является членом Союза писателей России и Международного союза литераторов и журналистов.



ПОНЯТИЕ «СУТКИ» В НАРОДНОМ БЫТОВОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ РУССКИХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОСИТЕЛЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЫ АКАН (ГАНА)



АБИГЕЛЬ ЛИНДА ЭТРУ
ahwedieabena@gmail.com
аспирант
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Аккра, Гана

Ключевые слова:
язык тви,
языковая группа акан,
лингвокультурология,
сутки

Понятие «сутки» является важной составляющей философского понятия времени. Как одно из формальных априорных условий всех явлений, оно содержит национально-культурную специфику, которая находит свое отражение в языке любого народа. Восприятие и оценка понятия «сутки» разными этносами не тождественны. Вербализация этого фрагмента времени в русском языке и в языке тви группы акан имеет как универсальные, так и национально-специфические черты, которые можно выявить посредством лингвокультурологического анализа соответствующих русских языковых единиц с позиции их аналогов в языке тви. В данной статье анализируется понятие «сутки» в народном бытовом представлении русских в сравнении с употреблением их аналогов в языке тви. В статье также рассматриваются 4 основных временных части понятия «сутки» в русском языке (*утро, день, вечер, ночь*), система древнерусского определения этого понятия и измерения времени суток в сравнении с принятыми в современном обществе. Следует сказать, что определение понятия «сутки» в ментальном представлении русского народа отличается от определения, принятого во многих западных культурах и в таких далеких нациях, как этническая группа акан Республики Гана.

Менталитет каждого народа находит свое отражение в культуре и в языке. При передаче тех или иных компонентов смысла в одном языке средствами другого всегда встречаются некоторые пробелы и несоответствия. При общении с представителями иных культур человек, говорящий на неродном языке, выбирает, какие модели языка использовать – обременять свое высказывание смыслами, чуждыми исходному коммуникативному намерению, или обращать на себя внимание нестандартностью речевого поведения и излишне акцентировать смыслы, которые на родном языке остались бы «в тени».

Изучение феномена времени как одной из базовых культурно-философских категорий в мифолого-религиозной картине мира тесно связано с архаическими когнитивными моделями. Языковая концептуализация категории времени как «вместилища событий» – это отражение в языковом сознании элементов объективного мира.

Слово «сутки» представляет собой множественное число от *сыпъкъ* – ‘столкновение’, в данном случае имеется в виду стыковка дня и ночи. К той же основе относятся *ткнуть, тычок, сутолока* [4].

Значительный интерес представляет исследование М. Городецкого (по Л.В. Черепнину [6]), утверждающего, что в древнерусских источниках отсутствует термин «сутаси», вместо которого употреблялось слово «день». При этом день (в значении суток) делился на 2 части

(светлую и темную), т.е. день в собственном смысле слова, и ночь.

Знакомство с системой древнерусского счета времени дня необходимо здесь потому, что она отличалась от принятой сегодня, и в силу этого имеющиеся в источниках указания на части суток требуют перевода на соответствующие им часы согласно современному делению суток. При суточном измерении времени в Древней Руси люди исходили из наблюдений над естественной сменой дня и ночи и связывали их с часами церковных богослужений. Сутки начинались не в полночь, как это принято теперь, а в период пробуждения людей ото сна и начала обычной ежедневной деятельности. Это совпадало с утренним богослужением (*заутреней*), которое начиналось еще перед зарей и оканчивалось до восхода солнца.

Таким образом, с первого часа дня по древнерусскому счету люди обращались к своим очередным делам. Время от 3 часов до *полудня* – период *обеда*. В это время в церкви служилась обедня. Полдень наступал в 6–7 часов. До захода солнца совершалась очередная церковная служба – *вечерня*, причем время дня после *вечерни* примыкало к вечеру. Ночь тянулась от конца сумерек до первых признаков зари. В древнерусских источниках время, на которое приходится то или иное событие, часто указано не в часах, а в церковных службах.

В церковных календарях распределение «дневных» и «ночных» часов было неодинаковым для различных месяцев. Если в сегодняшнем быту день приравнивается условно к ночи в течение всего года (12 часов + 12 часов), а счет часов ведется сплошной (1–24 часа), то в Древней Руси в зависимости от того или иного числа и месяца продолжительность дня, а соответственно и ночи, колебалась от 7 до 17 часов. Эти колебания зависели от естественной смены темной и светлой частей суток в связи со сменой природных явлений.

Сутки имеют границы. Для большинства живых существ сутки начинаются на рассвете и заканчиваются на закате. Разные народы с различными культурными традициями и научными знаниями сформировали собственные представления о временных границах суток. Древнерусские летописцы считали время от рассвета до рассвета. Как указано в толковых словарях русского языка, в русском сознании до сих пор сохраняется определение суток как объединения дня и ночи. Промежуток времени от одной полуночи до другой (по современному представлению) определяется как единица измерения времени, равная 24 часам. Следует отметить, что во многих языках мира сочетание дня и ночи называется *день*, но в русском

понимании *сутки* отличаются от *дня* тем, что второе представляет собой светлую часть *сутки*, а первое означает «все 24 часа».

До сих пор в русском понимании не изменилось значение понятия «сутки». Оно формулируется как «протяжение дня и ночи вместе». Сутки делятся на 4 основных периода времени – *утро*, *день*, *вечер*, *ночь*.

В толковых словарях русского языка *утро* определяется по-разному: а) начало дня; б) первые часы дня; в) начало, первая пора дня, от восхода солнца; г) все время дня до полудня; все время до обеда; д) время суток от окончания ночи до наступления дня. *Утро* – это, скорее, время, когда человек уже проснулся и занимается приготовлением к основной дневной деятельности (умывается, одевается, завтракает), но еще не приступил к ней [3: 19].

В народном бытовом представлении конкретное время *утро* обозначается несколько по-другому. Во-первых, утро – когда человек просыпается. Поэтому понятие «утро» носит субъективный характер. Если человек лег спать в 3 часа ночи и просыпается в час дня, для него это утро. У представителей некоторых профессиональных групп есть привычка вставать на работу в 4 часа утра, которая дает им основание использовать в это время понятие *утро*. Таким образом, *утро* представляет собой время для подготовки к дневной деятельности, период перед началом рабочего дня: *В одно из таких утр, когда Вахрушка с мрачным видом сидел у себя в швейцарской, к нему заявился Михай Зотыч* (Д. Мамин-Сибиряк. Хлеб).

Для носителя русского языка время, непосредственно следующее после полуночи, – не утро, как воспринимают эту часть суток представители западных культур и языков, а ночь. Более того, по общему гражданскому представлению вне зависимости от того, чем занимается человек, утро начинается примерно с 4:00 ночи и длится до наступления полудня. Утреннее время называется *утром*: *Утром Константин Левин выехал из Москвы и к вечеру приехал домой* (Л. Толстой. Анна Каренина).

Для обозначения времени суток после утра между восходом и заходом солнца в русском языке употребляется слово *день*. В полдень предполагается обеденный перерыв. *День* начинается с полудня и заканчивается с наступлением вечера. По официально-юридическому восприятию он заканчивается в 17:00 (в конце рабочего дня). Дневное время называется *днем*: *Я утром должен быть уверен, что с вами днем увижусь я* (А. Пушкин. Евгений Онегин).

Вечер – время суток от окончания дня до наступления ночи. Когда дневная деятельность

заканчивается, наступает вечер, который длится до тех пор, пока люди не ложатся спать. Обычно этот период после окончания работы до отхода ко сну длится долго. Для носителя русской культуры *вечер* (период после окончания рабочего дня) противопоставит *утру* (период перед началом рабочего дня). Если мы обозначаем первую половину рабочего дня как утро, то вторая автоматически обозначает вечер. Таким образом, *вечер* – это конец дня. Обычно вечером считают время с 6 или 7 часов полудни до полуночи, например: *За спором не заметили, Как село солнце красное, Как вечер наступил* (Н. Некрасов. Кому на Руси жить хорошо).

Ночь в русском сознании – это перерыв в деятельности, время, когда люди спят. Она представляется как часть суток от захода до восхода солнца. Во время этой части суток обычно темно: *Летний вечер тихо тает и переходит в ночь* (И. Тургенев. Как хороши, как свежи были розы...). Про ночное время русские говорят – *ночью: Ночью все спало – и поля, и деревня, и усадьба* (И. Бунин. Суходол).

После недавно проведенного опроса разных представителей русского народа о сутках и границах суточных времен выяснилось, что большинство людей, и особенно молодежь, поддерживают точку зрения о том, что сутки начинаются в полночь (00:00 часов). Существующее современное понимание «гражданских суток» устанавливает их в границах от 00:00 часов до 24:00 (следующей полуночи).

К слову «сутки» относятся такие словоформы, как *суточный* и *суточно*, которые сочетаются с *кругло-*, *еже-*: *круглосуточный* – *круглосуточно*: *Но лежат круглые сутки у всех на виду просто глупо* (П. Шумилов. Слово о драконе); *ежесуточный*, *ежесуточно*. Исчисление суток в русском языке имеет свою специфику. Слово *сутки* сочетается с собирательными числительными *двое*, *трое*, *четверо* и пр.: *Год назад шесть зубов резались, двое суток спать не мог, а сейчас целая сотня!* (П. Шумилов. Слово о драконе); *Может, на Ставрополье и Кубани и понятно, а до меня, как говорится, только на третьи сутки доходит* (В. Абрамов. Похороны колорадского жука). В литературном языке существует выражение *полтора суток* (но не полторы суток). Так как слово *сутки* не имеет формы единственного числа, то заданный смысл рекомендуется выражать описательно, например: *в течение полутора суток, полтора дня* (если точное значение слова *сутки* не принципиально); *не прошло и полутора суток; время ожидания приближается уже к полутора суткам; все ограничилось полутора сутками. Стоит*

ли так много говорить об этих полутора сутках?

Речевой этикет разных народов может быть разным. По определению Н.И. Формановской, *речевой этикет* – это «национально специфические правила речевого поведения, применяемые в ситуациях вступления собеседников в контакт и поддержания общения в избранной тональности соответственно обстановке общения, социальным признакам коммуникантов и характеру их взаимоотношений» [5: 5]. Речевой этикет в узком понимании может быть охарактеризован как система языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения. Элементы этой системы могут реализовываться на разных языковых уровнях. В народном бытовом общении есть разные речевые формы обращения, которые относятся к определенному времени суток.

Как правило, утром люди здороваются и говорят *Доброе утро!*, желают *С добрым утром!* Днем приветствуют друг друга: *Добрый день*, вечером *Добрый вечер!*, а ночью желают друг другу *Спокойной ночи!*, *Доброй ночи!* Тем не менее первые 3 формы приветствия постепенно заменяются на *Здравствуйте!*, *Приветствую вас!*, *Здорóво!* В официально-деловой обстановке не принято употреблять эти последние 2 формулы, только первую. Иногда русские в утренние часы здороваются *Добрый день!* Иностранцам это кажется странным, когда они видят, что часы показывают утреннее время, а собеседник использует обращение, предназначенное для дня. Данный случай не является ошибкой, так как в русском представлении светлая часть суток – это день, и если утром уже светло и взошло солнце, то можно употребить эту форму.

В настоящее время в разных сферах общественной деятельности наблюдается употребление новых форм обращений с использованием слов, обозначающих разное время суток. Появилась так называемая корпоративная культура, которая включает в себя в качестве основного параметра возможность обеспечения эффективной коммуникации. Речь идет об активном использовании разнообразных коммуникативных средств и отношений социального взаимодействия. Активно (особенно в СМИ, в социальных сетях) употребляются следующие коммуникативные формулы-пожелания: *Хорошего вам дня!*, *Хорошего вечера!*, *Доброго вечера!* В последнее время получила распространение фраза *Удачного вам дня!* В XIX в. такие приветствия были распространены: *Доброго дня желаю любезному другу и благодетелю Ивану Ивановичу!* – отвечал городничий (Н. Гоголь. Повесть о том, как поссорился

Иван Иванович с Иваном Никифоровичем); *Доброго вечера желаю вам, матушка, – сказал Ипатов, подходя к старухе и возвысив голос* (И. Тургенев. Затишье). Формулы-пожелания в современном этикете более характерны для прощания и напутствия собеседника, чем для приветствия: *Доброй (вам) ночи (желаю)! Спокойной (вам) ночи!* и т.п. В последнее время (с появлением ночных теле- и радиопередач) пожелание *Доброй ночи* стало употребляться как ночное приветствие наряду с выражением *Спокойной ночи*. Недавно стали употреблять формулу *Доброго времени суток!* Интересен и тот факт, что сейчас иногда люди стали отвечать *Доброе* в ответ на приветствие *Доброе утро!*

В гостиничной сфере также встречаются специфические речевые формулы, которые употребляются в качестве вежливой формы общения с клиентом: *Хорошо вам провести вечер, Хорошо вам провести ночь* (часто так говорят администраторы, официанты клиентам гостиницы, ресторана и пр.). Следует заметить, что такие формулы не активно употребляются в обычной сфере общения, так как их употребление может привести к коммуникативной неудаче.

В письменном общении стали употреблять *Здравствуйте!, Добрый день!, Добрый вечер!* вместо традиционной русской формы *Уважаемый (Уважаемая)* в начале письма при обращении, а в заключительной части писем пишут: *Хорошего вам дня! Удачного дня!* вместо традиционной формы *С уважением*. Некоторые исследователи речевого этикета считают, что многие из таких «современных» речевых формул заимствованы из других западных языков, особенно из английского, чье влияние довольно высоко во всем мире. Другие лингвисты рассматривают данное явление как переход в активное употребление старых формул, которые находились в пассивном запасе.

В представлении народа этнической группы акан слово *Da* (сутки или день) означает *adekyee* [адечее] (т.е. период начала дел, светлый период) и *adesaa* [адесaa] (т.е. период окончания дел, темный период). Говорят *ade akye* [аде аче] – ‘светло’ и *ade asa* [аде аса] – ‘темно’.

Da делятся на 6 основных частей: *Ahomake*, *Anora* (утро), *Awia* (день), *Anwummere* (вечером), *Anadwo* (ночь) и *Dasuom*. Для акан *Da biara* [да биара] (каждые сутки) начинаются в *Ahomake* [ахомаче], которое длится 2 часа (по современным представлениям – с 4 до 5 часов), и заканчиваются в конце *Dasuom* (длится 4 часа – начинается с полуночи до 4 часов).

Как и в русском языке, в языке группы акан употребляют *Da* в отношении светлой поры,

темной поры суток, поры сна (когда люди спят) и поры пробуждения от ночного сна. Следовательно, любое событие, которое произошло перед вторым «кукареканьем петуха» воспринимается как произошедшее в предыдущие сутки. Поскольку сутки у акан связаны с появлением и исчезновением света на небе, говорят *ade akye* (только когда осветилось небо), а *ade asa* (когда наступает вечерний сумрак). Следовательно, в языке тви не употребляется *ade akye* в отношении *Ahomakye*, так как в этот период всегда еще темно. Но говорят *ade akye* только тогда, когда имеется в виду «пора приступить к ежедневным делам».

Рассмотрим систему отсчета времени в языке акан. В традиционном представлении народа эта система до сих пор сохраняется, однако в современном обществе появилась и другая. Из истории нам известно, что в древние времена определяли смену суток по чириканью птиц *аметупре, аченчена, обрекио*, кукареканью петуха, и с помощью наблюдений за движением солнца и луны по небу. Первое кукареканье петуха происходит в 3 часа ночи. Этот период времени называется *Dasuom*. Древние акан говорят о том, что первое кукареканье сообщает о завершении ночи и всей ночной деятельности, поэтому пока еще нельзя вставать и выходить на улицу. Второе кукареканье петуха происходит в 4 часа – сообщение о наступлении *Ahomakye* и о том, что уже можно выходить и приступать к ежедневным делам. Птица *брекио* чирикает каждый час. Птицы *аметупре* и *аченчена* чирикают 4 раза в сутки: первый раз в 4:00 (начало ахомаче), потом кукарекает петух. Второй раз – в 6:00 (начало апора), третий раз – в 12:00, в полдень (начало awia) и последний – в 15:00 (к концу awia) – сообщение людям о времени подготовки к завершению дневных дел. К концу дня (между 16:00 и 17:00) появляется на западе красное солнце, которое в тви называется *ka woho ko na wobedru* (букв. ‘спеши, ты еще успеешь дойти’). В это время все уже спешат домой, чтобы приготовить ужин. Подытоживая все сказанное и используя систему 24-часового счета, определим границы частей суток в языке тви: *Ahomakye* – длится 2 часа, с 4:00 до 6:00; *Anora* – длится 6 часов, с 6:00 до 12:00 полудня; *Awia* – длится 4 часа, с 12:00 по 16:00; *Anwummere* – длится 4 часа, с 16:00 по 20:00; *Anadwo* – длится 3 часа, в 21:00 по 00:00; *Dasuom* – длится 4 часа, с 00:00 полуночи до 4 часов ночи.

Когда появилось христианство и произошла колонизация страны, народ познакомился с представлениями о часах и времени суток «белого человека». На центральной площади

каждого города висели огромные часы, которые били звуком *dong* каждый час, отсчитывая время. Отсюда в языках акан появились слова *dɔn* (форма единственного числа слова *час* [дон]) и *nnɔn* (форма множественного числа слова *часы* или *часов* [ннɔн]). В акан стали говорить *abɔ dɔn ko* – время час; *abɔ nnɔn nsia* – время 6 часов [8: 7].

Таким образом, в народном бытовом представлении местных жителей Республики Гана, пользующихся языком акан, части суток обозначаются несколько иначе, чем у русских. Однако есть и сходные с русскими представления. *Da* начинается в *Ahotakye*, когда большинство людей (женщины и взрослые дети) уже проснулись и приступают к основным домашним занятиям: подметают дом, двор и улицу, моют посуду, ходят на реку за водой. Следует отметить, что *ахомаче* является очень значимой частью суток – считается подходящим временем давать советы другому человеку, особенно в семье (родители детям, супругам). Также сегодня оно является важным временем для разных религиозных общин Ганы: у христиан в это время происходит утренняя молитва (*ahotakye sot* или *ahotakye sɔre*). Первая мусульманская молитва читается также в это время. Для тех, кто занимается разнообразной торговлей, *ахомаче* является периодом активной и выгодной торговли. Самые лучшие, качественные товары всегда продаются в это время. При этом в языке тви выражение *анора tutuutu* [анона туту-ту] обозначает *ахомаче* (обычно время с 5 до 6 часов утра). Вся основная деятельность происходит в течение *анора* и *авиа*.

В отличие от русской традиции, для народов акан завтрак не столь значим. Люди обычно обедают днем в тех местах, где занимаются своими делами. В *Авиа*, когда солнце начинает движение к западу, люди стараются завершить дела и пойти домой. Основная деятельность *Анвуммере* – приготовление ужина и ужин (основная трапеза). Это время, когда вся семья находится дома и отдыхает от дневного труда. Во время *Анадво* при лунном свете слушают сказки, играют в разные игры, а потом ложатся спать (в маленьких деревнях и селах до сих пор собираются вокруг огня при лунном свете, чтобы слушать сказки).

Язык тви небогат различными словоформами *Da*. Слово *da* не имеет ни прилагательной, ни наречной форм. Тем не менее слова типа *суточный*, *суточно* можно перевести на тви как *daa daa* или *da biara*: *круглосуточный*, *круглосуточно*; *целые сутки* можно перевести на язык тви как *da mi nyinara*; *ежесуточный*, *ежесуточно*, *каждые сутки* можно перевести как *da biara*.



Примеры: *daa daa edwuma* (суточная работа); *yeyɛ edwuma da mi nyinara a yɛmpɔn* (мы работаем круглосуточно без перерыва) и др.

Da является формой единственного числа, а *naa* – формой множественного числа. Что касается исчисления суток в языке тви, то существуют следующие формы: *nna nsa* (трое суток); *nna eni* (пять суток); *nna awɔtwe* (восемь суток – то же, что 1 неделя); *ada eduanae* (сорок суток – то же, что 1 месяц). Следует обратить внимание на то, что в культуре акан *неделя состоит из восьми суток и месяц состоит из сорока суток*. Перечисленные нами примеры также являются очень значимыми для представителей культуры акан.

Что касается речевых форм, относящихся к суткам, в языке тви их немного. *Анора* – *te ma wo/mo akye* (с наступлением света тебя/вас/Вас), или *m'aakye* (разговорная форма); *Авиа* – *te ma wo/mo aha* (поздравляю с успешной охотой), или *m'aaha* (разговорная форма); *Анвуммере* – *te ma wo/mo adwo* (с появлением покоя), или *m'aadwo*, а ночью перед сном желают *Da yie* (хорошего сна). Отметим, что в настоящее время среди носителей языка тви наблюдается утрачивание перечисленных традиционных форм приветствия. Они заменяются английскими вариантами *good morning*, *good afternoon*, *good evening*, *good night*. Для того чтобы фразы не звучали слишком по-английски, были созданы формы, в которые включены некоторые слова тви: приветствие *morning morning!* (утро, утро!), или *morning morning ooo!* (доброе утро ооо), или *te ma to morning, morning ooo!* (я вас приветствую с утром, с утром ооо), и ответ: *morning* (утро) или *fine morning!* (прекрасное утро). Поскольку в языке тви отсутствуют пожелания, которые

относятся к времени суток (типа *Хорошего дня*), заимствовали английские варианты этих пожеланий, а также создали типично «ганские» формы на английском языке, совмещая с некоторыми словами тви. Итак, говорят *Nice day wai!* (Прекрасного дня, хорошо!), или *Have a nice day wai!* (Желаю прекрасного дня, хорошо!); *Enjoy the day!* (Наслаждайтесь днем), *Enjoy your day!* (Наслаждайтесь вашим днем), *Enjoy the evening!* (Наслаждайтесь вечером), *Enjoy your evening!* (Наслаждайтесь вашим вечером), *Have a blessed day!* (Желаю благословенного дня), *Have a fruitful day!* (Желаю плодотворного дня).

Рассмотрение понятия «сутки» в народном бытовом представлении русских с позиции носителя этнической группы акан позволяет нам сделать следующие выводы. О сходствах значений и определений в обеих культурах говорит тот факт, что в языке тви сутки также понимаются как единое целое дня и ночи. Представители акан, как и русские, обозначают время суток в соответствии с деятельностью, происходящей во время каждой из частей суток: утро понимается как время пробуждения от ночного сна и начало дневной деятельности, вечер – как окончание дневной деятельности, ночь – как время, когда люди ложатся спать, спят. Субъективный характер определения времени суток в русском отличается от акан. Утро и ночь в акан – это все утро и ночь, и не важно, когда человек ложится спать или в какое время он проснется от ночного сна.

Что касается различий в обоих пониманиях, то слово «сутки» в русском языке существует во

множественном числе, а *da* в языке тви – в форме единственного числа, которое имеет форму множественного числа *naa*. В русском имеется 4 основных времени суток, а в акан – 5. В отличие от русского, в акан границы между временами суток четко определены. Сутки у русских начинаются в полночь, а у акан начинается *Ahomakye*. Здесь необходимо сказать, что поскольку слово *Ahomakye* не имеет точного эквивалента в русском языке, мы решили назвать этот период времени ‘под утро’, так как его определение соответствует этому периоду времени в русском. Время *Dasuom* тоже не имеет точного эквивалента в русском языке, так как его границы длятся с полуночи до наступления *Ahomakye*. Период времени с полуночи до рассвета считается ночью в русском языке, но в акан считается другим временем. Что касается языковых и речевых форм и формул, относящихся к временам суток, и в том и в другом языке имеются как традиционные русские и акан-формы, так и заимствованные из западных языков (особенно из английского).

В заключение следует сказать, что язык как непрерывный осмысленный творческий процесс созидания есть выражение «духа народа», его национальной культуры, которая воплощается в нем и передается потомкам, играет важнейшую роль в познании действительности, в формировании вполне определенной картины мира, создающейся под влиянием того или иного языка как отражения определенного способа представления внеязыковой реальности, т.е. национальной внутренней формы языка, мировоззрения его народа. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 2004.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 2008.
3. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сборник статей. М., 2005.
4. Крылов П.А. Этимологический словарь русского языка. СПб., 2005.
5. Формановская Н.И. Употребление русского речевого этикета. М., 1982.
6. Черепнин Л.В. Русская хронология: Учебное пособие по вспомогательным историческим дисциплинам / Под ред. А.И. Андреева. М., 1944.
7. Эпитеты литературной русской речи. М., 1913.
8. Etrue A.L., Mensah P. Ongoing researching on the Akan ways of telling time. Akan communities. Ghana, 2015.
9. Dictionary of the Asante and Fante Language called Tshi (Twi) / Rev. J.G. Christaller. 2nd ed. Basel, 1933.

Linda Abiguel Etru

THE MEANING OF DAY IN THE EVERYDAY PERSPECTIVE OF THE RUSSIAN PEOPLE FROM THE POINT OF VIEW OF AN AKAN NATIVE (GHANA)

Twi language, akan language group, linguoculturology, sutki.

The meaning of *day* is an important part of the philosophical understanding of time. As one of the formal conditions a priori of all phenomena, the word “day” not only has an ethnic meaning, but also a national and cultural peculiarity, which is reflected in the language of any people. The perception and evaluation of the meaning of day by different nations vary. The verbalisation of this fragment of time in the Russian language just as in the twi language, of the Akan ethnic group has both universal and nationally peculiar features, which can be identified by means of a language and cultural analysis of the corresponding Russian language units, from the point of view of their existing analogues in the twi language. In this article we also look at the four main time parts of “day” in Russian (*morning, afternoon, evening, night*), the ancient Russian system of defining the meaning of day and the measurement of the times of day in comparison to what is accepted nowadays, in the modern society. It is important to note, that the definition of the meaning of day in the mental representation of the Russian people differs from that which is accepted in many western cultures and in such distant nations, as the Akan ethnic group of the Republic of Ghana.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

15 ноября в Российском духовно-культурном православном центре в Париже открылся Институт Пушкина.

На открытии выступил референт посла Российской Федерации во Франции Владимир Коротков, отвечающий за культурные и образовательные программы Российского духовно-культурного православного центра:

– Нужно стремиться к тому, чтобы русский не утрачивал свои позиции. Очень важно, чтобы наше государство проводило политику мотивации изучения русского языка за рубежом, показывая его нужность. Был принят правильный курс на создание точки Института Пушкина для дальнейшего продвижения русского языка на территории Франции, оказания методологической помощи преподавателям русского языка по договоренности с Министерством образования Франции.

Первым проводимым мероприятием Института Пушкина на территории Российского духовно-культурного православного центра стала двухдневная международная научно-практическая сессия «Русский язык в глобальном образовательном пространстве».

«Задача сессии – представить программы Института Пушкина. А семинары по новым методам преподавания русского языка станут постоянными – занятия будут проходить аудиторно, с использованием дистанционных технологий – портала «Образование на русском» (PushkinOnline), наших слушателей ждут курсы профессионального развития, связанные с теорией лингвистики, современным функционированием языка, классической и современной литературы, – отметила Маргарита Русецкая. – Но мы понимаем: чтобы обучать методикам преподавателей, нужно показывать, как эти методики работают. Мы планируем открыть группы для франкоговорящих детей (детей-инофонов), детей-билингвов. Для них будут проводиться занятия по практике речи, чтению и письму. Кроме того, нами запланированы различные просветительские программы для знакомства с русской культурой: литературные гостиные, показ российских фильмов с культурологическим и историческим разбором, занятия с волонтерами – участниками нашей программы «Послы русского языка в мире».

4 декабря, после освящения Троицкого храма Российского духовно-культурного православного центра, парижское представительство Института Пушкина посетил Патриарх Московский и всея Руси Кирилл.



РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ИНОСТРАННАЯ/ИНОСЛАВЯНСКАЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ



С.В. ГОЛЯК

svetlanagoljak@yahoo.co.uk
канд. филол. наук
преподаватель
Белградского
университета
Белград, Сербия

Ключевые слова:
*фразеология,
лингвокультурная
компетенция,
национально-
культурный компонент,
фразеологическая модель*

В работе рассматриваются методы обучения студентов-славян русской фразеологии. В центре внимания сопоставительный аспект и национально-культурная специфика устойчивых оборотов. Анализ национально-культурного компонента фразеологизмов проводится по нескольким направлениям: исследуется лексический состав оборотов, прежде всего национально маркированная лексика, мотивированность фразеологизмов и их связь с явлениями культуры. Одним из наиболее эффективных в работе со студентами стал анализ фразеологических моделей, общих для нескольких языков. Этот вид работы показан на примере фразеологизмов со значением сумасшествия, ментальных отклонений.

Полнота усвоения иностранного языка невозможна без глубокого понимания новой культуры. Как справедливо пишут В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин, «язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, то есть национальную культуру... Изучающие иностранный язык обычно стремятся в первую очередь овладеть еще одним способом участия в коммуникации. Однако когда усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру» [3: 5]. Такому «проникновению в новый язык и культуру», безусловно, способствует усвоение фразеологии. Для понимания и адекватного употребления фразеологизмов необходимы те знания и умения, которые составляют важную часть лингвокультурной компетенции – это прежде всего умение распознавать культурную коннотацию, т.е. соотносить семантику языковых единиц с ассоциативно-образной мотивацией знаков и установками той или иной культуры.

В данной работе рассматриваются методы обучения русской фразеологии в контексте взаимосвязи языка и культуры, с учетом опыта преподавания курса русской фразеологии сербским и белорусским студентам-филологам.

Преподавание русского языка славянам имеет свою специфику. Белградская кафедра славистики и Славистическое общество Сербии во главе с профессором Б. Станковичем в свое время инициировали проект «Изучение русского языка как инославянского», подчеркивая идею того, что обучение славян русскому языку требует разработки соответствующих методов. С одной стороны, значительный общий компонент языковых единиц (как в плане выражения, так и в плане содержания) ускоряет процесс обучения, способствуя скорейшему пониманию инославянского материала и переходу языковых единиц из пассивного запаса в активный. С другой стороны, особое соотношение общего компонента и различий в славянском

материале служит причиной сильной и трудно-искоренимой интерференции, приводит к частично неверному пониманию и употреблению языковых единиц (что иногда не осознается говорящими) и тем самым усложняет обучение правильной речи.

Исходя из поставленных целей (обучение фразеологии в контексте связи языка и культуры, формирование лингвокультурной компетенции), а также специфики целевой группы (славянская аудитория), в качестве основного метода нами был выбран сопоставительный анализ фразеологизмов, осуществляемый по ряду направлений. При сопоставлении фразеологизмов нескольких языков – русского и сербского, русского и белорусского – проводилось последовательное выявление общего компонента и межъязыковых различий: в частности, ставилась задача показать обучаемым, где и каким образом в оборотах заключена (национально-) культурная информация. В качестве теоретической базы для сопоставления использовались результаты лингвострановедческих и лингвокультурологических исследований фразеологии.

В сопоставительных лингвострановедческих работах одной из центральных является категория безэквивалентности. Авторы выделяют и детально анализируют различные группы безэквивалентной лексики: ср. семь основных групп в работе В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина [3], 4 рубрики и 31 группу слов у Н.А. Ивановой [9]. Классификация фразеологизмов строится с точки зрения наличия данной лексики в их составе, а также с учетом безэквивалентного прототипа в целом и наличия/отсутствия переводного аналога. Так, по словам В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина, «фразеологизмы отражают культуру, во-первых, комплексно, своими идиоматичными значениями (*трудова вахта, чувство локтя*); во-вторых, расчлененно, единицами своего состава, некоторые из которых принадлежат к безэквивалентной лексике (*как аршин проглотил, коломенская верста*); в-третьих, своими прототипами (*начать с азов, играть в прятки*)» [3: 5].

Лингвокультурологический подход к исследованию фразеологии, разрабатываемый школой В.Н. Телии, основан на центральном постулате о том, что язык и концептосфера культуры представляют собой две семиотические системы, взаимодействующие друг с другом. Культура для воплощения своего содержания в знаковую форму, или свой язык, использует «все то, что может представлять богатство ее смыслов, или концептов: природные объекты, «вещи», созданные человеком,

так или иначе овеществленные плоды его духовного мировосприятия, произведения искусства, науки и т.д., а также знаковые средства естественного языка, награждая эти «окультуренные» сущности своим содержанием» [2: 776].

Отличительной чертой лингвокультурологических исследований является многоуровневое и многопараметрическое рассмотрение значения фразеологизмов.

Анализируя взаимодействие языка и культуры, процесс межсемиотической транспозиции (в терминологии Р. Якобсона), т.е. перевода концептуального содержания из одной семиотической системы в другую, И.В. Зыкова выделяет в значении фразеологизма два уровня: во-первых, это глубинный уровень (или концептуальный, создаваемый межсемиотической транспозицией, соответствующий макро-метафоре, в смысле метафорических концептов Дж. Лакоффа и М. Джонсона); во-вторых, поверхностный (или семантический) уровень [8: 16–17]. Например, в одной из работ И.В. Зыкова рассматривает фразеологизмы, включающие названия музыкальных инструментов: *заводить шарманку, в трубу трубить* и т.д., и заключает, что все они основаны на концептуальной метафоре «Вербальная коммуникация – это музыкальное представление» [7: 776].

Особое внимание лингвокультурологии обращено к образному основанию оборотов, т.к. именно оно «считается средством воплощения культурно-национальной семантики фразеологизмов» [14: 215]. Целью лингвокультурологического описания фразеологизмов является выявление в них всего репертуара культурных смыслов, т.е. интерпретация фразеологизмов в контексте культуры. Поэтому в разработанном данной школой фразеологическом словаре нового типа, наряду с историко-этимологической и страноведческой зонами, дается и собственно лингвокультурологический комментарий, включающий ряд разделов. В этих разделах выделены: «1) базовые архетипические оппозиции, отображающие результаты жизнедеятельности практик человека в мире (такие, как «верх – низ», «правый – левый», «свой – чужой», «чистый – грязный» и под.); 2) базовые мифологические представления о мире, сложившиеся в результате анимизма, фетишизма и т.п., которые по сей день служат источником образных аналогий восприятия мира; 3) библейские слои культуры; 4) фольклорные слои; 5) этнографические источники и исторические памятники; 6) литературно-публицистические слои, проявляющиеся во фразеологизмах в виде прямых цитаций,

аллюзий; 7) симболарий культуры – характерные для нее символы, эталоны, стереотипы [2: 781].

В свете указанных теоретических положений анализ русской фразеологии на занятиях осуществлялся в нескольких направлениях, которые пересекались в работе: во-первых, рассматривался план выражения фразеологизмов с точки зрения лексического состава, прежде всего национально маркированной лексики; во-вторых, анализировалась образность оборотов с точки зрения их соотносительности с явлениями культуры (мотивирующие контексты; эталонно-символическая функция слов-компонентов и др.); в-третьих, выявлялись фразеологические модели, сопоставлялись метафора и макрометафора.

В рамках первого из указанных направлений анализа фразеологии рассматривались обороты с национальной маркированностью исходного словосочетания, подвергшегося переосмыслению. Данные фразеологизмы включают топонимы, гидронимы и другую ономастическую лексику (*мели, Емеля...*; *Иван-да-Марья* (растение)); названия этнографических реалий (*ехать в Тулу со своим самоваром, лантемщи хлебать*); устаревшие слова или формы слов (*беречь как зеницу ока, денно и ночью*); лексемы с ущербной или ограниченной сочетаемостью, элементами языковой игры (*змея подколотная; ходить ходуном*). При анализе сочетаемости лексем необходимо также указать на изначальное создание некоторых фразеологизмов на безобразной основе, например, на основе тавтологии (*хоть пруд пруди*) [11: 186–199]. Исходное словосочетание может иметь специфику и с точки зрения морфологического употребления слов (в сравнении с другим языком): например, творительный сравнения характерен для восточнославянских языков, однако отсутствует в других славянских языках: *заливаться соловьем, волком выть* и т.д.

Фразеологизмы разделяются на немотивированные, т.е. фразеологические сращения, в терминологии В.В. Виноградова, и мотивированные, или фразеологические единства. Каждый из типов оборотов требует своего комментария. Для мотивированных оборотов важное значение имеет комментарий мотивирующих контекстов, т.е. происхождения выражений и их связи с прецедентными текстами и другими явлениями культуры: сказками и легендами (*по щучьему велению*), пословицами (*синица в руке*), народными приметам (*черная кошка дорогу перебежала*) и т.д.

Особого внимания при этом заслуживает эталонно-символическая функция

слов-компонентов фразеологизмов. Многие авторы группируют материал исследований по именным компонентам (названия животных, растений, частей тела и т.д.), выявляя комплекс ассоциаций, символов определенного народа, связанный с конкретным фрагментом языковой картины мира. Еще одним способом группировки материала является рассмотрение близких по значению фразеологизмов, т.е. оборотов одной тематической группы, одного семантического поля и т.д. Так, авторы исследуют эталоны и стереотипные представления о красоте, трудолюбии, пьянстве и т.д.

Рассмотрение оборотов в сопоставительном ключе выявляет несовпадения ряда эталонов и символов. Например, название кукушки служит ласковым обозначением жены в белорусском обороте *начная зязюля*. В русских фразеологизмах супруга не именуется ласково кукушкой, здесь актуален лишь комплекс ассоциаций, связанный с мотивом оставления яиц, птенцов (характерный и для других языков). В сербском фольклоре кукушка символизирует бедную, несчастную женщину: *сиња (црна) кукавица* (досл. «серая (черная) кукушка»). Это обусловлено тем, что кукушка считается вестником несчастья, а само кукование осмысливается как плач (ср. серб. *кукати* ‘куковать; плакать’). В Сербии и Черногории зафиксирован старый обычай изображать на могильных крестах столько кукушек, сколько родственников и сестер скорбит по умершему [5: 704]. Подобные примеры несовпадения эталонов традиционно вызывают у учащихся большой интерес.

Вместе с тем анализ фразеологии на глубинном уровне, с переходом от метафоры к макрометафоре, обнаруживает крайне мало межъязыковых различий: в устойчивых единицах представлены общие (общекультурные, надэтнические) образные модели и когнитивные стереотипы, а различия в выражении данных моделей объясняются прежде всего, по выражению Д.О. Добровольского, «несовпадением техники вторичной номинации» [6: 37]. Здесь уместно также упомянуть высказывание Э. Сепира: «Внутреннее содержание всех языков одно и то же – интуитивное знание опыта. Только внешняя их форма разнообразна до бесконечности» [13: 193]; а также мысль Ю.Н. Караулова о том, что «корни языковой образности лежат... в системе знаний» [10: 176].

Ниже под фразеологической моделью будет пониматься инвариант между дословным и переносным значениями устойчивого словосочетания (ср. данное понятие у В.М. Мокиенко: [11]), наблюдаемый в целом ряде оборотов.

Анализируя мотивированность фразеологизмов, можно говорить о некоторых сюжетных мотивах, общих для многих русских и сербских выражений. Приведем также некоторые белорусские примеры.

Одновременное наличие во фразеологизмах общей модели и различий в ее собственно языковой интерпретации вызывает большой интерес обучаемых и побуждает их к самостоятельной исследовательской деятельности. Поэтому одним из наиболее эффективных направлений в работе со студентами стал именно анализ фразеологических моделей в составе оборотов.

Рассмотрение фразеологии сквозь призму моделей покажем на примере русских и сербских оборотов со значением ментального нездоровья, описывающих сумасшедших людей, людей со странностями, неразумное поведение человека. Большая часть подобных фразеологизмов группируется вокруг нескольких сюжетных мотивов (которые могут пересекаться между собой в рамках одного оборота): 1) движение (сдвиг) во внутреннем ментальном пространстве; смещение верхней части конструкции; 2) неполнота или поврежденность головы, мозга; 3) внешнее воздействие, которое чаще всего изображается как удар или воздействие нечистой силы.

В качестве первого сюжетного мотива рассмотрим движение (сдвиг). По данным лексики и фразеологии, внутреннее пространство человека в норме является замкнутым, устойчивым и целостным, тогда как ненормальные состояния описываются как выход за его пределы: ср. рус. *не в своем уме* 'в ненормальном психическом состоянии', рус. *не в себе* – серб. *није при себи* 'в сильном душевном расстройстве'. По словам М.В. Туриловой, семантический перенос 'выйти наружу – лишиться рассудка' является весьма древним: данная мотивационная модель заимствована в древнерусский период через старославянский язык из греческого (ср., например, внутреннюю форму церковнославянского *исступление*) [15: 8].

Сдвиг во внутреннем пространстве отражен в переносном значении многих глаголов движения и фразеологизмов, описывающих странного или сумасшедшего человека: рус. *сойти с ума* – серб. *сићи с ума*; *спянуть, тронуться в уме (рассудке)* / *умом (рассудком)* – серб. *скренути* (досл. «свернуть») – бел. *з глузду з'ехаць*; рус. *мозги набекрень* 'кто-либо с придурью, с причудами'. Рассудок является опорой человека, его «твердой почвой под ногами», поэтому психические отклонения рисуются как утрата опоры, неподвижности: *слететь с катушек, сорваться с тормозов*. Данная модель весьма активна и в современном языке – в частности, в сленге: ср. рус. *двинутый, сдвиг*

по фазе, серб. *одлепти* (досл. «отклеить») 'выйти из себя, сойти с ума' и т.п.

В оборотах со значением утраты разума нередко содержатся образы нарушения неподвижности верха дома или другого строения (в чем усматривается прямая параллель с головой): ср. *крыша поехала, башню снесло*, соответственно наставление может образно описываться как починка сдвинутой конструкции: *вправить мозги кому-л.* 'заставить кого-л. поступать рассудительно, разумно'.

Подобные метафоры отражают свойственный языку механизм описания внутреннего мира человека по образцу наблюдаемого мира физических явлений. Так, по мнению Н.Д. Арутюновой, ядро «материальной» лексики, служащей базой для данного метафорического переноса, составляют производные от глаголов, в своем основном значении описывающих движение или расположение в пространстве [1: 95].

В качестве второй группы фразеологизмов выделяются обороты с сюжетным мотивом неполноты или поврежденности. По данным лексики и фразеологии, важнейшие атрибуты ментального здоровья – это полнота (заполненность) и неповрежденность (целостность) внутреннего пространства. Так, сербское слово *читав* 'целый, полный' при употреблении в отрицательной конструкции (*није читав*) приобретает значение 'сумасшедший, со странностями'. По словам исследователей, отождествление характеристик 'полный, целый' и 'здоровый' является древнейшим и восходит еще к индоевропейскому этапу развития языков; ср. также *ис-цел-ить, цел-итель* [2: 461].

Поскольку ум отождествляется с мозгом, «серым веществом» в голове человека, то отсутствие ума и сумасшествие изображаются как пустота в голове (ср. *полоумный*). Д. Мршевич, исследуя образ ветра в культуре (вспоминая в том числе название известного произведения М. Павича «Внутренняя сторона ветра»), пишет, что сербы не случайно говорят о человеке, говорящем глупости, что у него «сквозняк за дверью» (серб. *дува промаја иза његових врата*), представляя тем самым внутреннее пространство как не вполне закрытое и цельное [12: 104].

В обороте *не все дома у кого-л.* 'не все в порядке с головой' полнота внутреннего пространства человека сопоставляется с присутствием в доме всех домочадцев, т.е. сложенным укладом семьи. Сербы в таком случае указывают на неполноту в хозяйстве: серб. *нису му све козе (овце) на броју* (досл. «у него не все овцы (козы) целы»).

Конкретизацией представлений о нездоровье как неполноте служат образы ущербных

конструкций и механизмов в голове: рус. *винтиков (клепок) в голове не хватает у кого-л.* ‘кто-л. глуповат, придурковат, со странностями’, бел. *клёку ў галаве нямае, пятае клёнкi бракуе*, серб. *фали му даска у глави* (досл. «ему доски в голове не хватает»), бел. *без пятай дошчачкі*.

С идеей целостности (неповрежденности) как нормы, здоровья связан и распространенный во фразеологизмах мотив удара, рассматриваемый нами в рамках третьей группы фразеологизмов. Поврежденность ума в современном сленге может быть образно представлена как продырявленность: *фляга свистит, чан течет*.

Мотив неполноты как ненормальности в качестве эксперимента был предложен нами на лекции для мультинациональной аудитории в Институте славистики Венского университета. Участники активно искали аналоги фразеологизмов, а момент сопоставления образно-лексического выражения мотива в разных языках вызывал эмоциональную реакцию радости, узнавания нового (например, по-немецки дословно говорят: «кому-л. не хватает чашек в шкафу»), отражая реализацию той самой экспрессивно-эстетической функции языка, которую активно выполняет фразеологический состав.

Наряду с неполнотой следует отметить ряд выражений со значением перевеса, т.е. другой крайности как отклонения от нормы: *с прибахом, с приветом, с закидонами* и др.

В качестве третьего распространенного сюжетного мотива выделяется внешнее воздействие, обусловившее странное поведение человека. Одним из распространенных мотивов описания ненормальности служит удар (нередко по голове), вызывающий повреждение, нарушение целостности. Это наблюдается как в лексике: *чокнутый, травмированный* и др., так и во фразеологии: *ум отшибло*, рус. *(как будто) пыльным мешком (из-за угла) ударенный (стукнутый)* – серб. *ударен мокром крпом (по глави)* (досл. «ударенный мокрой тряпкой (по голове)»).

Кроме того, безумие, одержимость, отсутствие самоконтроля издавна связывались человеком с воздействием злых духов, порчей, сглазом, что отражено и во фразеологии: ср.

как бес (дьявол) вселился в кого-л. В литературном языке и в жаргоне частотны обороты со значением ‘человек со странностями’, содержащие образы насекомых в голове: рус. *с тараканами (в голове)* – бел. *прусаки ў галаве*; рус. *с мухами*; серб. *има бубице у глави* (досл. «у кого-л. букашки в голове»). По всей вероятности, данная модель отражает весьма древние представления о духах, которые вселяются в тело человека под видом насекомых и вызывают болезни и психические расстройства.

Другие примеры и менее распространенные мотивы в описании ментального нездоровья рассмотрены нами в работе [4].

Таким образом, по данным фразеологии, внутреннее ментальное пространство человека в норме является замкнутым, стабильным, полным, целостным и неповрежденным. Нарушение данных параметров указывает на умственные отклонения. Наиболее продуктивные модели при описании сумасшествия, ненормального поведения отражают мотивы движения (сдвига), неполноты или нецелостности; или же фразеологизмы содержат образы, связанные с внешним воздействием, которое чаще представляется как удар или действия нечистой силы.

Поиск общих моделей помогает обучаемым понять внутреннюю форму фразеологизмов, а сопоставление образно-лексической реализации моделей в разных языках вызывает живой интерес у студентов и стимулирует их собственную исследовательскую деятельность. Поэтому данное направление стало одним из наиболее эффективных в работе в иностранной аудитории.

Учет всех аспектов отражения национально-культурного компонента – от дословного значения фразеологизма через анализ контекста возникновения, коннотаций лексем к фразеологической модели и макрометафоре – обеспечивает более глубокое усвоение фразеологии изучаемого языка в иностранной аудитории. При этом в работе со славянской аудиторией для предупреждения неполного понимания фразеологизмов и интерференции крайне важна постоянная, последовательная реализация сопоставительного аспекта и соотношения общего и частного в семантике фразеологизмов. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976.
2. Большой фразеологический словарь русского языка / Отв. ред. В.Н. Телия. 4-е изд. М., 2014.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
4. Голяк С.В. Ното sapiens и «человек неразумный» в образах славянской фразеологии // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. В 15 тт. Т. 6. Направление 5. Язык. Сознание. Культура. СПб., 2015.

5. Гура А.В. Символика животных в славянской культурной традиции. М., 1997.
6. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии (I) // Вопросы языкознания. 1997. № 6.
7. Зыкова И.В. // Музыкальные мотивы во фразеологии. // Frazeologické štúdie VI. Hudobné motívy vo frazeológii. Bratislava, 2014.
8. Зыкова И.В. Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2014.
9. Иванова Н.А. Сопоставительно-типологический анализ безэквивалентной лексики: На материале русского, немецкого и французского языков: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
11. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. М., 1989.
12. Мршевић-Радовић Д. Фразеологија и национална култура. Београд, 2008.
13. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
15. Турилова М.В. Генетическая и мотивационная характеристика лексико-семантического поля «безумие» в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.

S.V. Goljak

RUSSIAN PHRASEOLOGY AS A FOREIGN / FOREIGN SLAVIC: CULTURAL LINGUISTICS ASPECT

Phraseology, cultural linguistics competence, national-cultural component, phraseological model.

The article deals with methods of teaching Slavic students of Russian phraseology, with the focus on comparative aspect and cultural identity. An analysis of national-cultural component of phraseology was conducted in several directions. We investigated the lexical composition of phraseology, primarily nationally marked vocabulary. We analyzed the motivation of phraseology and their relationship to culture phenomena. One of the most effective in the work with students was the analysis of idiomatic models common in several languages. This type of analysis is shown in the example of phraseology that mean madness and mental deviations.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ



С 3 июля по 7 декабря 2016 года в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина проходил Конкурс молодых ученых-русистов стран СНГ.

В конкурсе приняли участие молодые ученые из 7 стран, которые представили работы по следующим направлениям:

- Методика преподавания русского языка языком заявителя
- Методика преподавания русской литературы
- Исследования в области русской литературы, в том числе в сопоставлении с литературой страны заявителя

По результатам экспертной оценки победителями конкурса стали:

- 1-е место – Сергей Маевский, «Образовательный веб-проект “Студент обучает студента”».
- 2-е место – Ольга Андрищенко, «Прагматические особенности казахстанского предвыборного дискурса»
- 3-е место – Нина Гаспарян, «Изучение синтаксиса на морфологической основе в методике преподавания русского языка в армянской школе».

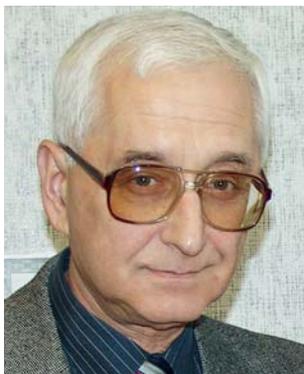
Поздравляем победителей Конкурса молодых ученых-русистов стран СНГ!
Желаем дальнейших творческих успехов всем участникам!

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ РКИ



Г.М. ЛЁВИНА
galmil@yandex.ru

д-р пед. наук,
профессор
кафедры англистики
и межкультурной
коммуникации
Института
иностраннх языков
Московского городского
педагогического университета
Москва, Россия



Ю.Е. ПРОХОРОВ
yury.prokh@yandex.ru

д-р пед. наук,
д-р филол. наук, профессор
кафедры русского языка
как иностранного
и методики его
преподавания
филологического
факультета
Санкт-Петербургского
государственного университета
Москва, Россия



К.Е. РОДИОНОВА
ksushencay@mail.ru

магистрант
кафедры англистики
и межкультурной коммуникации
Московского городского
педагогического университета
Москва, Россия

Ключевые слова:
*начальный этап обучения
РКИ, язык делового
общения, язык бизнеса*

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка делового общения: целевая аудитория, проблемы мотивации и подачи материала. Особое внимание авторы уделяют изучению существующих в данной области учебных пособий.

Одним из направлений внешней государственной политики на сегодняшний день является продвижение русского языка в качестве мягкой силы. Что означает «продвижение»? Это в первую очередь привлечение новых иностранных граждан к изучению нашего языка. «Сегодня многими гражданами зарубежных стран русский язык воспринимается прежде всего как инструмент, который может пригодиться им в их будущей профессиональной деятельности, поскольку Россия по праву считается страной с емким и активно развивающимся рынком сбыта, территорией, предоставляющей иностранцу богатые возможности для личного карьерного роста» [6: 49].

Чем может привлечь русский язык сегодня? С какой потенциальной целью он изучается чаще всего? Очевидно, что эти цели могут быть представлены в виде трех групп, основанных на мотивации учащихся.

1. «Хочу-цель» – это в основном филологи, те, кто заинтересован в языке как в будущей профессии.

2. «Надо-цель» – это те, кто ощущает необходимость в изучении русского языка в силу профессиональных причин: экономисты, работники торговли, работники туристического бизнеса, строители и пр. А также те, для кого знание русского – помощь в карьерном росте.

3. «Должен-цель» – те, кто учит по принуждению, по имеющейся в условиях его образования объективной необходимости, обязанности изучать иностранный язык.

(Следует подчеркнуть, что эти три типа целей не относятся к специфике изучения РКИ, это объективная данность в изучении иностранного языка вообще.)

Наибольший интерес представляет, безусловно, вторая группа обучающихся, реализующая «надо-цель». Это связано с тем, что:

1) она в настоящее время наиболее многочисленная. По данным мониторинга, иностранные студенты в российских вузах чаще всего выбирают для обучения инженерно-технические, экономические и медицинские специальности. Каждое из перечисленных направлений обучения составляет около 20% в общем числе иностранных студентов. Немного меньше иностранцев (около 12%) обучаются на гуманитарно-социальных специальностях;

2) она наиболее мотивированная. Это люди, которым русский язык нужен в профессиональных, карьерных целях. Соответственно, этой группе нужен в первую очередь русский язык делового общения (далее – РЯДО);

3) она, с одной стороны, наиболее разнообразная с точки зрения тех специальностей и направлений деятельности, ради которых русский язык изучается; а с другой – обладает совершенно разными «стартовыми компетенциями»: русский язык, необходимый («надо») именно сейчас, может изучаться и с уровня вполне солидной школьной/гимназической подготовки, и с нуля.

В связи с этим актуальным становится и собственно методический вопрос: всем этим учащимся, разным по стартовому уровню и тому профессиональному предмету, ради которого необходимо овладеть общением на русском языке, нужен, в принципе, не «один русский язык», но один тип общения на русском языке – деловое общение. Но что – именно в методическом плане – можно понимать под, казалось бы, таким часто используемым термином, как «деловое общение»?

«Деловое общение – это самый массовый вид социального общения... Содержанием делового общения является то дело, которым заняты

люди в процессе деятельности, а не проблемы, затрагивающие их внутренний мир» [10].

Язык бизнеса и язык делового общения – разные вещи. Язык делового общения нужен не только работникам торговых или строительных фирм, это не обязательно разговор о поставках стиральных машин или покупке строительных материалов. Это язык тех, кто приезжает в Россию на научные конференции, различные форумы (не только экономические), на стажировки, по обмену опытом в самых разных сферах человеческой деятельности (право, медицина, образование и др.). Все они хотят овладеть минимальным набором единиц общения, чтобы добраться из аэропорта до гостиницы, ориентироваться в уличных надписях, найти банк, аптеку, арендовать машину, заполнять различные бланки, в том числе заявки на участие в конференциях и выставках, понимать программу мероприятия, в котором будут участвовать, представляться, знакомиться и т.д. Получается, что в сферу делового общения попадают не только ситуации переговоров или переписки на фирмах, а все ситуации, с которыми сталкивается любой выезжающий в зарубежную командировку. Плюс формулы знакомства, прощания, представления, приглашения, извинения и т.д. Для начинающих изучать русский язык с нуля важно в первую очередь научиться общаться именно в перечисленных ситуациях.

Все это элементы делового общения, но совсем не язык бизнеса. Иными словами, конечно, они нужны любому бизнесмену, но вот язык бизнеса нужен далеко не каждому нуждающемуся в основах делового общения.

В настоящее время понятия «деловой язык» и «бизнес-язык» не дифференцируются, что приводит к неправильной трактовке обучения РЯДО. Например, в статье «Русский язык делового общения в современном культурном и образовательном пространстве» С.А. Хватов понятия «язык бизнеса» и «язык делового общения» описывает как синонимы: «...осуществляемая... коммуникация, именуемая «деловой коммуникацией» (business communication), или «деловым общением», реализуется при помощи специального варианта русского языка, получившего наименование «русский язык бизнеса», «русский язык делового общения» [9: 72].

Однако «язык бизнеса» включает в себя не только языковую сторону, но и фактическую:

1) знание понятий, стоящих за терминами (*право подписи, офшор, оферта* и пр.);

2) овладение навыками деловой коммуникации (умение вести переговоры, знакомство с тактиками уклонения, давления, колебания, ухода от прямого ответа) и их русскоязычным выражением; исключительно важным становится изучение различных тактик ведения

споров, т.е. уход в вопросы психологии и социологии. Если мы всерьез учим иностранцев ведению переговоров с русскими, то неизбежно возникают вопросы, связанные с ведением дискуссий, с обучением аргументации;

3) знание правил ведения деловых переговоров (кто ведет переговоры, кто имеет право подписи, каковы сроки и т.д.);

4) владение письменным стилем делового языка, навыками составления официальных документов (письмо-согласие, письмо-отказ, письмо-напоминание, письмо-приглашение и пр.).

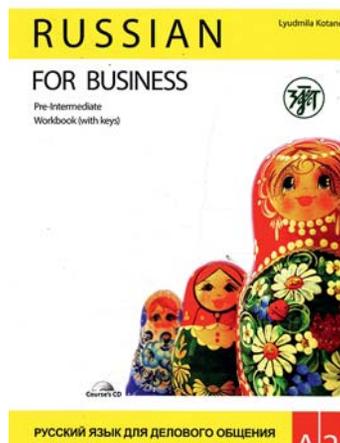
Более того, он включает в себя и страноведческие знания, описывающие особенности невербальной коммуникации в данной стране, например, допустимы ли опоздания, какой стиль ведения переговоров более предпочтителен, какие подарки можно и нельзя вручать и т.д. Необходимы знания о русской национальной специфике общения, т.е. культурологические. Таким образом, язык – это всего лишь один из факторов формирования профессиональных, предметных знаний.

«Коммуникативная подготовка специалистов в области международных торгово-экономических отношений – актуальная задача современности, требующая от преподавателей РКИ поиска новых компетенций и технологий обучения. В частности, это задача не только и не столько формирования различных компетенций с учетом их специфики, но и задача уметь их интегрировать и соподчинять контексту общения. Вот почему мы говорим не только об обучении РЯДО, но и об обучении деловому общению, где язык – это всего лишь один из набора факторов формирования целостного дискурса делового общения» [8: 6]. Для получения этих знаний на русском необходим достаточно высокий уровень владения языком. Поэтому большинство учебников по деловому русскому предполагает владение как минимум уровнем А2.

Мы же понимаем деловое общение не как «бизнес-язык», а как общение в рамках той сферы деятельности, в которой человек существует.

Что же в настоящее время предлагается той базовой группе изучающих русский язык иностранцев, о которых идет речь? Анализ показывает, что учебники по деловому русскому (для иностранцев) ориентированы прежде всего на бизнесменов. Многие из них в названии имеют ключевое слово «бизнес» или «бизнесмен». Но есть и такие названия, которые обещают обучение языку делового общения, а по факту учат бизнес-языку. Иными словами, в сознании пишущих учебники и большинства преподавателей эти два совершенно разных по предметной области направления слились в одно. А это неправильно.

Приведем некоторые из наиболее значительных учебников:



1) «Русский язык для делового общения. А2: Учебное пособие по изучению делового русского языка как иностранного (базовый уровень)» (СПб.: Златоуст, 2014) – адресовано менеджерам и бизнесменам, ведущим сотрудничество или планирующим работу с русскоговорящими клиентами и партнерами;



2) «Этот многоликий мир бизнеса» (СПб.: Златоуст, 2010) – пособие предназначено для иностранных студентов, аспирантов, которые имеют начальную подготовку по русскому языку (B1, или ТРКИ-1) и изучают экономические дисциплины;

3) Еремина Л.И., Любимцева С.В., Тарковская Б.М. «Русский язык для бизнесменов: Интенсивный курс. Для среднего этапа обучения» (М.: Русский язык. Курсы, 2012);

4) Маркина Н.А., Романова С.В. «Русский язык делового общения» (М.: Русский язык. Курсы, 2014) – книга адресована иностранным учащимся продвинутого уровня обучения



деятельность компании, организация деятельности фирмы, быта; визиты, гости; результаты и планы деятельности фирмы; поиск партнера и деловые встречи; поездки, командировки и путешествия. Грамматика вводится большими блоками в зависимости от использования данных грамматических конструкций в представленных в данном уроке ситуациях общения. Например, урок 2 включает следующий грамматический материал: род одушевленных существительных; местоимения личные и притяжательные; мн. ч. существительных и притяжательных местоимений; прилагательное, согласование прилагательных с существительными в роде и числе (для пассивного усвоения); Р.п. существительных (№ 2) в значениях: а) лица-обладателя, б) отрицания (*нет переводчика*), в) в сочетаниях типа *директор фирмы*, г) в сочетаниях с числительными (*45 лет*); Д.п. (№ 3) существительных и личных местоимений для обозначения возраста; В.п. (№ 4) существительных, личных местоимений в значении прямого объекта; указательная конструкция со словом *это*; конструкция общего вопроса и ответа на него; союз *а* в роли соединительного элемента.

Как мы видим, один урок охватывает большой пласт грамматического материала разной направленности. Он состоит приблизительно из 30 упражнений. Сложно представить, как такое небольшое количество практических заданий позволяет отработать всю заявленную в уроке грамматику и лексику.

Поэтому перед нами стоит существенная методическая (а с точки зрения продвижения русского языка – и методологическая) проблема – сформулировать, кого и чему именно можно будет учить с помощью задуманного учебника. Иными словами, перед тем, как браться за его написание, нужно осознать, что этот учебник будет не дополнением к курсу общего владения

русским языком, а первым в жизни человека курсом по русскому языку. Это очень важно! По нашему глубокому убеждению, в сегодняшней геополитической ситуации начальным курсом для изучения любого языка должен быть именно курс делового общения, так как в современном мире гораздо актуальнее овладеть речевыми конструкциями для использования в перечисленных ситуациях общения, чем речевым материалом для обсуждения отвлеченных проблем и литературных предпочтений. Последние будут обсуждаться позже, на уровнях В1 и выше.

Поэтому для создания начального курса РКИ (читай РЯДО) нужно решить следующие задачи.

1. Отбор тем и ситуаций общения (как мы уже говорили, это, например, представление, считывание информации с визитки, аренда офиса и автомобиля, стенда и выставочного пространства, обращение в бизнес-центр, заполнение бланков, участие в конгрессе, конференции, форуме и др.).

2. Проблемы отбора и особенно предъяснения грамматического материала. Первая из них решается проще: заданность сфер и тем общения сама диктует набор синтаксических моделей, с которыми надо знакомить учащихся, и последовательность прохождения. Проблема объяснения грамматических правил сложнее. Каждый преподаватель РКИ встречался в своей педагогической практике с такой просьбой: «Не надо грамматики, просто научите нас говорить». Имплицируется нам очень важной чертой начального курса РКИ.

3. Лексический минимум. Конечно, в первую очередь авторы учебников ориентируются на требования к уровню А1, но невозможно сегодня оставаться в рамках этих требований и заданного ими словаря. Современная жизнь невозможна без мобильного телефона, планшета, эсэмэсок, навигаторов, флешек, кредиток, бизнес-центров, аренды офисов, выставочных площадок и автомобилей... Необходимы и соответствующие глаголы: *скачать на флешку, сбросить на почту, забить в поиск, погуглить, отксерить, размножить, выступить с докладом, арендовать машину* и др. Мир меняется. «Чтобы адекватно отвечать потребностям рынка образовательных услуг, необходимо решить лингвометодическую составляющую проблемы: чтобы знать, «как учить», нужно прежде всего понять «зачем учить» и, соответственно, «чему учить» [6: 5].

Мы описали «зачем» и «чему». Вопрос «как учить?» тоже ставит перед нами много проблем.

Ранее уже было сказано о разрыве между требованиями стандартов и потребностями рынка.

Новые потребности изучения языка ставят вопрос и об использовании новых подходов в обучении.

Конечно, можно постоянно сетовать на то, что молодежь практически не читает, заставлять их читать серьезные литературные тексты, задавать писать множество тренировочных упражнений. Но такая позиция никак не способствует усвоению иностранных языков, особенно если человек приступает к изучению языка с желанием на нем заговорить, а встречается с устаревшими методическими подходами и отсутствием выхода в реальные речевые ситуации. Современные учебники изменились, соответственно, учебники должны создаваться под новый тип восприятия процесса обучения новым (принципиально новым!) поколением учащихся.

Необходим учет психологических и когнитивных особенностей студентов в соответствии с развитием техногенного процесса.

Согласно исследованиям С. Блейка, современное общество изменило собственный когнитивный тип восприятия [1: 34]. Примерно на 62% оно сейчас состоит из визуалов [4: 41]. Наиболее актуальные исследования определяют массовое изменение когнитивного типа учащихся в сторону визуализации. В отличие от зрительного восприятия, которым обладают все животные, человек наделен визуализацией, отличительной особенностью которой является вынос из внутреннего плана во внешний продукт мозговой интеллектуально-умственной деятельности [2: 41].

Визуальный тип восприятия, переработки и усвоения информации сейчас является доминантным в психологии современных подростков и молодых людей [5: 120]. Также исследователи отмечают другой достаточно интересный процесс, который происходит во время восприятия и мысленной переработки современным человеком информации, представленной в визуальном виде. Это мыслеобразы – основа, которая лежит в любом процессе визуализации, вне зависимости от того, какую именно информацию и каким образом человек потребляет. Этот когнитивный процесс тесно взаимосвязан с ассоциативным механизмом. Иными словами, та ассоциация, которая уже известна человеку, вытесняется под воздействием зрительного образа во внешний план – благодаря этому происходит осознание увиденного [12].

Новый когнитивный тип отличается большей долей подвижности и активности. И если с одной стороны молодые люди могут выглядеть пассивными, вовлеченными только в гиперпространство своего телефона – на самом деле, они не созерцают пассивно: они активно творят, разрабатывая и обмениваясь собственными

шутками в графическом виде, обрезая и монтируя видео, экспериментируя с аудиозаписями и пр. Именно поэтому разработка качественно нового подхода, ориентированного на взаимодействие в первую очередь с техникой, так актуальна в современной педагогике.

Итак, перед создателями учебников встают следующие вопросы.

- Как ответить на изменение когнитивного восприятия современного ученика, у которого преобладает восприятие зрительное?
- Как использовать сформированную клиповость мышления?
- Как использовать потребность в упрощенности, в коротких учебных сессиях?

По-видимому, необходимо искать:

- 1) новые методические приемы подачи материала;
- 2) новую его дозировку;
- 3) современные способы визуализации учебного процесса.

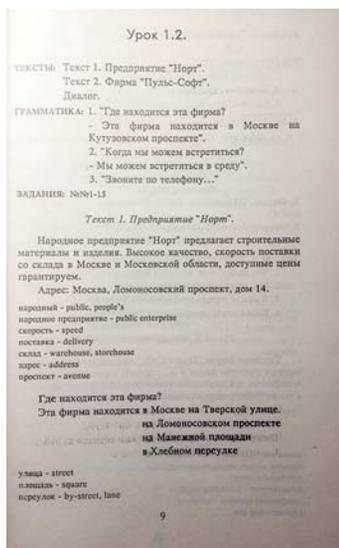
При этом учебник, естественно, должен быть коммуникативно направленным – учащиеся мотивированы не потребностью изучения русского языка, а потребностью общения на русском языке в четко понимаемых ими самими прагматических обстоятельствах.

Сравним страницы двух учебников (см. стр. 79).

Если спросить, какой из этих учебников издан в России, ответ, к сожалению, очевиден. Наглядность, аутентичность, краткость, аудио-поддержка – вот что привлекает пользователя, делает обучение ярким, запоминающимся, нескучным. Привычный формат получения информации – одна из важных составляющих успеха. Австрийский учебник Т. Блюм и Е. Гореловой, страница из которого здесь показана, так и называется: «Путь к успеху». Рассмотрим этот учебник как пример современного подхода к обучению на начальном этапе.

Учебник Тамары Блюм и Елены Гореловой «Путь к успеху. Weg zum Erfolg. Russisch für Alltag und Beruf 1» («Путь к успеху. Русский язык для повседневной жизни и профессии») предназначен для носителей немецкого языка, изучающих русский язык с нуля. Хотя авторы создавали его для студентов-экономистов, в сущности, он является первым шагом в освоении РКИ и ориентирован именно на деловой русский язык.

Первичной целью учебника является освоение коммуникативных навыков. Авторы пишут, что учебное пособие обеспечивает быстрое достижение результата за счет четкой структуры, коммуникативной направленности, аутентичных материалов, разумного дозирования



материала, множества разнообразных упражнений и ситуаций, возможности непосредственного практического применения, возможности работать самостоятельно, повторения, закрепления изученного материала. По утверждению авторов, учебник способен подготовить обучающихся к речевым ситуациям общения, с которыми они могут столкнуться по приезду в Россию, и подготовить к международному сертификационному экзамену уровней А1–А2 [11].

Пособие содержит учебник, рабочую тетрадь и аудиоприложение. Рабочая тетрадь служит для отработки нового грамматического и лексического материалов. Ее структура полностью соотносится с содержанием учебника.

Учебник состоит из 10 уроков, включающих следующие разделы: языковой материал, коммуникативный материал, словарь и раздел о русской культуре. Он начинается с вводного урока «Старт», поступательно обобщающего элементарные понятия и категории русского

языка: буквенно-звуковую систему, дифференциацию *он – она*, указательные местоимения *вот (тут) – там*, категорию одушевленности/неодушевленности и элементарные лексические пласты (спорт, продукты, фрукты).

Грамматика представлена в каждом уроке в виде наглядных таблиц, выводящих основное объяснение использования той или иной конструкции. А в рабочей тетради представлен более подробный материал, объясняющий принципы построения грамматической парадигмы. Комментарии на немецком языке содержат информацию о грамматических структурах и их формах, представленных в соответствующем уроке. Материал вводится на основе принципа устного опережения: сначала представлен текст (диалог или монолог) с новой конструкцией, затем дается таблица, обобщающая парадигму ее изменения, и затем следуют упражнения на отработку нового материала.

В самом учебнике представлено небольшое количество упражнений на отработку главных трудностей, в основном это речевые и коммуникативные задания. Более обширная система упражнений дана в рабочей тетради, что, по нашему мнению, очень удобно, так как огромное количество заданий не загромождает учебник, а их наличие в рабочей тетради позволяет лучше отработать новый материал. Можно сделать вывод о том, что изучение грамматики является не целью данного учебника, а скорее, средством снятия трудностей, способствующим лучшему освоению коммуникативного материала. Но в то же время, в отличие от многих аналогичных коммуникативных пособий, грамматике здесь уделяется большое внимание, а упрощенная, но достаточно подробная форма представления способствует легкому и быстрому ее усвоению.

Данное пособие коммуникативно ориентировано. Почти весь текстовый материал представлен в виде диалогов в разных речевых ситуациях общения, после которых следует система речевых и коммуникативных заданий на отработку и вывод их в речь (составь свои диалоги по образцу, ответь на вопросы, дополни диалог и т.д.). Тема каждого урока соответствует определенной ситуации общения: «Давайте познакомимся», «Первые контакты», «На работе», «Не только работаем, но и отдыхаем», «Иностранные языки – это моя любовь», «Время – деньги», «Планы на неделю». В конце каждой главы следует обобщающая таблица изученного лексического материала «Это мы уже знаем», которая суммирует изученное.

Для коммуникативной практики выделен целый раздел «Практика в общении». В нем описаны конкретные речевые ситуации,

встречавшиеся во время урока. Студенты должны выстроить коммуникацию в соответствии с конкретной ситуацией. Это очень удобно, потому что на предыдущей странице дана таблица с изученными речевыми конструкциями, т.е. ученики могут использовать их, выстраивая беседу.

Учебник сопровождается аудиоприложением, записанным носителями языка. Также в издании представлено много заданий на отработку навыка аудирования. Система заданий достаточно обширна и разнообразна: на понимание основной мысли, деталей сказанного и поиск специфической информации. Например, соотнесите услышанный диалог с фотографией, прослушайте и реконструируйте диалоги, прослушайте и скажите, правильно или нет, прослушайте и запишите номер телефона и т.д.

Большое внимание уделяется развитию навыков письма. Студентов знакомят с тем, как создавать визитную карточку, заполнять анкету, писать электронные письма и отвечать на них. Все эти умения жизненно необходимы людям, которые собираются приехать работать в Россию. Навык письменной речи является одним из наиболее трудных, так как русский язык богат клише официально-делового стиля, поэтому наличие данного материала в учебнике уже начального этапа является большим плюсом.

Одним из преимуществ данного учебника можно считать обширный и интересный раздел со страноведческим комментарием «Россия: культура, традиции и факты», расположенный в каждой главе. Это информация об основных городах России, достопримечательностях, особенностях культуры. После каждого текста следуют послетекстовые задания на понимание прочитанного (ответь на вопросы, скажи, правильно или нет) и на расширение знаний (поиск дополнительной информации в Интернете). Данный материал сопровождается яркими фотографиями, что позволяет погрузиться в русский быт и повышает интерес к данной теме.

Сопровождение всего курса аутентичными фотографиями выполняет разные функции. В частности, в учебнике представлены

фотографии различных вывесок, что, на наш взгляд, является уникальным открытием: это очевидный и легкий способ сделать материал более аутентично ориентированным, отработать произношение и расширить кругозор студентов.

В учебнике присутствуют два контрольных урока «Проверим себя». Данные уроки представлены в виде следующих разделов: «Как мы знаем лексику и грамматику», «Как мы умеем понимать прочитанное» (представлены оба аспекта: монологическая и диалогическая речь), «Как мы умеем понимать услышанное» (аудиозадания разного типа на отработку различных навыков), «Как мы умеем писать по-русски» (актуальные задания для людей, которым необходим именно деловой русский: заполнить регистрационную форму, написать мейл) и «Как мы умеем говорить по-русски» (заданы ситуации общения, на которые нужно отреагировать).

В конце книги представлены грамматические таблицы и словарь из 1300 активных и пассивных лексических единиц.

Можно смело утверждать, что на сегодняшний день данный учебник является наилучшим для обучения РЯДО на начальном этапе. Поэтому в Институте иностранных языков в Московского государственного педагогического университета он был выбран как основа для разработки мобильного приложения «Поездка в Москву» (ispri.ng/mZK1). В рамках изучаемого материала приложение содержит задания на заучивание лексики, слушание и понимание диалогов, формирование умений поддерживать диалог, считывать информацию с визиток, заказывать такси по телефону и пр.

Подводя итоги, повторим, что в современной ситуации изучение языка нужно начинать с речевых конструкций, обеспечивающих не бытовое, а деловое общение. Соответственно, первостепенной задачей методистов является составление лингводидактического описания для такого курса, начиная с описания сфер и ситуаций общения и заканчивая лингвистическим материалом. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейк С., Пейп С., Чошанов М.А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США // Педагогика. 2004. № 5.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 1998.
3. Козлова Т.В., Курлова И.В., Кульгавчук М.В. Начало: Начальный курс русского языка для делового общения (с комментариями на английском языке): в 3 ч. / Под ред. Т.В. Козловой. М., 2013.
4. Макарова Е.А. Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности: Монография / Под. ред. И.В. Абакумовой. М., 2010.
5. Полякова Е.В. Применение способов и методов визуального мышления в современном образовании // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 3.

6. Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели // Русский язык за рубежом. 2012. № 3.
7. Прохоров Ю.Е. Цели изучения русского языка как иностранного и цели обучения русскому языку как иностранному: сотрудничество или соперничество? // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): в 15 т. СПб., 2015. Т. 10.
8. Роляк И.Л. Многофакторная модель обучения польских специалистов русскому языку делового общения: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2015.
9. Хватов С.А. Русский язык делового общения в современном культурном и образовательном пространстве // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. Т. 196.
10. Шабалина Л.А. Русский язык делового общения: Конспект лекций // lib.ssga.ru/fulltext/UMK/120103.
11. Blum T., Gorelova E. Путь к успеху. Weg zum Erfolg. Russisch für Alltag und Beruf 1 (Русский язык для повседневной жизни и профессии). Wien, 2014.
12. pois.ru/vizual.htm.

G.M. Levina, Y.E. Prokhorov, K.E. Rodionova

PROBLEMS OF TEACHING BUSINESS COMMUNICATION AT THE INITIAL STAGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Initial stage of teaching, language of business communication, language of business.

The article discusses the features of Russian as a foreign language teaching in business communication: target audience, problems of motivation and material supply. The authors focus on the study of existing textbooks in this field.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

15–16 декабря 2016 г. в Русском центре Пизанского университета состоялась конференция «Русский язык в условиях информационной глобализации». Мероприятие было организовано Институтом евразийских исследований и департаментом внешнеэкономических и международных связей г. Москвы при поддержке Русского центра в Пизе и департамента филологии, лингвистики и литературы Пизанского университета. В конференции приняли участие ученые из разных российских учебных и исследовательских заведений (МГУ им. М.В. Ломоносова, РГГУ, Институт языкознания РАН, Институт русского языка РАН). А.Д. Шмелев и Е.Я. Шмелева говорили об эволюции речевых жанров в эпоху Интернета, М.К. Башаратьян – о влиянии глобального мира на функционирование русского языкового дискурса, А.А. Зализняк – о русской аспектологии. На сессиях председательствовали декан факультета искусств МГУ им. М.В. Ломоносова профессор А.П. Лободанов и директор Русского центра профессор С. Гардзонио. При активном участии доцентов и студентов Пизанского университета обсуждались главные тенденции в развитии современного русского языка в условиях информационной глобализации, научно-технического развития, новых форм СМИ и распространения социальных сетей. В заключение конференции последовала презентация новых изданий по русскому языку. В частности, обсуждались новые книги А.А. Зализняк, И.М. Микаэля, А.Д. Шмелева, М.А. Кронгауза и И.Б. Левонтиной.

Стефано Гардзонио (Пиза, Италия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ РЕСУРСАХ ПО РКИ



И.И. ПРОКОПОВА

IProkopova@pushkin.institute

ассистент

подготовительного отделения

Центра дополнительного

образования

Государственного института

русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Ключевые слова:

технология

«эдьютейнмент»,

образовательные

интернет-ресурсы

В статье представлено описание современной технологии «эдьютейнмент» и ее составляющих компонентов: игрофикации и развлекательности, а также приводится обзор образовательных ресурсов по РКИ, где отражено использование этой технологии.

В последние десятилетия современное образование претерпевает существенные изменения, которые вызваны во многом активным внедрением информационно-коммуникационных технологий в различные сферы повседневной жизни. Всеобщая компьютеризация способствует процессу информатизации не только бытового, профессионального, но также и образовательного пространства. У современного человека появилась возможность постоянно находить новую информацию и делиться ей с другими пользователями Сети. Кроме того, изменился портрет современного учащегося. Последний привык к постоянному пользованию Интернетом, обеспечивающим его игровыми формами представления информации, интерактивными формами взаимодействия с контентом и его пользователями и др.

Все это свидетельствует о том, что в процесс обучения иностранным языкам необходимо внедрение современных технологий, которые бы отвечали требованиям времени. К одной из них относится технология «эдьютейнмент» (от англ. edutainment), которая на сегодняшний день активно используется на различных обучающих и развлекательных интернет-ресурсах. Анализ электронных ресурсов по преподаванию РКИ, ориентированных на использование технологии «эдьютейнмент», еще не был проведен. Следовательно, этот факт обуславливает актуальность данной статьи.

Понятие «эдьютейнмент» образовано путем аббревиации двух английских слов – education («образование») и entertainment («развлечение») – и в самом широком смысле обозначает концепцию обучения через развлечение. Эта технология обучения, по мнению ряда методистов, позволяет интенсифицировать процесс получения знаний и формирования речевых и коммуникативных навыков путем использования в учебном процессе различных (игровых/развлекательных) элементов, традиционно не относящихся к обучению. Исследованием этой темы занимаются как отечественные (Д. Перушев, Н.А. Кобзева, С.В. Кувшинов и др.), так и зарубежные ученые (Д. Букинхэм, М. Скелон, Э. де Фоссард, З. Окан и др.) [4–7, 11, 14, 15].

Сегодня в отечественной научной литературе понятие «эдьютейнмент» применительно к методам и формам организации учебного материала и организации процесса обучения получило широкое распространение и множество трактовок: «цифровой контент» (О.Л. Гнатюк) [1], «креативное образование» (М.М. Зиновкина) [3], «неформальное образование» (И.Ф. Феклистов) [9].

Среди западных ученых также нет единого мнения. «Эдьютейнмент» – это «представление опыта и развлечений через созидание» (Я. Ванг) [16], «эффективный баланс между информацией,

мультимедийными продуктами, психологическими приемами и современными технологиями» (Ш. Де Вари) [12], «соединение социального заказа с развлекательным механизмом» (Р. Donovan) [13]. Трудности, связанные с определением границ этого понятия, отражены в статье О.М. Железняковой и О.О. Дьяконовой «Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке» [2].

Однако большинство исследователей, занимающихся игровыми методами обучения, сходится во мнении, что технология «эдьютейнмент» предполагает широкое использование в традиционном учебном процессе различных элементов развлечения (видео- и аудиоматериалов, настольных и компьютерных игр, веб-сайтов, выбор необычных мест проведения занятий и др.), что позволяет значительно повысить мотивацию учащихся.

Н.А. Кобзева пишет о том, что «эдьютейнмент» является современной технологией, поскольку обладает собственной структурой, целями, содержанием и набором современных средств [4]. К ее основным особенностям она относит:

- наличие интерактивных методов обучения;
- наличие процесса двухсторонней взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса (субъект-субъектные отношения);
- наличие цели в организации процесса обучения;
- наличие комфортных условий;
- гарантия достижения конкретного результата;
- комплексное применение дидактических, технологических средств обучения и контроля [5: 282].

Также исследователь отмечает, что на сегодняшний день эта технология обучения рассматривается в основном с точки зрения использования информационно-коммуникационных технологий в связи с их широким распространением и активным внедрением в учебный процесс. В этой связи нам близко определение понятия «эдьютейнмент», которое приводит Н.А. Кобзева: «Edutainment – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечения» [4: 195].

Технология «эдьютейнмент» позволяет успешно использовать элементы игрофикации и развлекательности в процессе обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, и добиваться положительных результатов.

Описание принципов геймификации и опыта их использования при обучении инофонов русскому языку было частично дано в нашей статье «К вопросу о понятиях «геймификация» и «развлекательность» как новых тенденциях современного образования» [8].

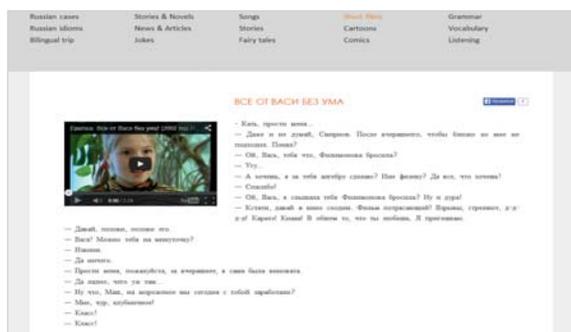
В научной литературе ряд исследователей рассматривает понятие «эдьютейнмент» в качестве синонима понятия «геймификация»¹. Однако мы не разделяем подобного мнения, поскольку понятие «эдьютейнмент» является более широким по своей семантике и объединяет понятия «развлекательность», «геймификация» и «образование». Профессор Уортонской школы бизнеса при Пенсильванском университете Кевин Ворбак (Kevin Werbach) на сайте www.coursera.org читает дистанционный курс *Gamification*, в ходе которого подробно рассказывается о феномене геймификации и его применении в преподавании, бизнесе и других сферах. Он дает следующее определение: «Геймификация – использование элементов игры и игровых технологий в неигровом контексте» [17]. К. Ворбак обращает внимание, что в ней должны присутствовать традиционные элементы игры, к которым относится наличие очков и система их набора за различные достижения, уровневая организация игрового пространства, наличие призов, аватаров в игре, наличие социальной структуры, которая позволяет взаимодействовать с другими игроками и др. Успех применения геймификации в обучении различным дисциплинам современных учащихся отчасти связан с тем, что мотивация молодого поколения строится не на долге и правильности, а на увлеченности и вознаграждении.

Другим ключевым компонентом технологии «эдьютейнмент» является развлекательность (от англ. entertainment). Основным мотивом обучения через развлечения становится получение чувства радости, что благоприятно отражается на эмоциональном фоне учащихся и создает комфортные условия для запоминания информации. Выбирая способ обучения, в котором учитывается желание узнавать что-то новое посредством развлечения и игры, главное, чего ожидает учащийся, – интересное обучение. Одно из основных правил процесса обучения языку заключается в том, чтобы максимально заинтересовать инофона в изучении языка, что наиболее эффективно отражается в повышении мотивации и заинтересованности.

¹ Такая трактовка отражена в статье Г. Тарасевича и А. Константинова «Школа завтра не нужна» (rusrep.ru/article/2013/08/28/school) или «Образование 2030»: Какие перемены прогнозируют исследователи» (nios.ru/node/10399).

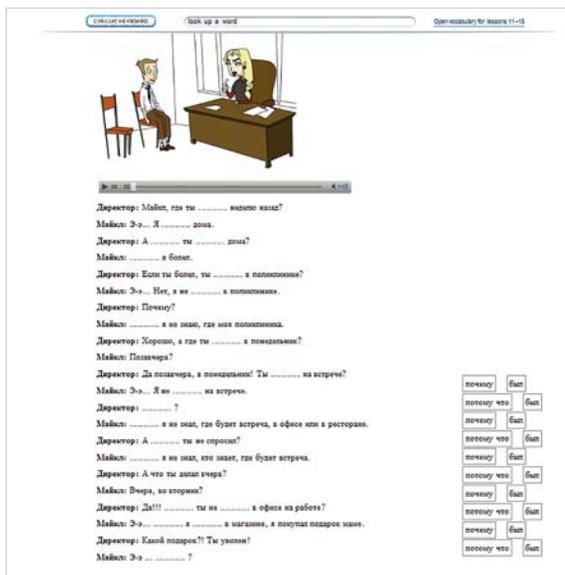
Развлекательность коррелирует с понятием «интересность». Несмотря на то что в научном дискурсе отсутствует дефиниция этого понятия, некоторыми исследователями предпринята попытка дать его определение. Так, например, О.Э. Чубарова описывает интересность в отношении учебных текстов: «Интересным считается такой учебный текст, который учащийся с интересом прочел бы на своем родном языке. А произойдет это лишь в том случае, когда текст наделен такими качествами, как информационная и/или эмоциональная насыщенность (что соотносится с категориями информативности и субъективно-оценочной модальности), т.е. будет передавать новую для читателя информацию (причем такую, к которой читатель не останется равнодушным) и/или пробуждать чувства (рефлексию над опытом переживания чувств)» [10: 93].

Материалы развлекательной направленности могут применяться и в процессе преподавания РКИ. Рассмотрим существующую серию обучающих интернет-ресурсов, в той или иной мере использующих тенденции развлекательности и игрофикации.



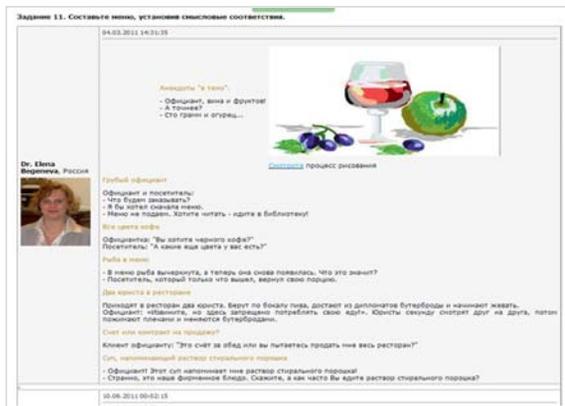
Скриншот страницы электронного ресурса *I speak Russian*

Электронный ресурс *I speak Russian* (russki.com), созданный преподавателями русского языка из Киева в 2011 г., ориентирован на учащихся разных уровней владения русским языком (от А1 до С2). Сайт имеет англоязычный интерфейс и удобен для тех, кто владеет английским языком. Материал, находящийся в открытом доступе, которым могут пользоваться все желающие, сгруппирован по следующим категориям: *Explore Russian, Read Russian, Listen to Russian, Watch Russian* и *Test Russian*. Помимо традиционного описания грамматики и словаря на сайте предложено большое количество аутентичных материалов развлекательной направленности: короткие смешные истории, иллюстрированные шутки и анекдоты, видеосюжеты детского юмористического журнала «Ералаш» с транскриптом.



Скриншот диалога, размещенного на электронном ресурсе *Learn Russian*

В ряде обучающих ресурсов по РКИ, например *Learn Russian* (learnrussian.rt.com), можно отметить оформление сайта, иллюстрации которого выполнены в виде комиксов. Развлекательным можно считать содержание диалогов, которые построены таким образом, чтобы вызвать у учащихся улыбку или смех. Этот сетевой учебник содержит материалы для начинающих и продолжающих изучать РКИ на элементарном, базовом и первом сертификационном уровнях (А1–В1). Основным компонентом учебника являются игровые электронные компьютерные формы презентации учебного материала и тренировочных заданий, тестов. Сетевой учебник имеет линейно-модульную структуру: 100 уроков (в 20 модулях). В его состав включены электронный словарь, модуль тестового контроля, комплект грамматических таблиц и модуль *Topics*.



Скриншот сайта «Русская газета к утренне-му кофе»

Тенденция использования развлекательно-го материала частично прослеживается в авторском интерактивном курсе русского языка «Русская газета к утреннему кофе» Е.И. Бегеневой (Iclass.org). Курс состоит из 100 уроков, распределенных по 10 учебным модулям, и охватывает 77 различных тем. Материал курса ориентирован на учащихся продвинутого этапа обучения (начиная с уровня B2). Хотя автор не позиционирует свой курс как сугубо развлекательный, учащимся встретится множество материалов с развлекательным компонентом: различные диалоги, анекдоты и смешные истории, а также веселые иллюстрации.

С 2015 г. стал доступным новый проект Института Пушкина – портал «Образование на русском» (pushkininstitute.ru), учебные материалы которого ориентированы на все группы иностранных учащихся с уровнем владения русским языком от A1 до C2. Разработчиками курса являются авторы из нескольких университетов России.

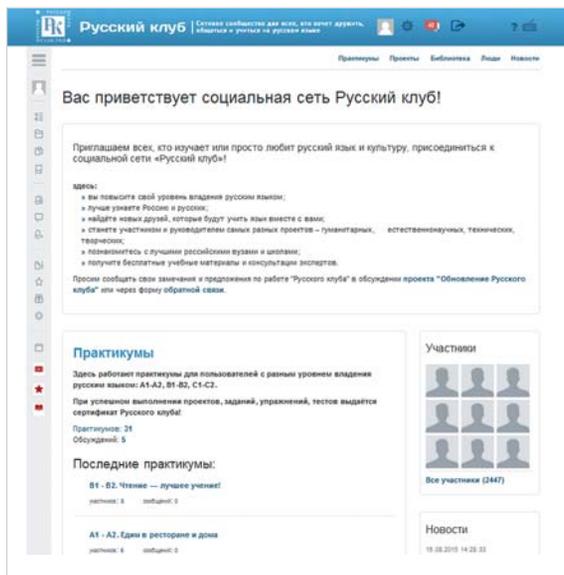


Скриншот страницы портала «Образование на русском»

Все заинтересованные в изучении русского языка могут пройти тестирование и по его результатам приступить к процессу обучения самостоятельно или при поддержке тьюторов. Каждый уровень имеет линейную структуру и состоит из определенного количества уроков. Некоторые учебные ресурсы портала также ориентированы на использование технологии «эдьютеймент»: интерактивные задания на запоминание русского алфавита, учебные мультфильмы с увлекательным сюжетом об агентах Интерпола и др.

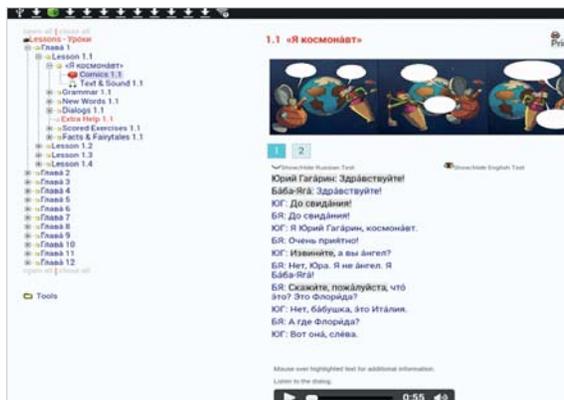
Особый интерес помимо этого обучающего курса представляют учебные материалы, размещенные в разделе для детей-билингвов, в котором пользователи могут найти множество языковых игр для детей разного возраста.

Наиболее ярко игровые элементы применительно к обучению РКИ нашли свое отражение в другом электронном проекте Института Пушкина – «Русском клубе» (www.russianclub.pro).



Скриншот страницы электронного проекта «Русский клуб»

У всех желающих (в частности, изучающих русский язык и владеющих им на любом уровне) есть возможность участвовать в работе этой русскоязычной обучающей социальной сети. Пользователи могут находить друзей, изучающих русский язык, участвовать в различных проектах и практикумах, ставить «лайки», получать награды за достижения и переходить на другие уровни владения русским языком. У каждого проекта или практикума есть описание, на какой уровень владения русским языком он рассчитан. Таким образом, изучение русского языка предлагается проводить в атмосфере игры и общения. Как уже было отмечено, все эти элементы относятся к элементам игрофикации и призваны сделать



Скриншот диалога, размещенного на электронном ресурсе «Школа русского языка имени Бабы-Яги»

процесс усвоения нового материала максимально интересным.

Интересным для нас представляется интернет-ресурс «Школа русского языка имени Бабы-Яги» (russian-pv.carleton.edu/pv2009/about.php#), разработанный преподавателями Колледжа Карлтон А. Дотлибовой, Д. Гёринг, Д. Игнашевой (штат Миннесота, США). Этот обучающий интернет-ресурс представляет собой сетевое мультимедийное учебное пособие по лексике, грамматике, чтению и аудированию (уровень А2), состоящее из 12 частей (глав). В каждой части по 3–5 уроков, включающих лексические и грамматические упражнения, задания на чтение и аудирование мини-диалогов, комиксы, лингвокультурологический материал, представленный в виде фактов и сказок. Авторы используют технологию «эдьютейнмент» при создании примеров, иллюстрирующих грамматические правила, и тексты мини-диалогов. Смешные и забавные примеры способствуют лучшему усвоению учебного материала.

Таким образом, следуя современным тенденциям образования, необходимо не просто адаптировать имеющиеся учебные материалы для иностранных учащихся в процессе преподавания РКИ, но и включать в процесс обучения

именно те неучебные материалы, которые будут интересны учащимся. Вышеупомянутые тенденции позволяют переосмыслить подбор материалов, ориентируясь на изменения в восприятии. Уход от академичности преподавания и включение в процесс обучения элементов технологии «эдьютейнмент» несут в себе огромный потенциал, который способствует пробуждению у учащихся интереса к предмету обучения – РКИ.

Обзор интернет-ресурсов, содержащих аутентичные и учебные материалы с элементами развлекательности, свидетельствует о необходимости более активного внедрения технологии с «эдьютейнмент» в учебный процесс.

Таким образом, интернет-ресурсы, содержащие материалы развлекательной направленности, не являясь основным средством обучения, тем не менее могут интенсифицировать процесс изучения РКИ, так как обладают такими важными элементами, как развлекательность и игровая подача материала. Они, в свою очередь, повышают заинтересованность учащихся и создают дополнительную мотивацию. Как видим, эти тенденции в XXI в. уже получили широкое применение не только в сфере бизнеса, но и в образовании, в том числе в обучении РКИ. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации. М., 2010.
2. Железнякова О.М., Дьяконова О.О. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // «Alma mater» (Вестник высшей школы). 2013. № 2.
3. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество: модульно-кодированное учебное пособие. М., 2007.
4. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4.
5. Кобзева Н.А. К вопросу о технологии увлекательного обучения иностранному языку // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2012. Т. 25 (64). № 1.
6. Кувшинов С.В. Edutainment: Аудиовизуальные интерактивные технологии в образовании // www.polymedia.ru/ru/news/142.
7. Перушев Д. Уроки словообразования // ConNews.ru – кадровый онлайн-менеджер для медиа. Портал с инновационной системой рейтингования журналистов и их работ // finditnow.osa.pl/atp/?sai.
8. Прокопова И.И. К вопросу о понятиях «геймификация» и «развлекательность» как новых тенденциях современного образования // VI Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек, Сознание, Коммуникация, Интернет», 22–25 мая 2014 г., Лёвен, Бельгия. Лёвен, 2014.
9. Феклистов И.Ф. Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи. М., 2002.
10. Чубарова О.Э. Творческий подход к созданию учебных текстов: лингвометодический аспект: начальный этап обучения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
11. Buckingham D., Scanlon M. Selling learning: towards a political economy of edutainment media // Media, Culture and Society. 2005. Vol. 27. № 1.
12. De Vary Sh. Educational Gaming. Interactive Edutainment. Distance learning // For Educators, Trainers and Leaders. 2008. Vol. 5. Iss. 3. № 3.
13. Donovan R., Henley N. Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective. Cambridge, 2010.

14. Esta De Fossard. Writing and producing radio dramas: communication for behavior change. New York, 2005.
15. Okan Z. Edutainment: Is learning at risk? // British Journal of education technology. 2003. Vol. 34. № 4.
16. Wang Ya. Edutainment technology – a new starting point for education development of China // Section TIB-5, 37th AEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Beijing, 2007.
17. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Garrisberg, 2012.

I.I. Prokopova

USING EDUTAINMENT TECHNOLOGY OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Edutainment, educational online resources.

The article describes the modern edutainment technology and its constituents: gamification and entertainment, as well as an overview of educational resources for teaching which reflected the use of this technology.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

15 декабря 2016 г. в Таджикском национальном университете (ТНУ) состоялся Международный форум русской словесности, организованный издательством «Просвещение» совместно с ТНУ.

Открыла мероприятие заместитель председателя Общества дружбы «Таджикистан – Россия», руководитель Русского центра ТНУ, д-р филол. наук, профессор Мехринисо Нагзибекова, ознакомившая участников с целями и задачами проведения форума.

С приветственными словами к собравшимся в актовом зале главного вуза республики школьным учителям и вузовским преподавателям русского языка и литературы, а также студентам столичных вузов обратились ректор ТНУ, д-р филол. наук, академик АН РТ, академик Академии социально-педагогических наук РФ Мухаммадюсуф Имомзода, руководитель представительства Россотрудничества в Таджикистане Михаил Вожаев, заместитель руководителя Таджикского общества дружбы и культурных связей с зарубежными странами Мушарафа Шарипова.

В рамках пленарного заседания прозвучали доклады, вызвавшие большой интерес аудитории, с которыми выступили представители российской делегации. Заведующая Центром филологического образования Института стратегии развития образования РАО Ирина Добротина представила содержательный доклад с видеопрезентацией «Современные подходы к преподаванию русского языка и их реализация в учебно-методических комплектах», заведующая кафедрой педагогики Сургутского государственного университета Вера Повзун – доклад «Концепция преподавания русского языка и литературы: проблемы и перспективы», профессор СПбГУ, старший научный сотрудник Центра русского языка и славистики Татьяна Галактионова – доклад-презентацию «Социально-педагогические технологии развития культуры чтения».

Во второй половине дня работа форума продолжилась в трех секциях: «Продуктивные технологии преподавания русского языка и литературы» (для профессорско-преподавательского состава университета), «Организация работы с текстом на уроках филологического цикла» (для учителей русского языка), «Учебное книгоиздание сегодня и завтра, тренды и реальность: от учебника-навигатора к цифровой образовательной среде» (для студентов).

В работе форума приняло участие более 200 преподавателей и студентов факультетов русской филологии и учителя-русисты общеобразовательных школ Душанбе.

По материалам портала russskiymir.ru

НАРУШЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ СОГЛАСНЫХ В РЕЧИ СЕВЕРНЫХ И ЮЖНЫХ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ



И.М. ЛОГИНОВА

evlogia@mail.ru

д-р филол. наук
профессор

Российского университета
дружбы народов
Москва, Россия



ЧЖАО ЧЖЭ

54151007@qq.com

преподаватель
Хайнаньского
университета
Хайкоу, Китай

Ключевые слова:
*китайские
диалекты, звуковая
интерференция,
обучение русскому
языку в китайской
аудитории*

Настоящее исследование посвящено акценту в русской речи северных и южных китайцев с точки зрения произношения согласных звуков. Это актуально для изучения звуковой интерференции северных и южных диалектов китайского языка при владении русским языком. Практическая ценность нашего исследования связана с обучением русскому языку китайских учащихся из разных диалектных ареалов страны.

Китай – страна с полицентрической структурой диалектов, занимающих прочные позиции на местах и пользующихся не меньшим престижем, чем национальный язык. Многочисленные диалекты являются одним из характерных признаков лингвистической ситуации Китая как в прошлом, так и в настоящее время. Литературный китайский язык сложился на основе живых диалектов. В настоящее время китайский язык распадается на семь основных диалектных групп: северные диалекты (гуаньхуа), у, сянь, гань, хакка, юэ, минь [4: 10]. Область диалектов гуаньхуа, которые являются основой общенационального литературного языка путунхуа, занимает примерно три четверти территории Китая, в основном к северу от Янцзы и только на крайнем западе выходит на юг Китая. Остальные 6 групп диалектов распространены на юго-восточной территории страны. Эта классификация была выполнена по лингвистическим (фонетическим, лексическим

Согласные звуки русского языка

место образования				Губные				Переднеязычные				Среднеязычные среднеязычные	Заднеязычные	
				губные		зубные		зубны		передне- небные			сред- не- неб- ные	задне- неб- ные
способ образования				т.	м.	т.	м.	т.	м.	т.	м.		м.	т.
				Смычные	взрывные	шумные	л.	п	п'				т'	
в.	б	б'							д'				г'	г
сонорные носовые		м	м'							н'				
аффрикаты										ч'				
Щелевые	шумные	гл.				ф'		с'	ш	щ'		х'	х	
		зв.				в'		з'	ж					
											й			
сонорные										л'				
дрожание									р	р'				

Таблица 2

Согласные звуки путунхуа

место образования				Губные		Переднеязычные				Заднеязычные	
				губ.	зуб.	дор- сальн. зубные	альвео- ляр- ные	переднеязычные			дор- сальн.
способ образования								каку- ми- нальн.			
				Смычные	взрывные	шумные	непр.	р			t
пр.	р ^h						t ^h			k ^h	
сонорные носовые		м						n			ŋ
аффр.	непр.					ts		tɕ	tɕ		
	пр.					ts ^h		tɕ ^h	tɕ ^h		
Щелевые	шумные		гл.		f	s	ɕ	ɕ		x	
			зв.				ʒ				
	сонорные					l					

и особенно после гласного звука или перед заднеязычным согласным китайские учащиеся иногда вместо русского [н] произносят китайский заднеязычный носовой [ŋ]. Например, *вон* произносят как *во[ŋ]*, *банк* – как *ба[ŋ]к*, *крестьян* – как *крестья[ŋ]*; г) вместо русской переднеязычной аффрикаты [tʃ] произносится либо китайская ретрофлексная придыхательная аффриката [tʃʰ], либо придыхательная дорсальная аффриката [tɕʰ]. Например, *чай* реализуется как [tʃʰ]ай, *число* – как [tʃʰ]исло, *чувство* – [tɕʰ]уствo, *печь* – как *пe[tɕʰ]и*; д) вместо губно-зубного звука [ɛ] реализуется гласный звук [u], *восемь* – [u]oсeмь.

Носители северных диалектов на месте русских звуков [ф], [м], [н], [л], [с], [ш], [ж], [ц'] реализуют китайские [f], [m], [n], [l], [s], [ʃ], [z], [ɕ]. Несмотря на то что между этими сходными звуками существует в той или иной степени различие по артикуляции, при восприятии на слух такие замены не мешают правильно понять значение слова.

Южные китайские диалекты отличаются от путунхуа и друг от друга инициалами, финалями, тонами и позиционными закономерностями. Если южане из разных диалектных ареалов разговаривают лишь на своем диалекте или говоре, то общение между ними невозможно.

С точки зрения согласных звуков главные отличия между южными диалектами и путунхуа следующие.

1. Количество согласных звуков в южных диалектах различается. В чэндуском говоре (представитель юго-западного гуаньхуа) насчитывается 19 согласных звуков, в яньчжоуском говоре (представитель гуаньхуа цзянхуай) – 16, в сучжоуском говоре (представитель диалектов у) – 27 согласных, в чаншаском говоре (представитель диалектов сянь) – 19, в наньчанском говоре (представитель диалектов гань) – 18, в мэйсяньском говоре (представитель диалектов хакка) – 17, в сямэньском говоре (представитель диалектов минь) и в гуанчжоуском говоре (представитель диалектов юэ) – 18 согласных, а в путунхуа насчитывается 22 согласных звука.

2. В большинстве южных диалектов имеются характерные согласные звуки, которые отсутствуют в путунхуа, например, в сучжоуском говоре (диалекты у) существуют переднеязычная передненебная звонкая аффриката [dʒ], зубной щелевой звонкий [z], в гуанчжоуском говоре (диалекты юэ) есть постальвеолярные звуки [ʃ], [ʃʰ], [ʃ], в мэйсяньском говоре имеется фарингальный щелевой звук [h] и т.д.

3. В большинстве диалектов отсутствуют какуминальные согласные [tʃ], [tʃʰ], [ʃ], [z].

4. Во многих диалектах не различаются носовая фонема [n] и боковая фонема [l],

выделяются 4 типа смешения: а) все [l] звучат как [n]; б) наоборот, все [n] звучат как [l]; в) [l] и [n] считаются одной фонемой и абсолютно взаимозаменяемы; г) мена [l] и [n] появляется лишь в определенных условиях;

5. В некоторых южных диалектах в позиции перед гласным [u] губно-зубная фонема [f] заменяется либо заднеязычной фонемой [x], либо губно-губной фонемой [p], а в диалектах минь губно-зубная инициаль [f] совсем отсутствует.

Сравнив согласные звуки китайских южных диалектов с русским языком, мы спрогнозировали возможные нарушения произношения русских согласных в речи носителей южных диалектов (см. таблицу 3).

Все нарушения произношения русских согласных, возникающие в речи носителей северных диалектов, также существуют в речи носителей южных диалектов. Кроме того, интерференция южных диалектов может вызвать следующие ошибки.

1. В позиции перед гласным звуком вместо русского [ф] носители диалектов сянь (старая школа) могут произносить заднеязычный [x], а носители диалектов минь – губно-губной звук [p], или фарингальный звук [h], так как в этих диалектах отсутствует губно-губной звук [f].

2. В отличие от носителей северных диалектов, носители диалектов хакка, минь и юэ на месте [m'], [d'] могут произноситься [tʰ] (или [tʰi]), [t] (или [ti]): *читать* звучит как *чита[tʰ]* или *чита[tʰi]*, *девушка* – как [t]евушка;

3. В большинстве южных диалектов отсутствуют какуминальные звуки, в связи с этим в русской речи носителей этих диалектов могут не различаться русские свистящие [с], [с'], [з], [з'] и шипящие звуки [ш], [ж], чаще всего на месте шипящих реализуются свистящие: *лежат* реализуется как *ле[ш]ат*, *жаль* – [з]аль.

4. В диалектах сянь, юго-западного гуаньхуа, гань и гуаньхуа цзянхуй носовая фонема [n] и боковая фонема [l] не противопоставлены, поэтому носители этих диалектов чаще всего смешивают их и дрожащие [p] – [p']: *удобные* произносится как *удоб[л]ые*, *окне* – *ок[л']е*, *жена* – *же[л]а*, *журнальный* – *журна[н']ьный*, *светлая* – *свет[н]ая*, *острый* – *ост[н]ый*, *рисунок* – [н']исунок и т.п.

5. Вместо переднеязычного передненебного звука [ц] носители диалектов хакка, минь и гуаньхуа цзянхуй могут быть реализованы как переднеязычный зубной звук [с], так как в этих диалектах отсутствует звук [ɕ], который похож на русский звук [ц];

6. На месте заднеязычного [x] произносится южный диалектный фарингальный звук [h]: *хорошо* звучит как [h]орошо, *художник* – как [h]удожник.

Диа- лекты Русские соглас- ные	Путун- хуа	У	Сянь	Юго-за- пад. гуаньхуа	Гань	Хакка	Минь	Гуаньхуа Цзянхуй	Юэ
п, п'	p ^h p	p ^h p	p ^h p	p ^h p	p ^h p	p ^h p	p ^h p	p ^h p	p ^h p
б, б'	p	p b	p	p	p	p	p b	p	p
ф, ф'	f	f	f x	f	f	f	p h	f	f
в, в'	u	v	u	u	u	u	u	u	w
м, м'	m	m	m	m	m	m	m	m	m
т	t ^h	t ^h	t ^h	t ^h	t ^h	t ^h	t ^h	t ^h	t ^h
т' д'	te ^h	te ^h	te ^h	te ^h	te ^h	t ^h t	t ^h t	te ^h	t ^h t
д	t	t d	t	t	t	t	t	t	t
т' д'	te	dz	te	te	te	t ^h t	t ^h t	t ^h t	t ^h t
ц	ts ^h	ts ^h	ts ^h	ts ^h	ts ^h	ts ^h	ts ^h	ts ^h	ts ^h
с, с'	s	s	s	s	s	s	s	s	ʃ
з, з'	ts	z	z	z	ts	ts	ts	ts	ʃ
н	n ŋ	n ŋ	n l ŋ	n l ŋ	n l ŋ	n ŋ	n ŋ	n l ŋ	n ŋ
н'	n	ŋ̣	ŋ̣ l	ŋ̣ l	ŋ̣ l	ŋ̣	ŋ̣	ŋ̣ l	ŋ̣
л, л'	l	l	l n	l n	l n	l	l	l n	l
ч	tɕ ^h tɕ ^h	te ^h	te ^h	te ^h	te ^h	ts ^h	ts ^h	te ^h	ɕ ^h
ш	ʂ	s	s	s	s	s	s	s	ʃ
ж	ʐ	z	z	dz	s	s	s	s	ʃ
щ	ɕ	ɕ	ɕ	ɕ	ɕ	s	s	s	ʃ
к, к'	k ^h	k ^h	k ^h	k ^h	k ^h	k ^h	k ^h	k ^h	k ^h
г, г'	k	k g	k	k g	k	k	k g	k	k
х, х'	x	x h	x	x	x h	x h	x h	x h	x h
р, р'	l	l	l n	l n	l n	l	l	l n	l

Таким образом, по нашему наблюдению, нарушений произношения согласных в речи носителей северных диалектов китайского языка в некоторой степени было меньше, чем в речи

носителей южных диалектов. Поэтому на начальном этапе китайские учащиеся с севера страны чаще говорят по-русски лучше, чем учащиеся с юга Китая. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Астрахан Е.Б., Завьялова О.И., Софронов М.В. Диалекты и национальный язык в Китае. М., 1985.
2. Завьялова О.И. Диалекты китайского языка. М., 1996.
3. Словарь китайских диалектов / Под ред. Ван Фу Тан. Пекин, 2003.
4. Юань Цзя-хуа. Диалекты китайского языка. М., 1965.
5. 李小凡, 项梦冰. 汉语方言学基础教程. 北京大学出版社, 2009. (Ли Сяо Фань, Сян Мэн Бин, Основной курс китайской диалектологии. Пекин, 2009.)

I.M. Loginova, Chao Che

THE PROBLEMS OF CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN PRONUNCIATION

Chinese dialects, consonant interference, teaching Russian to Chinese.

The present study focuses on the real accent of Russian speech in the Northern and southern Chinese from the point of view of pronunciation consonant sounds, which is important for the study of sound interference of the Northern and southern dialects of the Chinese language in the Russian language. The practical value of our research is related to teaching Russian language to Chinese learners from different dialect areas of the country. The relevance of the conducted research is also due to the relatively low level of knowledge about the dialects of the Chinese language.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ



Первый Центр «Институт Пушкина» в Великобритании открылся 11 декабря на базе школы дополнительного образования «Знание» в Лондоне. В открытии приняли участие проректор по науке Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Михаил Осадчий и заведующая проектной научно-исследовательской лаборатории инновационных средств обучения русскому языку Мария Лебедева. С приветственной речью выступили атташе по культуре посольства России в Великобритании Константин Шлыков и представитель федерального

агентства Россотрудничества в Великобритании Антон Чесноков.

По словам Михаила Осадчего, на базе Центра «Институт Пушкина» в Лондоне планируется развивать сертификационное тестирование детей и взрослых, систему сертификации и повышения квалификации учителей русского языка, а также аккредитации русских школ в Великобритании.

«Открытие Центра «Институт Пушкина» в Лондоне — это замечательное и долгожданное событие для всех преподавателей русского языка в Англии. Институт Пушкина дает огромные возможности по совершенствованию методик преподавания русского языка за рубежом. Когда я открывала школу «Знание», мной руководила идея сохранить русский язык, передать подрастающему поколению неисчерпаемые возможности русской души, культуры и искусства. Впредь мы будем вместе стараться решать вопрос продвижения русского языка через подготовку новых преподавательских кадров, презентацию новых учебных пособий, а также привлекать новых учащихся через портал «Образование на русском», — отметила директор образовательного центра «Знание» Айна Мамаева.

РУССКИЙ АЛФАВИТ: ОТ А ДО Я ЗА ОДИН УРОК (ДЛЯ ГОВОРЯЩИХ НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ)



О.И. КЛИМКИНА

chloja@inbox.ru

канд. филол. наук,
доцент кафедры
украинского
и русского языков
как иностранных

Института филологии
Киевского национального
университета
им. Тараса Шевченко
Киев, Украина

Ключевые слова:

*русский язык как
иностраный,
преподавание русского
языка в Турции, первый
урок для начинающих,
алфавит, звуковой
подход, методический
аспект*



Ч. ЗАРИПОВА-ЧЕТИН

chulpancetin@gmail.com

канд. филол. наук, доцент,
заведующая кафедрой русского
языка и литературы
отделения славянских языков
факультета естественных
и гуманитарных наук
Кавказского университета
Карс, Турция

В статье авторы, опираясь на собственный опыт преподавания РКИ, делятся практическими советами по проведению первого урока с его основной доминантой – алфавитом – для говорящих на турецком языке. Объяснение теоретического материала ведется с опорой на родной язык учащихся. В качестве оптимального способа знакомства с графическим знаком выбран звуковой подход. В завершение предлагаются задания на закрепление устойчивости написания фонем русского языка с их буквенным образом.

Каждый из нас, преподавателей РКИ, хорошо знает, как непросто подготовить и провести первый урок – урок по алфавиту – для начинающих изучать язык. Нередко этот учебный материал осмысливается, переписывается и корректируется годами. Даже опытные методисты, отвечая на вопрос, как провести первый урок и ввести алфавит, готовым рецептам и рекомендациям предпочитают динамичный формат обсуждения [1: 216–218]. Действительно, компактно вместить в один урок весь алфавит с визуально

чуждой для многих иностранцев кириллической системой письма и непривычной артикуляцией специфически русских «шуршащих, трещащих, скрипящих» для их уха и языка звуков – методически непростая и, с точки зрения перспектив изучения языка, весьма ответственная задача. Знакомство с фонетико-графической системой любого языка – первый шаг в его изучении. От того, будет ли он сделан на одном дыхании, легко и увлекательно, часто зависит дальнейший выбор иностранца: учить или не учить. Так, например, в одном из российско-турецких интернет-дневников читаем: «Каждый второй турок хочет или даже предпринимал попытки изучения русского языка как самостоятельно, так и на курсах. Но многим не по зубам оказывается русский алфавит. Большой процент изучающих отсеивается на самом первом этапе. Из-за такого «страшного» алфавита турки просто передумывают учить русский» (yalan.haberler.diary.ru). Вот почему сегодня на первый план выходят так называемые стимулирующие методики преподавания языка, ориентированные на создание материалов, вызывающих желание продолжать изучение языка, нацеленные на позитивный и, главное, легко достижимый результат.

Основываясь на собственном опыте преподавания русского языка на подготовительном факультете Кавказского университета (г. Карс, Турция), предлагаем вниманию коллег личные наработки к уроку, посвященному знакомству турецкой студенческой аудитории с русским алфавитом [8: 5–8, 13: 9–12].

В Кавказском университете турецкого города Карс русский язык преподается на отделении славянских языков факультета естественных и гуманитарных наук с 2004 г. В 2009 г. был открыт подготовительный факультет, за парты которого из года в год садится до 80 абитуриентов. Занятия по языку проводятся в больших аудиториях для всего потока, т.е. для всех 80 студентов одновременно. Такая практика «массового» изучения языка вносит коррективы в организацию уроков и подготовку учебных материалов. Всегда трудно переоценить значение факторов легкости и доступности в изучении иностранного языка, но при работе с большой аудиторией их ставишь во главу угла. Чтобы каждый студент был охвачен, вовлечен в учебный процесс, раздаточный материал готовится и продумывается особенно тщательно. Теоретическая информация расписывается предельно просто, лаконично и наглядно, иллюстрируется «прозрачными», запоминающимися с ходу примерами. Для русского текста используется только прямой

шрифт, так как курсив требует от иностранцев особых навыков чтения.

Говоря о преподавании русского языка в турецкой аудитории, следует отметить тот факт, что разница в акустико-артикуляционных базах русского и турецкого языков невелика. Благодаря фонетическому строю родного языка речевой аппарат турецких учащихся довольно легко адаптируется к особенностям русских звуков, и студенты-турки, как правило, легко, быстро и без особого акцента усваивают русское произношение. Однако на первом уроке камнем преткновения становятся новая графика и произношение отсутствующего в турецком языке звука [ц]. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования турецких студентов (как подготовительного отделения, так и старших курсов), оценивавших собственные трудности на начальном этапе изучения русского языка. Для большинства графически сложными оказались буквы Ж, Ц, Щ, Х, Ю, М, Б, Д, Ф, значительные артикуляционные затруднения многие испытывали при выговаривании переднеязычной аффрикаты [ц]. В то же время несуществующий в турецком языке звук [ш':] не квалифицировался как проблемный. Вероятно, потому что способ постановки этого звука на основе имеющегося в родном языке студентов более мягкого (по сравнению с русским) звука [ш] – легкий и быстрый.

Для презентации русского алфавита тем, кто начинает изучать язык с нуля, нам представляется продуктивным путь сопоставления с опорой на родной язык учащихся. Такой подход однозначно позволяет оптимизировать учебный процесс, сведя к минимуму комментарии со стороны преподавателя и в то же время упростив и ускорив психологические процессы обработки новой информации со стороны учащегося.

Таким образом, в нашем случае объяснение звукобуквенных соответствий русского алфавита дается на турецком языке и основывается на аналогиях с турецким языком: русская буква А произносится как [a] в слове *araba* (машина), буква К произносится как [k] в слове *kar* (снег), чтение твердого знака напоминает чтение турецкого знака разделения «'» (по-турецки *komaişarati* или *kesmeişareti*), когда он передает непронизносимые арабские звуки, заменяющиеся после согласного легкой паузой [3: 34–35]. Там, где это принципиально необходимо, включаются краткие сведения о русском произношении (например, особенности произношения окончаний прилагательных на *-ого*, *-его* или О в безударной позиции) и артикуляционные подсказки (например,

буква Р произносится как [r] в слове raf (*полка*), но русский звук более раскатистый; буква Щ произносится как мягкий долгий звук [ʃ'] в слове şimdi (*сейчас*), который следует произносить «с улыбкой»). В отдельных случаях, когда параллель с родным языком яркая и запоминающаяся, объяснение может сопровождать лингвокультурный комментарий [4]. Так, например, турецким студентам интересно узнать, что буква Ф самая «нерусская», потому что, как, впрочем, и буква Э, указывает на иностранное происхождение слова так же, как это делает буква Ј в их родном языке.

На данном этапе заучивание алфавита в его алфавитной последовательности, как и названия букв, не представляется целесообразным. Знакомство с рукописным вариантом русских графем также происходит позже на специализированных уроках письма. Буквы предъявляются группами, которые формируются на основании признаков сходства/различия между изучаемым и родным языком. Первые позиции в каждой группе занимают согласные звуки как более информативные по сравнению с гласными. Учебный материал представляется и тренируется пошагово, следуем, согласно общедидактическому принципу, от известного к неизвестному, от легкого к трудному [5: 4–5].

- Шаг 1. Буквы, которые выглядят и произносятся одинаково в русском и турецком языках: К, М, Т, А, О, Е.
- Шаг 2. Буквы, которые выглядят так же, как в турецком языке, но произносятся по-другому: В – V, Н – N, Р – R, С – S, У – U.
- Шаг 3. Буквы, которые выглядят отлочно от букв турецкого языка, но произносятся приблизительно одинаково: Б – B, Г – G, Д – D, Ж – J, З – Z, Й – Y, Л – L, П – P, Ф – F, Х – H, Ч – Ç, Ш – Ş, И – İ, Ы – I, Э – E.
- Шаг 4. Особые русские буквы и звуки: Ц, Щ, Ё, Ю, Я.
- Шаг 5. Знаки: Ь, Ъ.

Каждый этап подытоживает слушание и чтение русских слов. При этом студентам может быть предложено: слушать, как читает преподаватель, и повторять про себя; слушать и повторять вместе с преподавателем; слушать и повторять в паузы; слушать читая; слушать

и повторять читая; слушать, а затем писать и т.д. [1: 170–171].

Большую часть слов составляют легко воспринимаемые интернационализмы и заимствованные русским языком тюркизмы. В паре «русский – турецкий» это могут быть следующие слова:

чай – çay, лимон – limon, ресторан – restoran, фабрика – fabrika, телефон – telefon, футбол – futbol, метро – metro, жетон – jeton, шапка – şapka, доктор – doctor, актер – aktör, шофер – şoför, проблема – problem, банк – banka, газета – gazete, ваза – vazo, вишня – vişne, театр – tiyatro, магазин – mağaza, музей – müze, автобус – otobüs, алфавит – alfabe и др.

С помощью таких примеров узнавание букв и их произношение в русском слове отрабатываются без особых усилий. Кроме того, подобная лексика несет чрезвычайно важный для каждого новичка положительный эмоциональный заряд радости узнавания, рождает уверенность в том, что справиться с «великим и могучим» все-таки будет под силу.

В то же время важно помнить, что ни алфавит сам по себе, ни даже чтение слов или письмо не являются самоцелью. Главная задача любого урока, тем более первого, – выход в речь. Поэтому треть от общего количества использованных на уроке слов составляют новые слова с высоким коммуникативным потенциалом, необходимые для построения элементарных фраз: *Привет! ≠ Пока!; Как дела?; Хорошо! ≠ Плохо!; Кто это? Это актер/шофер...; Что это? Это сумка/словарь/тетрадь...; Где ресторан/банк/музей...? Тут ≠ Там; Можно? Да ≠ Нет; Я люблю чай/футбол; Минуту!; Молодец!* и др. Некоторые слова, как, например, *день, вечер*, вводятся с учетом коммуникативной перспективы и на следующем уроке уже включаются в формулы приветствия: *Добрый день!; Добрый вечер!* и т.д. Все эти слова являются обязательными для заучивания и входят в лексический минимум урока.

Помощь в запоминании новых слов окажет использование картинок, рисунков, смайликов, слайдов с изображением называемых предметов, профессий, ситуаций. Родной язык студента должен выполнять вспомогательную функцию и как можно меньше звучать на уроке. Предпочтение отдается жестам, мимике, разным видам наглядности и, конечно, русской речи как самого преподавателя, так и студентов.

Rus Alfabeti. Русский алфавит

1. Rus ve Türk alfabelerinde aynı yazılan ve telaffuz edilen harfler.

Буквы, которые выглядят и произносятся одинаково в русском и турецком языках.

Harf Буква	Türkçede benzer ses Подобный звук в турецком языке	Комментарий для преподавателя
К	K (kar kelimesindeki gibi)	К произносится как [k] в слове kar (снег)
М	M (masa kelimesindeki gibi)	М произносится как [m] в слове masa (стол)
Т	T (taş kelimesindeki gibi)	Т произносится как [t] в слове taş (камень)
А	A (araba kelimesindeki gibi)	А произносится как [a] в слове araba (машина)
О	O (ot kelimesindeki gibi) A (araba kelimesindeki gibi, vurgu dışında kaldığı durumlarda)	О произносится как [o] в слове ot (трава), в безударной позиции произносится как [a]
Е	E (inek kelimesindeki gibi, kelimenin ortasında ve sonunda) YE (yemek kelimesindeki gibi, kelime başında ve ünlülerden sonra)	Е после согласных произносится как [e] в слове inek (корова), в начале слова произносится как [ye] в слове yemek (еда)
Читаем: MÁMA TÉMA TAM KTO KOT KAK Okuyoruz: anne konu orada kim kedi nasıl		

2. Türk dilindeki gibi yazılan fakat farklı telaffuza sahip harfler.

Буквы, которые выглядят так же, как в турецком языке, но произносятся по-другому.

Harf Буква	Türkçede benzer ses Подобный звук в турецком языке	Комментарий для преподавателя
В	V (vatan kelimesindeki gibi)	В произносится как [v] в слове vatan (родина)
Н	N (nar kelimesindeki gibi)	Н произносится как [n] в слове nar (гранат)
Р	R (raf kelimesindeki gibi, Rusçada bu ses daha gür)	Р произносится как [r] в слове raf (полка), но русский звук более раскатистый
С	S (su kelimesindeki gibi)	С произносится как [s] в слове su (вода)
У	U (uçak kelimesindeki gibi)	У произносится как [u] в слове uçak (самолет)
Читаем: ВОТ НЕТ ОКНУ РЕСТОРА́Н ТЕА́ТР МО́РЕ СОК СУ́МКА ТУТ УРÓК Okuyoruz: işte hayır pencere restoran tiyatro deniz meyvesuyu çanta burada ders		

3. Türk dilinden farklı görünüme sahip olan fakat yaklaşık aynı telaffuz edilen harfler.
 Буквы, которые выглядят отлично от турецкого языка,
 но произносятся приблизительно одинаково.

Harf Буква	Türkçede benzer ses Подобный звук в турецком языке	Комментарий для преподавателя
Б	B (bal kelimesindeki gibi)	Б произносится как [b] в слове bal (мед)
Г	G (gar kelimesindeki gibi) V (vatan kelimesindeki gibi, sadece -ого, -его: <i>ничего</i> (hiç bir şey) gibi kombinasyonlarda)	Г произносится как [g] в слове gar (вокзал), в окончаниях -ого, -его (например, <i>ничего</i>) произносится как [v]
Д	D (dam kelimesindeki gibi)	Д произносится как [d] в слове dam (крыша)
Ж	J (jeton kelimesindeki gibi)	Ж произносится как [j] в слове jeton (жетон)
З	Z (zafer kelimesindeki gibi)	З произносится как [z] в слове zafer (победа)
Й	Y (ay kelimesindeki gibi)	Й произносится как [y] в слове ay (месяц)
Л	L (lale kelimesindeki gibi)	Л произносится как [l] в слове lale (тюльпан)
П	P (para kelimesindeki gibi)	П произносится как [p] в слове para (деньги)
Ф	F (fabrika kelimesindeki gibi; Rusçada Ф harfi genelde kelimenin yabancı kökenli olduğuna işaret eder. Türkçede aynı durum J harfi için geçerlidir)	Ф произносится как [f] в слове fabrika (завод); буква Ф указывает на иностранное происхождение слова, как это делает буква J в турецком языке
Х	H (hava kelimesindeki gibi; Türkçede bu ses çok hafif neredeyse duyulmadan söylenir, Rusçada ise gırtlaktan çıkan sert söylenen bir sestir)	Х произносится как [h] в слове hava (погода); если в турецком языке [h] еле произносится, почти проглатывается, то русский звук более отчетливый, гортанный
Ч	Ç (çay kelimesindeki gibi)	Ч произносится как [ç] в слове çay (чай)
Ш	Ş (şapka kelimesindeki gibi, Rus dilinde bu ses daha sert söylenir)	Ш произносится как [ş] в слове şapka (шапка), но тверже
И	İ (ipek kelimesindeki gibi)	И произносится как [i] в слове ipek (шелк)
Ы	I (ışık kelimesindeki gibi fakat daha uzun söylenir)	Ы произносится как [i] в слове ışık (свет)
Э	E (ev kelimesindeki gibi; Rusçada Э harfi genelde kelimenin yabancı kökenli olduğuna işaret eder. Türkçede aynı durum J harfi için geçerlidir)	Э произносится как [e] в слове ev (дом); буква Э часто указывает на иностранное происхождение слова

Читаем: БАНК ГОРОД ДОМ ДА КАК ДЕЛА? МУЗЕЙ

Okuyoruz: banka şehir ev evet Nasıl sınız? müze

Читаем: МАГАЗИН ГДЕ? ГАЗЕТА КНИГА СТОЛ СТУЛ

Okuyoruz: mağaza nerede gazete kitap masa sandalye

Читаем: ПРИВЕТ! ПОКА! ПРОБЛЕМА МИНУТУ! КОФЕ ТЕЛЕФОН

Okuyoruz: Selam! Güleüle! problem Birdakika! kahve telefon

Читаем: ФУТБОЛ ШАПКА МАШИНА ХОРОШО! ПЛОХО! ЧТО? [што]

Okuyoruz: futbol şapkâ araba İyi! Kötü! ne?

Читаем: ВЕЧЕР ЧАЙ МЫ ЭТО ЭТАЖ МОЖНО?*

Okuyoruz: akşam çay biz bu kat

Harf Буква	Türkçede benzer ses Подобный звук в турецком языке	Комментарий для преподавателя
	<p>* Rus dilindeki izin alma anlamı yüklü <i>можно</i> kelimesi Türkçede sadece fiil ile kullanılan (y) a/e bilir, ile eşdeğerdir: <i>İçeri girebilir miyim? Можно мне войти?, Pencereyi açabilir miyim? Можно мне открыть окно?, Bir soru sorabilir miyim? Можно мне спросить?</i> Türkçeden farklı olarak Rusçada bu kelime yalnız başına da kullanılabilir ve onun anlamı duruma göre tahmin edilir. Örneğin, kapıyı açıp sınıfa girmek istediğinizde <i>Можно войти? Girebilir miyim?</i> anlamı yüklenip, <i>Можно?</i> Kelimesi tek başına da kullanılır. Sınıf havasız olduğunda pencereye işaret ederek <i>Можно?</i> Kelimesini kullanırsanız, <i>Можно открыть окно? Pencereyi açabilir miyim?</i> Anlamına gelir. Eğer sınıfta elinizi kaldırıp, <i>Можно?</i> dersiniz bu elbette <i>Можно спросить (или ответить)? Sorabilir (ya da cevap verebilir) miyim?</i> Anlamına gelir. Rusçada izin almak için bu kelime tek bir fiil bile eklenmeden de kullanılabilir.</p>	<p>* Русское слово <i>можно</i> со значением разрешения соответствует турецкому аффиксу (y) a/e bilir, который используется только вместе с глаголом. <i>İçeri girebilir miyim? Можно мне войти?, Pencereyi açabilir miyim? Можно мне открыть окно?, Bir soru sorabilir miyim? Можно мне спросить?</i> В отличие от турецкого языка, в русском возможно самостоятельное использование этого слова, при этом его значение восполняется ситуативно. Например, если вы открыли дверь в класс, <i>Можно?</i> имеет значение <i>Можно войти?</i> Если в классе душно и вы показываете на окно: <i>Можно?</i>, то это определенно <i>Можно открыть окно?</i> Если вы на уроке подняли руку со словом <i>Можно?</i>, то это, конечно же, <i>Можно спросить (или ответить)?</i> и т.д. По-русски спросить разрешение возможно, даже не зная ни одного глагола.</p>

4. Rus alfabesine özgü harfler.
Особые русские буквы и звуки.

Harf Буква	Türkçede benzer ses Подобный звук в турецком языке	Комментарий для преподавателя
Ц	TS (tsunami (devdalga) kelimesindeki gibi, [ts] mümkün kadar kısa telaffuz edilmeli)	Ц произносится как [ts] в слове tsunami (<i>цунами</i>), [ts] следует произносить максимально кратко, без внутренней паузы между звуками
Щ	Ş yumuşak (şimdi kelimesindeki gibi (gülümseme) ile telaffuz edilmeli)	Щ произносится как [ş':] (мягкое долгое [ш':]) в слове şimdi (<i>сейчас</i>), которое следует произносить «с улыбкой». При произношении звука [ш] губы вытянуты и округлены, а при произношении [ш':] уголки губ растянуты в легкой полуулыбке, рот немного приоткрыт, зубы находятся на небольшом расстоянии друг от друга, а язык чуть-чуть продвинут вперед. Мимика улыбки вносит необходимые коррективы в артикуляцию звука
Ё	Ö (actör kelimesindeki gibi, kelimenin ortasında ve sonunda) YO (yok kelimesindeki gibi, kelime başında ve ünlülerden sonra)	Ё между согласными произносится как [ö] в слове aktör (<i>актёр</i>), в начале слова как [yo] в слове yok (<i>нет</i>)
Ю	Ü (süt kelimesindeki gibi, kelimenin ortasında ve sonunda) YU (yurt kelimesindeki gibi, kelime başında ve ünlülerden sonra)	Ю произносится как [ü] в слове süt (<i>молоко</i>), в начале слова как [yu] в слове yurt (<i>общежитие</i>)
Я	Â (kâr kelimesindeki gibi, kelimenin ortasında ve sonunda) YA (yağmur kelimesindeki gibi, kelime başında ve ünlülerden sonra)	Я произносится как [â] в слове kâr (<i>прибыль</i>), в начале слова как [ya] в слове yağmur (<i>дождь</i>)
Читаем:	ТОВАРИЩ МОЛОДЁЦ! АКТЁР ШОФЁР	ИМЯ ВРЕМЯ ТУРЦИЯ Я ЛЮБЛЮ
Okuyoruz:	arkadaş Aferin! aktör şoför	ad zaman Türkiye ben seviyorum

5. İşaretler.
Знаки.

İşaretler Знаки	Rus işaretlerinin anlamları. Türkçedeki karşılıkları. Значение русских знаков. Соответствия в турецком языке	Комментарий для преподавателя
Ь Мягкий знак	Yumuşatma işareti Hiçbir ses vermez, sadece önde gelen ünsüzün yumuşak söylendiğine işaret eder. Bazen kelime içinde kelimeyi sanki ikiye böler. Özel gramer formlarında hiçbir fonetik görevi olmamasına rağmen gelenek olarak yazılmaya devam eder. G, k, l gibi yumuşak ünsüzleri işaret etmek için kullanılan uzatma ve yumuşama işaret inihatırlatır ...^...: rüzgâr, kâr.	Мягкий знак Не обозначает никакого звука, указывает на мягкость предыдущего согласного. Может указывать на раздельное произношение внутри слова. В определенных грамматических формах пишется по традиции, не выполняя никакой фонетической роли. Напоминает знак удлинения и смягчения ...^..., который используется для обозначения мягких согласных g, k, l: rüzgâr (ветер), kâr (прибыль).
Ъ Твердый знак	Sertleştirme işareti Hiç bir ses vermez, ayırma fonksiyonu yapar. Türkçede telaffuz ederken ünsüzlerden sonar hafif duraklama ile kullanılan ve telaffuzu olmayan Arapçadaki «ayn» ve «hamze» seslerini verdiğimizdeki ayırma işaretinin okunmasını hatırlatır ...'...: tav'an, tavan.	Твердый знак Не обозначает никакого звука, выполняет разделительную функцию. Напоминает чтение знака разделения ...'..., когда он передает непронизносимые арабские звуки «айн» и «хамзе», которые в турецком произношении после согласного заменяются легкой паузой: tav'an (добровольно), но tavan (потолок).
Читаем: Okuyoruz:	ДЕНЬ gün НОЧЬ gece СЛОВА́РЬ sözlük ТЕТРА́ДЬ defter СЕМЬ yedi СЕМЬЯ́ aile СЪЕ́М yiyeceğim	

Для запоминания незнакомого алфавита чрезвычайно полезно прописывание букв от руки. В процессе письма, т.е. в процессе наблюдения за появлением буквы на бумаге, запоминается не только ее визуальный образ, но, что очень важно, и последовательность движений руки. Поэтому в качестве домашнего задания прежде всего следует рекомендовать прописать по несколько строчек все русские буквы в их заглавном (большая буква) и строчном (маленькая буква) вариантах.

С целью закрепления устойчивости написания фонем русского языка с их буквенным образом учащимся могут быть предложены следующие задания.

Задание 1. «Рисуночный» диктант. В конце урока преподаватель диктует новые слова, студенты рисуют называемые предметы, а дома подписывают свои рисунки по-русски.

Задание 2. Rus alfabesine özgü harfleri bulun ve işaretleyiniz. Найдите и отметьте буквы русского алфавита.

Ä Р Ъ Ы І Ъ Б Ъ Ц Ц З З
А Т L К Г Д М У Й Ж Ş Х Ф
А R Њ Н В Ç С S E Ё Ш Y
Æ Т Ё Ö Ю О Q П Ъ Л Щ X
V Ч F Ж Ж Z И Й Ю Э Є Я

Задание 3. Boş bırakılan yerlere uygun harfleri ekleyiniz. Впишите подходящие буквы в пропущенные места.

А Б В Д Е Ё З И К Л Н П Р Т У Ф Ц Ч Щ Ъ Ь Э Ю Я

Задание 4. Aşağıda verilen Türkçe isimleri Rus harfleri ile yazın. Kendi adınızı da Rusça yazın. Турецкие имена напишите русскими буквами. Напишите по-русски свое имя.

- Ayşe _____
- Yağmur _____
- Ekrem _____
- Rüzgar _____
- Narin _____
- Ahmet _____
- Fatih _____
- Pınar _____
- Hatice _____
- Çulpan _____

Задание 5. Bu kelimeleri Rusçaya çeviriniz ve Rusça yazınız. Переведите эти слова на русский язык и напишите по-русски.

- futbol _____
- banka _____
- jeton _____
- gazete _____
- şapka _____
- vişne _____
- limon _____
- problem _____
- çay _____
- alfabe _____

Задание 6. Buraya hangi kelimeler ve cümlecikler yazılmıştır? Какие слова и фразы здесь написаны?

ПЛ⊗ХОР⊗Ш⊗ ПОКАҚДЕЛА

Задание 7. Uygun ifadeleri birleştiriniz. Diyalogları okuyun ve ezberleyin. Соедините соответствующие реплики. Прочитайте диалоги и запомните их.

- | | |
|----------------|--------------|
| Привет! > | < Пока! |
| Как дела? > | < Нет! |
| Где магазин? > | < Хорошо! |
| Можно? > | < Это книга. |
| Что это? > | < Это мы. |
| Кто это? > | < Там. |
| Пока! > | < Привет! |

Таким образом, на первом уроке студенты получают самое общее представление о фонетико-графической системе русского языка, тем не менее достаточное для того, чтобы начать читать и писать по-русски. Тех, кто заинтересован в академическом изучении русского алфавита и русской фонетики, рассчитанном на многочасовой аудиторный курс, отсылаем к подробным обзорам данной темы в учебниках турецких авторов [6: 11–31, 7: 21–62, 8: 8–31, 10: 15–23, 11: 19–32, 12: 2–15] и рекомендациям российских методистов [2]. Важно помнить, что огромное мотивирующее значение имеет приобретение на первом же занятии положительного коммуникативного опыта. Цель урока уже достигнута, если студент, прощаясь, сказал вам: «Пока!»

Надеемся, что предложенный алгоритм ввода алфавита на первом уроке для турецких студентов, начинающих изучать русский язык, поможет преподавателям РКИ в подготовке этого материала для любой другой иностранной аудитории, подскажет новые решения и методические находки, способные сделать первый урок легким и надежным стартом для дальнейшего изучения языка. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2005.
2. Битехина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика. Методы, приемы, результаты. М., 2011.
3. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. М.; Л., 1956.
4. Успенский Л.В. По закону буквы. М., 1973.

5. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный). СПб., 2008.
6. Dietrich A.P. Rusça Gramer. Грамматика русского языка. Ankara, 2007.
7. Gültek V. Rus Dili Grameri. Ankara, 2005.
8. Kendi Kendine Hızlı Rusça. İstanbul, 2005.
9. Klimkina O.I., Zaripova Çetin Ç. Rusça Konuşmanın Etik Formları. Türkçe Konuşan Türk Öğrencilere Yönelik Rus Dili Ders Kitabı. Basit Seviye. Ankara, 2015.
10. Köksal N. Rusça Dilbilgisi. Грамматика русского языка. Ankara, 2006.
11. Norman P., Norman N. 50 Derste Rusça // Türkçeye uyarlayan Behramoğlu A. İstanbul, 1997.
12. Stilman G., Harkins W.E. Yeni başlayanlar için Rusça dilbilgisi // Türkçeye uyarlayan Ünver S. Ankara, 1997.
13. Zaripova Çetin Ç., Rusça I. Gramer ve Alıştırmalar. Ankara, 2015.

O.I. Klimkina, Ç. Zaripova Çetin

THE RUSSIAN ALPHABET: FROM A TO Я IN ONE LESSON (FOR TURKISH LANGUAGE SPEAKERS)

Russian as a foreign language, teaching the Russian language in Turkey, first lesson for beginners, the Russian alphabet, an auditory approach, methodological aspect.

The authors of the article, relying on their experience in teaching the Russian language as a foreign language, share practical advice on the first lesson with its dominant theme – the alphabet – for Turkish language speakers. The explanation of the theoretical materials is carried out with the support of the native language of the students. The auditory approach has been selected as the optimal method to introducing graphic signs. At the end, exercises are offered to consolidate writing phonemes of the Russian language with their literal character.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

18 ноября 2016 г. состоялся юбилейный X Фестиваль русской речи, организованный Институтом Пушкина и Эстонской ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (ЭСТАПРЯЛ) при поддержке посольства России в Эстонии, фонда «Русский мир» и эстонских меценатов. В рамках фестиваля прошла торжественная церемония награждения победителей конкурса молодых переводчиков.

Любителей и знатоков русского языка и культуры в этом году принял большой зал Национальной библиотеки Эстонии. В мероприятии приняло участие более 250 гимназистов и учителей из десяти уездов страны. Изюминкой фестиваля стала книжная ярмарка, на которой все желающие смогли обменяться интересными книгами.

В разнообразных конкурсах фестиваля все участники могли показать свои знания и творческие способности, проявить лидерские качества. Участникам были вручены памятные грамоты и подарки, а в лотерее многие ребята получили различные призы от спонсоров.

Завершился фестиваль церемонией награждения победителей конкурса «Почтовые лошади просвещения», так называл переводчиков А.С. Пушкин. Призы ребятам вручали известный российский поэт Николай Звягинцев (Москва) и любимый в Эстонии CONTRA.

По материалам портала russskiymir.ru

В странах, где «Росатом» возводит атомные электростанции отечественным технологиям, в будущем могут появиться учебные заведения с русским языком преподавания. Помимо обучения иностранных студентов в ведущих российских технических вузах по специальностям, необходимым для обслуживания АЭС, в госкорпорации прорабатывают перспективы создания за рубежом полилингвальных школ. Образовательные учреждения в странах, где планируется сооружение российских АЭС, могут быть организованы при участии федерального агентства «Россотрудничество». По мнению главы компании «Русатом – Международная сеть» А. Мертена, долгосрочные проекты в атомной сфере способны стать отличной базой для выстраивания гуманитарного сотрудничества и деятельности по продвижению русского языка, популяризации российской науки и культуры в зарубежных странах.

По материалам портала russskiymir.ru

ЗАМЯТИНСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «РУСЬ»)



Е.В. АЛТАБАЕВА

evaltabaeva@mail.ru

д-р филол. наук, профессор
Российского государственного
аграрного университета –
МСХА им. К.А. Тимирязева
Москва, Россия

Ключевые слова:

*лингвострановедение,
замятинский текст,
лингвопоэтика,
идиостиль,
концептосфера*

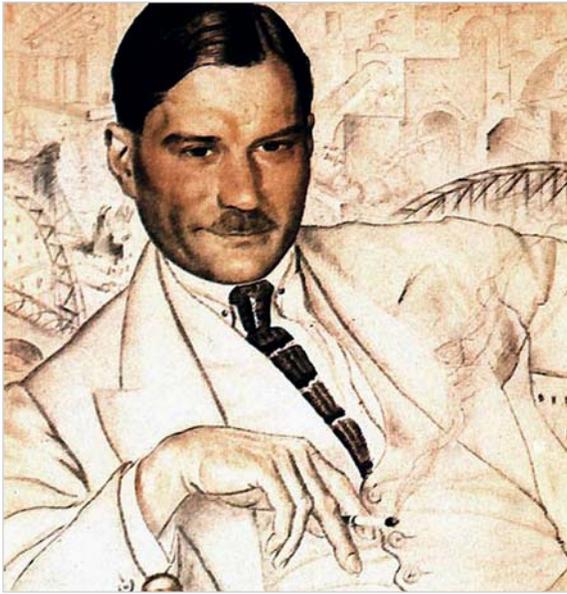
В статье рассматривается актуальная для лингвострановедческой подготовки иностранных студентов проблема языковой организации индивидуально-авторской концептосферы Е.И. Замятина. Ставится задача с помощью концептуального анализа показать специфику изображения Е.И. Замятиным мира русской природы на материале рассказа «Русь». Выявляются и анализируются средства репрезентации концепта *природа*, наиболее характерные поэтические приемы его изображения, основанные в том числе на взаимодействии концептов *пространство, время, природа и человек*. Делается вывод о значимости обращения к изучению поэтического языка и концептосферы замятинского текста в иноязычной аудитории.

Постижение феномена той или иной культуры традиционно происходит через язык культуры в самом широком смысле. Носителями и трансляторами последнего могут быть и живопись, и музыка, и народное творчество, и обычаи. Особое место в этой системе занимает художественная литература как совокупность текстов, принадлежащих к данной культуре. Знакомство с лингвокультурными особенностями через художественный текст приобретает особую значимость при обращении к языку тех авторов, которым удалось в высшей степени талантливо воплотить наиболее характерные стороны родной культуры.

А.С. Пушкин и Е.А. Баратынский, М.Ю. Лермонтов и Ф.И. Тютчев, Н.В. Гоголь и И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой, Н.С. Лесков и А.П. Чехов, И.А. Бунин и А.И. Куприн, М. Горький и М.А. Шолохов, В.П. Астафьев и Ф.А. Абрамов, В.Г. Распутин и В.А. Солоухин – трудно назвать всех авторов, которых можно причислить к когорте «певцов своей родины», невзирая на место каждого в писательской табели о рангах. Дстойное место в этом ряду занимает Е.И. Замятин, в малой прозе которого запечатлены главные принципы устройства народного бытия и базовые национально-культурные ценности русского народа.

Изучение текстов произведений Евгения Замятина в иноязычной аудитории с точки зрения их лингвокультурного наполнения может принести студентам, изучающим русский язык и лингвострановедение России, очень большую пользу.

Во-первых, тайна таланта этого писателя, некогда отнесенного к «возвращенной литературе», при всем многообразии работ литературоведческого толка остается, на наш взгляд, разгаданной не до конца. Особенно если учесть, что язык такого неповторимого мастера слова исследован далеко не в полной мере, хотя заслуживает самого пристального внимания. У обучаемых тем самым появляется возможность как самостоятельно, так и под руководством преподавателя



Е.И. Замятин

проникать в творческую мастерскую писателя, изучать его язык и индивидуально-авторский стиль, в том числе и с лингвокультурологических позиций.

Во-вторых, писателю такого уровня весьма сложно дать исчерпывающую характеристику в русле какого-то одного направления, его синтетичный по своей природе творческий метод не укладывается в рамки одной научной парадигмы и требует междисциплинарного подхода. Мы предлагаем объединить лингвокогнитивный и лингвокультурологический подходы для комплексного и системного исследования феномена замятинского текста. Приобщение к анализу текста в русле новейших научных парадигм всегда полезно для студентов и формирует системный подход к языку.

В-третьих, мирозерцание Е.И. Замятина, нашедшее свое воплощение в его оригинальном художественном методе, сформировало такой неповторимый способ языковой организации текста, при котором каждый его элемент выполняет собственную функцию, только взаимодействуя с другими элементами и обеспечивая тем самым мощный эффект художественной воздейственности [4: 91–102]. Студенты тем самым получают представление о национально специфицированных средствах воздейственности художественного текста на оригинальном, высокоталантливом, эстетически значимом материале произведений Е.И. Замятина.

При изучении произведений данного писателя и их языковых особенностей, по нашему мнению, целесообразно использовать

концептуальный анализ. Он входит в общую систему филологического анализа текста и является одним из новых его ответвлений, актуальных для современной филологии. Методика концептуального анализа основывается на выявлении базовых концептов текста или совокупности текстов того или иного автора, установлении их репрезентативной системы и роли в реализации художественного замысла автора [5: 30, 6: 464]. Концептуальный анализ дает основания заключить, что тексты произведений Замятина при всем их жанрово-стилистическом разнообразии являют собой глубинное единство, базирующееся на общих концептуальных, художественных и поэтических принципах. Именно поэтому для обозначения данной совокупности мы сочли возможным ввести некое единое наименование – замятинский текст, применяемое нами для номинации корпуса разножанровых текстов произведений Е.И. Замятина, связанных между собой общей концептосферой и единой репрезентационной системой [2: 74–78, 3: 505–509].

Замятинский текст рассматривается в нашей концепции как «значимое национально-культурное явление, самодостаточный феномен русской национальной и – шире – славянской ментальности, с одной стороны, и уникальный языковой прецедент, отражающий данную ментальность в индивидуально-авторской текстовой модели мира, с другой» [1: 29]. Он обладает рядом дифференциальных признаков, позволяющих отличить его от текстов других авторов. В числе этих признаков выделяется индивидуально-авторская концептосфера. Ведущие концепты замятинского текста (*пространство, время, человек, душа, желание, вера, речевая деятельность* и др.) стали предметом рассмотрения в ряде исследований [9, 11–14]. При изучении системы языковых репрезентаций этих концептов были обнаружены широкие межконцептуальные связи и стало очевидно, что на пересечении концептуальных полей *пространство* и *время* возникает новая когнитивная информация, связанная с концептуализацией представлений о природном мире. В рассказе «Русь» эти связи выписаны Замятиным предельно четко и с высочайшей степенью мастерства.

Напомним, что это произведение было создано под влиянием знакомства, а потом и дружбы Е.И. Замятина с Б.М. Кустодиевым и было навеяно живописными произведениями последнего и их совместной работой, в частности, иллюстрациями художника к произведениям «О том, как исцелен был инок Еразм», «Житие блохи» и декорациями к постановке замятинской «Блохи». В какой-то степени и сам рассказ «Русь» оказался, условно говоря,

словесной иллюстрацией к стилизующейся под народное искусство живописи Кустодиева. Но в то же время сводить «Русь» только к вербальному отражению специфики творческой индивидуальности художника, значит обеднять и искажать истинное значение этого произведения. На нескольких страницах Замятину удалось уместить и совместить историю и современность, быт и бытие, природное и человеческое, сиюминутное и вечное. Это поистине одна из наиболее драгоценных жемчужин в ожерелье замятинского текста.

Обратимся к тексту рассказа. Он написан в любимой писателем сказовой, точнее сказообразной, манере [7: 54] и открывается впечатляющим своей лаконичностью, с одной стороны, и грандиозностью, с другой, зачином: «Бор – дремучий, кондовый, с берлогами медвежьими, крепким грибным и смоляным духом, с седыми лохматыми мхами. Видал и железные шеломы княжьих дружин, и кукли скитников старой, настоящей веры, и рваные шапки Степановой вольницы, и озябшие султаны Наполеоновых французишек. И – мимо, как будто и не было; и снова – синие зимние дни, шорох снеговых ломтей – сверху по сучьям вниз, ядерный морозный треск, дятел долбит; желтые летние дни, восковые свечки в корявых зеленых руках, прозрачные медовые слезы по заскорузлым крепким стволам, кукушки считают годы» [8].

В зачине рассказа именно природное пространство – бор – выступает и фоном, и ареной для демонстрации череды исторических событий и смены эпох от Древней Руси до Российской империи XIX в. и наших дней. Исторические вехи расставлены в одном предложении: «Видал и железные шеломы княжьих дружин, и кукли скитников старой, настоящей веры, и рваные шапки Степановой вольницы, и озябшие султаны Наполеоновых французишек». В этом предложении с кинематографической зримостью предстает перед читателем русская история, укорененная в пространстве бора – седом, лохматом, дремучем... Лексический состав зачина и его синтаксическая организация подчеркивают относительность времени, мимолетность и неспешность его хода: «И – мимо, как будто и не было; и снова – синие зимние дни... желтые летние дни... кукушки считают годы». Взятые вместе пространство и время создают здесь тот самый уникальный замятинский хронотоп, когда пространство панорамно показывается на фоне времени, а время разворачивается в пространстве, которое как бы пропускает его через себя. Удивительно сочетание динамичности и экзистенциальности на одном текстовом материале: первая достигается в основном

лексическими средствами, показывающими смену эпох и времен года: *шеломы, кукли, шапки, султаны, желтые летние дни, синие зимние дни* и т.д.; вторая обеспечивается преимущественно синтаксически: безглагольными конструкциями – бытийными и эллиптическими. В то же время появляются и глагольные построения – при изображении элементов флоры, так и фауны, причем преимущественно метафорического характера: «вздулись тучи, багровой трещиной расселось небо, капнуло огнем – и закурился вековой бор», «дятел долбит», «кукушки считают годы».

Текст рассказа насыщен флористической лексикой, которую часто сопровождают эпитеты: *бор, мхи, стволы, деревья, травы, рощи, поля, цветы, сад, липы, сирень, береза, ветки, листья, яблоня, яблоко, пунцовый анис, золотой налив, яблоки-крымки, зерна, орехи грецкие, американские, кедровые, волошские, фундуки, крепкий строевой лес, сморчки, гриб-самопляс, тыква* и др. Менее частотны, но все же довольно разнообразны номинации представителей животного мира: *пчелы, осы, мухи, лошади, медведи, осетры, щуки, стерляди, птицы, дятлы, кукушки, галки (не зимнему крикучие стаи галок)*.

Применительно к замятинскому тексту, как и к любому другому, чрезвычайно значима мысль о том, что «сегодня работа над словом, извлеченным не из контекста, а из готового словаря, определенным образом препарировавшего семантическую структуру слова, кажется бесперспективной» [10: 44]. Подлинный смысл замятинского слова постигается только в условиях контекста – настолько плотно увязаны между собой лексические единицы, настолько обоснованно и основательно размещены они в соответствующей синтаксической структуре, наконец, настолько выпуклый образ лепится автором из мощного замеса смыслов и символов. Например: «Пароходы, облака, месяцы, дни, птицы – мимо. А тут жизнь – как на якорю – качается пристанью, и люди – как крепкий строевой лес, глубоко корневищами усеивший в землю» [8].

Этому способствуют, в частности, весьма активные в рассказе, как, впрочем, и всегда в замятинском тексте, метафоры, искусно вплетаемые в ткань повествования, как именные, так и глагольные, например: «косматая от снега колдунья-береза», «водяная дремь», «из скорлупы вышел апрель», «липы и сирень перевесились через забор всей грудью». Все они связаны с приемом персонификации, одухотворения явлений природы. Так, апрель – это только что вылупившийся птенец, юный весенний месяц, действительно как бы

вышедший из белой зимней, снежно-ледовой скорлупы. Сирень и липы показаны писателем как пышногрудые красавицы, которым подобна и сама героиня рассказа – Дарья. Береза у Замятина – колдунья, и не только потому что «косматая от снега», но еще и потому что это дерево обладает необыкновенной, колдовской красотой. Данный имплицитный текстовый смысл вполне мог быть продиктован Замятину фольклорной традицией, но его зимняя береза – это не «зеленая прическа, девическая грудь», как у Сергея Есенина, это нечто более загадочное и мистическое, сокрытое, спрятанное под лохмотьями снега.

Переосмысление и развитие фольклорных традиций в замятинском тексте заслуживает отдельного пристального рассмотрения. Опираясь на фольклорную традицию, Замятин не только использует разнообразные народно-поэтические средства создания образа, но и обращается к сказовой художественной форме. Фольклорная ипостась замятинского творчества – и самое существо его произведений (от сюжетно-композиционного уровня текста до внутренней формы антропонимов и стилистических маркированных коннотаций), и слегка нарочитая, но высоко-профессиональная жанровая стилизация.

Более полному восприятию семантики замятинского сказа способствуют другие сигналы сказового построения – сплетение книжного и народно-разговорного стилей на лексическом, словообразовательном, синтаксическом уровнях, использование языковых аномалий, семантического параллелизма, ассоциативной цепи, соблюдение народно-поэтических канонов. Например, прибегая в рассказе «Русь» к традиционному для народного творчества сравнению девушки с цветущей яблоней, Замятин динамизирует и освежает этот прием: яблоня у него – пересаженная в новую почву, в «вахрамеевские двухэтажные палаты»: «...привезут яблоню из Липецка – из кожинских знаменитых питомников – погрузит месяц, свернутся в трубочку листья, а садовник кругом ходит, поливает, окапывает – и, глядишь, привыкла, налилась – и уж снова цветет, пахнет» [8]. Автору устами рассказчика удастся метафорически передать состояние Дарьи после замужества, причем на этом весьма ограниченном текстовом пространстве органически сосуществуют лексемы, принадлежащие к разным стилям – книжному и разговорному: *налилась, глядишь, питомник, садовник, окапывает*.

Можно смело утверждать, что «Русь» представляет собой своего рода сгусток сказовых сигналов на широком народно-поэтическом фоне: это и типичный сказовый по форме, философский по существу зачин, о котором

мы уже говорили, фольклоризованное сюжетостроение и поэтические сравнения («Молодцы ковром стелются»), формулы сказок («Что вынется – тому и быть»), поговорки и прибаутки («...к такому делу ум – как к балыку сахар», «Ну – смыть с себя художества, намыть хорошества»), постоянные эпитеты («цыганский угольный глаз», «синие зимние дни», «желтые летние дни» и др.), разговорно-просторечная лексика («знавать», «кликать», «крупитчатая», «косматая», «свистулька», «кипень»). Такие особенности в той или иной мере характерны и для других произведений Замятина, написанных в сказовой стилистике («Уездное», «На куличках», «Алатырь», «Детская», «Куны», «Слово предоставляется товарищу Чурьгину», «Икс», «Африка», «Север» и др.). На фоне сказового полотна Замятин выписывает крупными мазками фрагменты мира русской природы, развернутого в пространстве и пропускающего через себя время, вычерчивает линии, связывающие эти фрагменты с миром человека, плетет свое, ни на кого не похожее словесное кружево замятинского текста, где накрепко воедино сливаются природа и человек. Приведем примеры из текста рассказа «Русь» [8].

...жила Дарья у тетки Фелицаты, игуменьи – и спела, наливалась, как на ветке пунцовый анис (зд. и далее в примерах выделено нами. – Е.А.).

Рядом по монастырскому саду идут из церкви: Фелицата – с четками, вся в клобок и мантию от мира закована, и Дарья – круглая, крупитчатая, белая. На солнце пчелы гудят, и пахнет – не то медом, не то яблоком, не то Дарьей.

– Ну, что ж, Дарья: замуж-то не откладывай. Яблоко вовремя надо снимать, а то птица налетит – расклюет, долго ли до греха!

Как за особенной какой-нибудь яблоней – Золотым Наливом – ходит Вахрамеев за Дарьей.

Уподобление героини яблоне и ее плоду – яблоку обнаруживается и в других произведениях Замятина, например, в рассказе «Ловец человеков»: «...за соседним столиком обедала прекрасная леди под малиновым зонтиком. Она была вся налита сладким янтарным соком солнца: мучительно надо было, чтоб ее отпили хоть немного. Яблоко – в безветренный, душный вечер: уже налилось, прозрачнеет, задыхается – ах, скорее бы отломиться от ветки – и наземь; ... Леди-Яблоко под малиновым зонтиком...» [8]. Здесь, в рассказе английского цикла, также просматриваются фольклорные основы стиля

Замятина: в русской народной традиции было принято сравнивать девушку с яблонькой, но, как мы видим, писатель находит новые грани и выразительные возможности этого традиционного приема, когда использует оригинальную авторскую номинацию *Леди-Яблоко*.

Развитие идеи уподобления девушки, женщины плоду яблони наблюдаем в рассказе «Лев». Сначала лицо героини сравнивается с яблоком-медовкой: «Пете Жеребякину видно только лицо милиционера – круглое, похожее на рязанское яблоко-медовку»; затем яблоко становится общим для героев предметом воспоминаний и появляется (не случайно, как будет видно из последующего текста), характеризующая вкусовые качества яблока-медовки оппозиция: «Он рискнул заговорить с милиционеркой только через неделю. Оказалось, что она тоже, как и Жеребякин, из Рязанской губернии и еще помнит их рязанские яблоки-медовки. Ну, как же: и сладко, и горчит маленько. Таких здесь нету...» Позже в рассказе именно с помощью этой оппозиции передаются чувства героя: «Яблоко-медовка: и сладкое, и горькое. Петя Жеребякин понял, что лучше ему уйти и не возвращаться сюда больше: его дело – кончено» [8].

Однако в «Руси» «яблочной» метафорой писатель не ограничивается, отталкиваясь от нее, он идет дальше, и в виде пышнотелых русских красавиц предстают липы и сирень: «Жара. Дни желтые – тяжелой той желтью, что бывает у яблок, уже спелых и готовых упасть – чуть только качни, погляди, дунь. Из старого вахрамеевского сада липы и сирень перевесились через забор всей грудью – так в душевные вечера, смяв о подоконник пышное тело, выглядывают из окон ярославские, рязанские, замоскворецкие красавицы» [8].

Анализ показывает, что автор достаточно часто прибегает к метафоре человек – дерево (люди – лес), причем распространяет ее эпитетами и олицетворениями: «Так неспешно идет жизнь – и всю жизнь, как крепкий строевой лес, сидят на одном месте, корневищами ушедши глубоко в землю. Дни, вечера, ночи, праздники, будни; пароходы, облака, месяцы, дни, птицы – мимо. А тут жизнь – как на якоре – качается пристанью, и люди – как крепкий строевой лес, глубоко корневищами ушедший в землю» [8]. В тексте «Руси», как показывают приведенные примеры, эта метафора использована многократно, последовательно концептуализируя природное представление человека в замятинском тексте.

С другой стороны, писатель воспринимает природный мир как мир живых существ, каждое из которых надделено своей собственной

«зеленой» душой, что подтверждается и в тексте «Руси»: «Но ведь говорят старые люди, будто раз в году, когда в мае новый месяц уродится и ночь темна, – раз в году даже всем деревьям, цветам и травам, всем зеленым душам – дозволено ходить, чтобы к утру опять вернуться на свое место. И на белых, нагих, налитых весенним соком ногам, еще со следами пахучей, сдобной земли – все толпой бредут они в темную ночь – и такое начинается, что... А ночью вышла в сад – темною майской ночью, когда уродился новый месяц, и все деревья, травы, цветы – с нагими, белеющими в темноте ногами, налитыми весенним соком – шуршали, шептали, шелестели...» [8].

Таким образом, уже на материале одного конкретного произведения Е.И. Замятина мы можем сделать вывод, что природа в замятинском тексте представляет собой особый многомерный мир с разными проекциями макро- и микрокосма, вмещающий в себя не только пространство и время, но и человека как органичную часть природы. Человек показан не как властелин природы, а как ее порождение, детище, творение, как особый, разумный, элемент природного мира. Особо следует отметить, что в замятинском тексте представление о человеке концептуализируется автором прежде всего через природный мир и его обитателей. Этот прием, характерный для замятинского текста в целом, обнаруживается и в «Руси», причем он используется не только при описании внешнего вида, но и поведения, манер, характера: «...тут, как в огороженной Беловежской пушце, они еще водятся: «всех-давишь» – медведи-купцы, живые самовары-трактирщики...; ...некая-нибудь питерская вертунья-оса, а как Волга: вальяжная, медленная, широкая, полногрудая...; ...хитро, издаля, лисьими кругами – норовят на копейку объехать приятеля, клетчатými платками вытирают лоб, божатся и клянутся; Опершись о расписной сундук, с газетой, на солнце печется, как тыква, тыквенно-лысый сундучник И.С. Петров» [8]. Отметим, что если героев Замятина можно весьма условно дифференцировать как положительных и отрицательных, то удастся обнаружить, что персонажи, которым автор хоть в чем-то симпатизирует, сравниваются им с представителями флоры и фауны, т.е. с живыми организмами, а персонажи, к которым наблюдается противоположное отношение, уподобляются предметам неодушевленным (ср.: Дарья – яблонька («Русь»), Софья – птица («Наводнение»), Барыба – утюг («Уездное»).

Неразрывную связь и взаимопроникновение концептуальных полей человека и природы демонстрирует и заключительная фраза

рассказа «Русь», где талантом автора в одном сочинительном ряду объединены и скреплены обобщающими словами номинации элементов природного мира и человеческого сообщества: **«А вечером – в синих прорезах сорока колоколен качнутся разом все колокола, и над городом, над рощами, над водой, над полями, над странниками на дорогах, над богачами и пропойцами, над грешными по-человечьи и по-травяному безгрешными – над всеми расстелется колокольный медный бархат, и все умягчится, затихнет, осядет – как в летний вечер пыль от теплой росы»** [8]. Думается, что для Замятина «колокольный медный бархат» колоколов сорока колоколен, объединяющий и умягчающий все живое и сущее, символизирует проявление высшего начала – Бога-творца, с одной стороны, и веру, дающую силы жить на земле дальше – с другой.

Концептуальный анализ одного очень небольшого рассказа Е.И. Замятина позволяет выявить и описать важные закономерности репрезентации природного мира, последовательно реализованные в других произведениях этого автора и характерные для замятинского текста в целом.

Для иностранных студентов, изучающих русскую словесность в контексте лингвострановедения, рассказ «Русь», взятый для филологического (с элементами концептуального) анализа и рассмотренный сквозь призму индивидуально-авторской концептосферы, может стать своего рода «визитной карточкой» писателя Евгения Замятина, позволит открыть новый причудливый мир завораживающего замятинского повествования и путь к другим произведениям этого автора, давшего искусству слова новые формы художественного изображения и языкового выражения. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтабаева Е.В. Замятинский текст как лингвокультурный феномен // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6. Ч. 2. Т. 1.
2. Алтабаева Е.В. Замятинский текст как объект лингвокультурологии // Филологическая регионалистика. 2010. № 1–2.
3. Алтабаева Е.В. Замятинский текст: язык и концептосфера (к методологии исследования) // Литературоведение на современном этапе: Теория. История литературы. Творческие индивидуальности: материалы Международного конгресса литературоведов: К 125-летию Е.И. Замятина, 5–8 октября 2009 г. / Отв. ред. Л.В. Полякова. Тамбов, 2009.
4. Алтабаева Е.В. О механизме художественного воздействия прозы Е.И. Замятина // Творческое наследие Евгения Замятина: взгляд из сегодня. Кн. VII. Тамбов, 2000.
5. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В., Васильев И.Е. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник для вузов по специальности «Филология». Екатеринбург, 2000.
6. Болотнова Н.С. Филологический анализ художественного текста. М., 2011.
7. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. Избранные труды. М., 1980.
8. Замятин Е.И. Собрание сочинений: в 5 т. М., 2004. Т. 2. Русь.
9. Замятинский текст как явление русской культуры и духовности / Под ред. Е.В. Алтабаевой. Тамбов, 2011.
10. Колесов В.В. Слово и дело. СПб., 2004.
11. Лебедева Е.А. Категория времени и средства ее выражения в замятинском тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2012.
12. Маясов В.Е. Глаголы речевой деятельности в концептуальном пространстве замятинского текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2011.
13. Национально культурные и духовные ценности Центральной России и их отражение в языке писателей Тамбовского края / Под ред. Е.В. Алтабаевой. Тамбов, 2012.
14. Фотинова Ю.Ю. Семантика пространства и ее языковое представление в замятинском тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2012.

E.V. Altabayeva

ZAMYATIN'S TEXT AS THE OBJECT OF STUDY IN FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE (ON THE MATERIAL OF THE STORY *RUS*)

Linguogeography, Zamyatin's text, linguopoetics, idiostyle, conceptsphere.

The paper deals with actual problem for linguogeographic training of foreign students: language organization of individually-author's conceptsphere of E.I. Zamyatin. The task is to show the specificity of E.I. Zamyatin's depiction of Russian nature world on the material of the story *Rus* with the help of conceptual analysis. We identify and analyze means of representation of the concept nature and the most typical poetic methods of its image, based also on interaction between concepts of space, time, nature and human. We conclude importance of turning to study of poetic language and conceptsphere of Zamyatin's text in foreign language audience.

ВАЛЕНТИНА СИНКЕВИЧ КАК ИЗДАТЕЛЬ И РЕДАКТОР АЛЬМАНАХА «ВСТРЕЧИ»



Т.В. ГОРДИЕНКО
tamara_gordienko@mail.ru
 канд. филол. наук,
 доцент,
 член Союза
 журналистов Москвы
 Москва, Россия

Ключевые слова:
*эмиграция, поэзия,
 искусство, русская
 литература за рубежом,
 альманах-ежегодник,
 ди-пи*

В статье рассматривается альманах-ежегодник «Встречи», который выходил в США (Филадельфия) 30 лет. Редактор и издатель альманаха поэтесса В.А. Синкевич – одна из самых ярких представительниц второй (послевоенной) эмиграции. Судьба ее типична для того поколения: война, насильственное перемещение в Германию, тяжелые работы, лагерь для перемещенных лиц, эмиграция. Валентина с детства писала стихи и мечтала заниматься литературным творчеством. Оказавшись в 16 лет на чужой земле, испытала немало трудностей, но вопреки всему сохранила русский язык и в 47 лет выпустила свой первый сборник стихов. Одна из ее особенностей – желание сохранить творчество зарубежных поэтов «как некий феномен выживания вне языковой и даже читательской среды». 29 сентября 2016 г. В.А. Синкевич отметила свое 90-летие.

Валентина Синкевич не успела даже закончить среднюю школу, когда в 1942 г. из оккупированного немцами маленького украинского городка была вывезена в Германию и пополнила ряды оstarбайтеров. Работа была тяжелой: сначала трудилась на полях, а затем прислуживала хозяевам богатых бюргерских домов.

После окончания войны она оказалась в лагере для перемещенных лиц в британской зоне Германии, где провела еще несколько лет. Тягот испытала не меньше, но здесь наметился какой-то просвет – талантливые, литературно одаренные люди, которых немало было в лагере, сумели в лагерных условиях заниматься литературой: создавать литературные кружки, выпускать рукописные сборники. Там она познакомилась с поэтом Николаем Моршеном, от Юрия Иваска впервые услышала имя Марины Цветаевой. Валентина тоже писала стихи с десяти лет, и интеллектуальная среда в дипийских лагерях способствовала ее становлению как поэта.

В 1950 г. (к тому времени она была уже замужем) семья получила приглашение в США. Пять лет ушло на обустройство в новой стране. Менялись штаты, города, виды работ: санитарка, уборщица, кассир, продавец – каких только профессий не придумала для нее жизнь. Как справедливо писал в своем стихотворении Николай Моршен, годы, прожитые людьми военного поколения, надо исчислять сотнями:

Он прожил мало – только сорок лет.
 В таких словах ни слова правды нет.
 Он прожил две войны, переворот,
 Три голода. Четыре смены власти,
 Шесть государств, две настоящих страсти.
 Считать на годы – будет лет пятьсот.

Валентина Синкевич сама занималась своим образованием и считает себя самоучкой. В новой языковой среде она сумела не

раствориться, а сохранить родной язык, найти свой путь в литературе. Судьба немного ей улыбнулась, когда после плена и долгих изнурительных лет, наполненных тяжелым физическим трудом, в 1960 г. она получила работу библиографа в библиотеке Пенсильванского университета. В этой должности Валентина Синкевич оставалась вплоть до ухода в отставку в 1987 г. Выкраивала время для чтения, занималась самообразованием, писала стихи.

В 1973 г. вышел первый сборник ее стихов «Огни». Хорошими рецензиями на него отозвались известные поэты Ирина Одоевцева и Юрий Терапиано. Было радостно, но в то же время и обидно, потому что в СССР, за «железный занавес», книги этого поколения попасть не могли, а в Америке пишущих на русском языке было больше, чем читателей. Это оказалось не только ее бедой: прозаик Леонид Ржевский, сожалея о том, что читателей нет и читают друг друга сами пишущие, говорил: «Сам я за двадцать лет насчитал у себя 12 читателей».

Горя об этом, они не останавливались: на скудные средства издавали свои книги, сборники стихов, прозу. У Синкевич вышло 5 поэтических книг: «Огни» (1973), «Наступление дня» (1978), «Цветенье трав» (1985), «Здесь я живу» (1988), «Избранное» (1992). Она писала рецензии, статьи, эссе для газет и журналов. Большую ценность представляют ее воспоминания и мемуарные очерки об Иване Елагине, Андрее Седых, Ираиде Легкой, Борисе Филиппове и о других известных поэтах, писателях, художниках, с которыми она подружилась. Валентина Синкевич поддерживала все начинания своих коллег и друзей. Ее деятельность в эмиграции была разносторонней: преподавала русский язык и литературу, читала лекции, выступала на конференциях и симпозиумах, участвовала в подготовке и издании сборников. Одно из самых удачных ее созданий – альманах «Встречи».

Словарное определение слова «альманах» не однозначно: у В.И. Даля это «ежегодник, погодник, полетник, погодно выходящий сборник каких-либо сведений, сочинений» [3], в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой – «непериодический литературный сборник произведений разных авторов» [4: 20]; в словаре русского языка Академии наук – «непериодический сборник произведений литературно-художественного, исторического, публицистического характера различных авторов-современников» [9: 33]. Альманах «Встречи» издавался 30 лет и по праву относится к периодическим изданиям.

Его история началась в 1977 г., когда поэты Ираида Легкая и Иван Буркин обратились к Валентине Синкевич с предложением войти в члены редколлегии поэтического альманаха. Буркин назвал его «Перекрестки». Кроме них в редколлегию вошли художники Сергей Голлербах и Владимир Шаталов, а также историк и политический деятель Борис Пушкарев. Решили обойтись без редактора, имен своих на обложке издатели не назвали, скрывшись за словами «редакционная коллегия». Поскольку средств на его издание не было, то планов больших не строили и обещаний не давали. В первом выпуске нет никаких предисловий, обращений к читателю, программных заявлений. Начинался он двумя стихотворениями Д. Кленовского из его сборников «Певучая ноша» и «Неуловимый спутник». Предваряя их публикацию, создатели альманаха обратились к читателям со словами: «В декабре 1976 г. в Германии скончался Дмитрий Иосифович Кленовский, один из старейших поэтов русской эмиграции. «Перекрестки» печатают два стихотворения Кленовского, чтобы почтить память поэта».

Небольшое стихотворение «Эпитафия» с подзаголовком «На смежных могилах», где автор сравнивает труд поэта и садовника, было особенно уместно:

Были: он садовником глухим,
Я – поэтом, всем внимавшим зовам.
И трудились каждый над своим:
Он – над саженцем. А я – над словом.

Мы ушли. Но на какой-то срок
На земле неистребимо вешней
Сохранимся: я – десятком строк,
Он – посаженною им черешней.

В дальнейшем памяти ушедших всегда посвящались лучшие страницы «Перекрестков» и пришедших им на смену «Встреч».

Среди авторов первого сборника (их примерно около 20) – поэты Дмитрий Кленовский, Игорь Чиннов, Олег Ильинский, Татьяна Фесенко, Борис Нарциссов, Борис Филиппов, Ольга Анстей, Alexandra Grilikhes, Stephen Vincent Benet, Nikki Giovanni. Свои стихи представили и члены редколлегии.

В качестве адреса издательства указали домашний адрес Валентины Синкевич. Вместе с Ираидой Легкой она и распространяла тираж. Ничто, кроме цифры 1, обозначающей номер издания, не указывало на то, что оно будет продолжающимся. Но, увидев обозначение «Вып. 1», читатель логично мог предположить, что продолжение будет.

Важно отметить, что уже в первом сборнике были помещены репродукции нескольких работ художников Сергея Голлербаха и Владимира Шаталова и в содержании выделено два раздела: «Поэты», «Художники». В последующих номерах их обозначили четче: «Поэзия» и «Искусство». О.А. Коростелев, обращаясь к анализу альманаха, отметил: «Особенностью альманаха было то, что он оставался сугубо поэтическим. В отличие от большинства эмигрантских изданий, которые были прежде всего общественно-политическими» [1: 9].

Встречен альманах был тепло. Вот, например, выдержка из письма Л.Д. Ржевского от 21 августа 1977 г. Валентине Синкевич: «Дорогая Валентина Алексеевна! Очень, очень обрадовали письмом и «Перекрестками». Альманах – издание интереснейшее: отобранность, мастерство, новаторство, внешность, наконец, включая репродукции двух больших художников, – все это несомненно привлечет внимание знатоков и любителей нашей поэзии. От души желаю долголетия, чтобы продолжался...» [5].

В 1978 г. появился второй выпуск, где уже были обозначены члены редколлегии, указан как автор обложки Сергей Голлербах. Круг авторов расширился, что было отрадно. Однако начиная с четвертого выпуска среди членов редколлегии возникли разногласия. «Дело в том, что в альманахе стали публиковаться поэты, именующие себя абсурдистами, – вспоминает В. Синкевич. – Так, появилась страница, на которой сверху донизу повторялась пословица «Повторение – мать учения». Затем считалка про зайчика, который на пятом счету выходит погулять. Поэт-абсурдист выпускал гулять зайчика на двадцать пятом счету. Под такими «стихами» он ставил свое имя» [7: 258]. Против этого выступили поэты Иван Елагин, Людмила Алексеева, которые отказывались печататься с абсурдистами. Встал вопрос о закрытии журнала. Но это на тот момент был единственный зарубежный ежегодник, посвященный поэзии и искусству. Синкевич и Шаталов рассматривали его как ценный документ поэтической жизни русского зарубежья и решили сохранить издание. Выпустили в старом составе еще два номера. В 1982 г. вышел шестой выпуск, который оказался последним. Некоторые члены редколлегии отошли от редакционных дел.

Альманах «Перекрестки» занял особое место среди периодических изданий второй половины XX в., издававшихся русской эмиграцией за рубежом по многим причинам: впервые появлялся объединяющий центр русских зарубежных поэтов, творчество которых только начиналось и чьи имена не были широко

известны; он давал им надежду выйти к своему читателю. Приостановить издание было легко, но В. Синкевич и В. Шаталов, понимая его значимость, сделали все, чтобы издание продолжалось. Кроме материальных вопросов нужно было решить и ряд других. Альманах получил новое название – «Встречи», новую обложку разработал В. Шаталов, обязанности редактора и издателя взяла на себя В. Синкевич. Деление на разделы «Поэзия» и «Искусство», заявленные в «Перекрестках», издатели сохранили. В будущем историки стали рассматривать «Перекрестки», плавно перешедшие во «Встречи», как единое целое. В общей сложности их издание заняло 30 лет.

Созданный представителями второй волны русской эмиграции, альманах «Встречи» имел ряд особенностей. Во-первых, стремясь привлечь как можно больше новых авторов, редактор приглашала к сотрудничеству всех желающих при условии, что авторы будут предлагать только новые стихи, нигде не публиковавшиеся ранее; перепечатка из других изданий не допускалась. Недостатка в авторах не было: для кого-то это была стартовая площадка и благодаря «Встречам» он получал известность, кого-то журнал спас от забвения, сохранив хотя бы имя (некоторые, напечатавшись один раз, больше не возвращались), многие стали постоянными авторами. Во-вторых, в русском зарубежье в то время это был единственный альманах, посвященный поэзии и искусству. За годы существования альманаха здесь были напечатаны стихи более 300 поэтов из разных стран мира, в основном созданные за рубежом, а также статьи, рецензии, интервью, и в каждом номере появлялись портреты, рисунки, графика, иллюстрации, которые представили более 50 художников.

В юбилейном, 30-м, номере «Встреч», вышедшем в 2006 г., Валентина Синкевич писала: «Во «Встречах» публикуются поэты всех волн эмиграции. Первой, увы, уже нет с нами, но мы неизменно печатаем рубрику «Из зарубежного поэтического наследия», где «воскрешаем» ушедших, забытых или полузабытых авторов первой волны» [2: 6].

В беседе с Ириной Чайковской на ее вопрос, как альманах мог продержаться 30 лет, Синкевич ответила обстоятельно и со всей искренностью: «Как продержался альманах 30 лет – не совсем ясно даже для меня. Ну, во-первых, на моем дармовом труде: сбор материала, компьютерный набор методом дятла: тук-тук-тук, отправка бандеролей во все концы нашей бесконечной вселенной, а между этим – довольно активная корреспонденция. Во-вторых, я сумела приобрести подписчиков среди американских и зарубежных библиотек. Их не так

много, но они являются главной статьей дохода. (Здесь «доход» — слово, по понятным причинам не совсем подходящее.) А подписчики есть солидные: не считая самых крупных американских библиотек, в Европе выписывали альманах Библиотека Британского музея, Оксфорд, Библиотека Иерусалимского университета и др. А несколько лет тому назад весь комплект «Встреч» выписала Государственная библиотека Берлина. Эта подписка меня особенно порадовала: ведь во время войны я в Германии носила нагрудный знак OST. И несколько лет тому назад я попросила поэтов не ждать авторский экземпляр, а купить его. Некоторые так и поступают. Но могу сказать исходя из многолетнего опыта: недостающие деньги гораздо проще вынуть из собственного кармана, чем стоять со шляпой в руке или надеяться на благодетеля-спонсора, чаще всего оказывающегося фигурой мифической» [10: 32–33].

Отклики о «Встречах» есть в статьях поэтов, писателей, историков, литературоведов, критиков. Автор «Встреч» поэт Лев Лосев написал маленький шуточный экспромт к 30-летию юбилею «Встреч» и 80-летию их редактора. Приводим фрагмент из него:

Что же делать русской лире
в неуютном этом мире?

Наши варварские речи
не оценят, не поймут.
Валентина, Ваши «Встречи» —
наш единственный приют.

Жили мы в тоске и страхе
посреди чужой земли,
только в вашем альманахе
мы прибежище нашли.

Говоря о месте «Встреч» в истории литературы русского зарубежья, О.Н. Коростелев отметил не только положительное: «Ни «Встречи», ни «Перекрестки» не сложились в направлении. Слишком разные поэты печатались на их страницах, и выходили оба издания слишком редко, чтобы претендовать на убедительное отражение новых веяний, — по сути это были не журналы, а альманахи. Да и сил поэтических не так много, на какое-то время все ушло в политику. Но «Встречи» и «Перекрестки» стали одним из центров поэтической жизни. Все заметные поэты той эпохи были представлены на страницах «Перекрестков» / «Встреч». А позже появились и ретроподборки, расширяя картину (курсив наш. — Т.Г.)» [1: 9].

Важно также, что в каждом номере «Встреч» публиковались сведения об авторах и именной

указатель. В юбилейном, 30-м, номере приведен «Указатель имен из всех номеров «Перекрестков» (1977–1982) и «Встреч» (1982–2006)» по двум разделам «Поэзия» и «Искусство». Эти сведения очень важны, их знание облегчает работу исследователей, ибо комплект альманаха за 30 лет — это яркий документ поэтической жизни русского зарубежья, полная история которой пока не написана. На основе этих сведений в 2014 г. уже издан сборник «Валентина Синкевич: материалы к библиографии: «Перекрестки» (1977–1982) / «Встречи» (1983–2007)» [1].

Было много откликов, рецензий на юбилейный выпуск «Встреч». В том же году в «Новом мире» Павел Крючков писал: «Во «Встречах» имеется важная публикация стихов старинного участника альманаха Валерия Перелешина (1913–1992) и редкая подборка члена харбинского литкружка «Чураевка» 24-летнего Сергея Сергина, который застрелился вместе со своим другом, поэтом Георгием Граниным в декабре 1934 г. Меня очень тронуло чистое и нежное стихотворение «Первая заутреня».

В редакционной статье «Встречам 30 лет» Синкевич писала: «Кого из зарубежных поэтов сохранит время — предугадать трудно. Но хочется надеяться, что их поэзия останется в будущем как нечто целое, как некий феномен выживания вне языковой и даже вне читательской среды. Если кто-нибудь в дальнейшем заинтересуется — чем же жили многие за рубежом, можно ответить: и поэзией тоже. Этого нельзя отрицать» [2: 7].

В 2007 г. вышел еще один номер, 31-й, в нем опубликовали свои работы поэты и художники. На этом выпуск «Встреч» был завершен.

Историю этого удивительного альманаха я включала в спецкурс по литературе Русского зарубежья, который читала студентам в Российском государственном университете туризма и сервиса. В рамках курса истории русской литературы XX в. это оказалось не только уместным, но и интересным. Полный комплект альманаха мы получили в Российской государственной библиотеке. Кроме поэтических обзоров, которые звучали на семинарах, студенты сделали роспись содержания альманаха за 30 лет по авторам; из списка, составленного в алфавитном порядке, каждый студент выбирал несколько поэтов и выписывал из каждого номера его публикации. Частотный словарь обсудили на итоговом занятии группы. Выполняя это задание, каждый получил новые знания и маленький опыт библиографической работы, которая пригодилась при подготовке рефератов и дипломного сочинения.

Не так давно кто-то из коллег обратил мое внимание на альманах «Связь времен»,

который выходит в США, в Сан-Хосе (Калифорния), сказав, что это продолжение «Встреч». Его издатель и редактор – Раиса Резник. Мне показалось такое начинание вполне логичным, так как имя Раисы Резник было среди авторов «Встреч». Ниже привожу ее ответ от 19 января 2016 г. на мой вопрос о том, как родилась идея сборника «Связь времен» и является ли он продолжением «Встреч»: «Валентина Алексеевна активно интересуется окружающей действительностью и продолжает помогать всем тем, кто имеет смелость редактировать и издавать. Одна из них – я. Когда в 2009 г. я решила обратиться к авторам, в основном живущим за пределами бывшего СССР, с просьбой прислать стихи для нового альманаха с названием «Связь времен», Валентина Алексеевна об этом ничего не знала. Конечно, все время я ориентировалась на «Встречи», но не решалась ей позвонить раньше времени. К счастью, мне удалось собрать неплохие стихи и другие материалы для первого номера, и тогда я позвонила Валентине Алексеевне с просьбой опубликовать два ее стихотворения, которые очень нужны

были в номер (Это были «Улыбка» и «Может, в этом есть нечто странное...»). Было также важно знать ее мнение о моем начинании, хотелось, чтобы она поддержала и благословила меня. К моему сообщению она отнеслась очень серьезно. Название «Связь времен» ей понравилось. Она сказала, что ее первая рецензия в «Новом русском слове», кажется, в 1973 г., была на книгу Лии Владимировой с таким же названием, и спросила меня, почему я выбрала это название. Для меня оно идет от шекспировского текста и соответствует моему стремлению попытаться восстановить некоторые разорванные нити в поэзии зарубежья (к тому же у меня в уме сразу отразилось совпадение названия с ее инициалами С.В., но об этом я умолчала). Ни о каком продолжении «Встреч», конечно, речи не шло. И позже, когда Валентина Алексеевна увидела первый и второй номера «Связи времен», в которых она нашла какое-то рациональное зерно, а с третьего номера вошла в редакционную коллегию, мы не говорили никогда, что это продолжение «Встреч». В рецензиях такая мысль несколько раз прозвучала». ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Валентина Алексеевна Синкевич: материалы к библиографии: «Перекрестки» (1977–1982) / «Встречи» (1983–2007). М., 2014.
2. Встречи: альманах-ежегодник. 2006. № 30.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1978. Т. 1. А–З.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1995.
5. ОР ИМЛИ РАН. Ф. 610. Оп. 2, ед. хр. 2. Л. 3.
6. Перекрестки: альманах. 1977. № 1.
7. Синкевич В. Мои встречи: русская литература Америки. Владивосток, 2010.
8. Синкевич В.А. На этой красивой и страшной земле. Стихи. М., 2004.
9. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1985. Т. 1.
10. Чайковская И. «Место встречи – «Встречи». Беседа с поэтессой, редактором поэтического альманаха «Встречи» Валентиной Синкевич // Чайка – Seagull magazine. 2007. № 17 (100).

T.V. Gordienko

VALENTINA SINKEVICH AS A PUBLISHER AND EDITOR OF THE ANTHOLOGY *REUNIONS*

Emigration, poetry, Russian Literature abroad, yearly literary miscellany, displaced persons.

The article deals with the yearly literary miscellany *Reunions* which had been published in the USA for 30 years. Editor and publisher – poetess V.A. Sinkevich, one of the brightest representatives of the second (after the war) emigration. Her destiny is typical for that generation: war, forced moving to Germany, hard work, concentration camp, emigration. Valentina wrote verses from childhood and dreamed of literary works. Found herself on the foreign land, she experienced many difficulties, but in spite of everything she maintained Russian language and at the age of 47 she published her first poetry collection. One of her characteristics – wish to keep the work of foreign poets as a phenomenon of survival outside of language and even the reader's environment. On 29 September 2016 the poetess V.A. Sinkevich celebrated her 90th anniversary.



ПОРЯДОК СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

КРЫЛОВА О.А., ХАВРОНИНА С.А.

ПОРЯДОК СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ:
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.

М.: РУССКИЙ ЯЗЫК. КУРСЫ. – 2015. – 168 С.

Ключевые слова:
РКИ, порядок слов,
лингводидактика,
рецензия

В статье представлена рецензия на издание О.А. Крыловой и С.А. Хаврониной, посвященное рассмотрению вопросов, связанных с порядком слов в русском языке.

Содержание рецензируемого издания представляет собой квинтэссенцию результатов многолетнего опыта работы авторов в двух направлениях. С одной стороны, это исследование такого загадочного явления, как порядок слов в русском предложении (высказывании) в лингвистическом аспекте, т.е. как феномена языка и речи. С другой – это обобщение данных, полученных в ходе презентации данного феномена иностранным учащимся, изучающим русский язык, с целью обучить их построению правильного по смыслу русского предложения (высказывания), совершенно загадочного в отношении порядка слов. Загадочного потому, что различные члены предложения, выраженные различными частями речи, перемещаются внутри синтаксических построений по воле говорящего или пишущего, казалось бы, в любых направлениях и находят подчас самую непредсказуемую позицию. Уловить смысл подобных перемещений – выше понимания даже самого способного иностранца, изучающего русский язык. Более того, даже носители языка нередко грешат неумением правильно построить высказывание с точки зрения порядка слов, тем самым дезориентируя собеседника в его стремлении уловить нужный смысл, соответствующий замыслу одного говорящего или пишущего.

Лингвисту все тонкости, связанные с овладением механизмами порядка слов, неведомы, ибо его занимают описание, анализ и в лучшем случае попытка объяснения рассматриваемого феномена лишь как лингвистического объекта. Преподаватель же практик, даже если видит, что дела обстоят непросто, старается это дело игнорировать, а то и вовсе не замечает «несстыковки и нелогичностей», как ясно продемонстрировано на стр. 127–130 рецензируемой книги.

Таким образом, можно говорить о двух несомненно чрезвычайно ценных сторонах рецензируемой работы.

Во-первых, это синтез. В своем увлечении анализом как ученые, так и практики обычно забывают о том, что это лишь первый, начальный этап на пути к постижению сущности любого объекта. Только синтезируя результаты анализа объекта, исследователь способен увидеть его как целостный. В данной книге мы видим столь редко встречающийся даже в наше время синтез: два автора – О.А. Крылова и С.А. Хавронина, – труды которых среди лингвистов и методистов РКИ признаны

классикой, объединили усилия для создания простой для понимания и отражающей суть вещей книге о порядке слов.

Во-вторых, в данной работе как нельзя более очевидно продемонстрировано, что же имеется в виду, когда говорят о практике как о критерии истины. Теоретические выкладки, предложенные в книге, с одной стороны, базируются на серьезном изучении порядка слов как лингвистического феномена, а с другой – ориентированы на иностранного учащегося, осваивающего русский язык в практических целях. Предлагаются вполне конкретные примеры приложения каждого из теоретических положений. При таком подходе книга полностью лишена какого-либо стремления к наукообразности, но в то же время и не производит впечатления снисходительного упрощения.

Жанр данного произведения трудно определить. Это и не учебник по теории порядка слов, и не практическое пособие по обучению владению механизмами порядка слов. А точнее, и то, и другое. И еще это руководство для педагога, как читающего теоретический курс о порядке слов в русском языке, так и – особенно – преподающего РКИ.

Структура книги такова, что читатель вначале получает простую и четкую картину того, что нужно знать о порядке слов:

- что есть актуальное членение на уровне предложения и как ведут себя словосочетания внутри предложения в зависимости от функции их составляющих;
- как порядок слов зависит от замысла говорящего или пишущего, который строит свое высказывание в зависимости от латентного вопроса, задаваемого самому себе при порождении высказывания (добавим – в соответствии с его предположением о компетентности собеседника);
- что происходит с порядком слов в письменной речи и что привносит в речь эмоциональная устная форма;
- что объективно и воспроизводимо, а что субъективно – но тоже воспроизводимо, в том случае, если будет усвоен главный принцип актуального членения и его, так сказать, «варианты и вариации».

В первой части книги сформулировано конечное и небольшое количество правил, которые помогут сориентироваться в том, каков должен быть порядок слов для тех или иных смысловых заданий, актуализированных в высказывании.

N.V. Krashevskaya

WORD ORDER IN RUSSIAN LANGUAGE

Russian as a foreign language, word order, lingvodidactics, review.

The article presents a review of the publication by O.A. Krylova and S.A. Khavronina devoted to issues related to word order in Russian language.

Для людей с математическим типом мышления предложены образцы формул построения высказываний, в которых даны основные варианты порядка слов.

Огромный интерес представляет вторая часть книги, где продемонстрированы реальные ошибки в письменной речи иностранцев, изучающих русский язык. Коллекция ошибок, включающая описание их типов и причин их возникновения, – это, как известно, мечта любого преподавателя-практика, поскольку позволяет предупредить появление ошибок заранее и строить систему заданий и упражнений в соответствии с этим.

Последняя часть книги предлагает образцы упражнений по выработке знаний, навыков и умений в оперировании порядком слов в высказывании.

Ценным является то, что в конце каждого раздела дается краткий обобщающий вывод, а наиболее значимые идеи повторяются в обобщенном виде и выделяются непосредственно в тексте.

В заключение хочется подчеркнуть одну очень важную мысль, высказанную авторами книги: работа над порядком слов при обучении РКИ не может проводиться модульно. Изучение порядка слов – это пролонгированный процесс, который должен продолжаться с самых начальных этапов обучения языку – и далее столько, сколько будет изучаться язык. Это та особенность владения языком, усвоение которой может проходить лишь интегрированно с усвоением других языковых явлений и правил их функционирования в речи. Именно поэтому преподаватель-практик сам должен в совершенстве владеть этими правилами, уметь не задумываясь определять степень взаимной осведомленности собеседников в различных ситуациях общения и предлагать безошибочные латентные вопросы, о которых говорят авторы книги. И только тогда при составлении заданий и упражнений в ходе написания учебных пособий будет возможным учитывать, как, где, на каком материале должны вырабатываться умения построения правильных в смысловом отношении высказываний, не противоречащих контексту, что во многом зависит от порядка слов.

Н.В. Крашевская

канд. филол. наук,

доцент кафедры лингвистики

Московского университета

геодезии и картографии (МИИГАиК)

Москва, Россия



**ЭТНОЛИНГВИСТИКА
И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ МИХАИЛА
ШОЛОХОВА / З.И. БУТРИМ, О.А. ДАВЫДОВА,
Е.И. ДИБРОВА, Н.А. КОВАЛЕВА,
Д.А. ОСИЛЬБЕКОВА,
В.В. ПЕТЕЛИН, К.Я. СИГАЛ, Г.Я. СОЛГАНИК,
Е.О. ШАЦКИЙ. ПОД РЕД. О.А. ДАВЫДОВОЙ:
МОНОГРАФИЯ. – М.: МПГУ, 2015. – 492 С.**

Ключевые слова:
Михаил Шолохов, язык
художественного текста,
лингвистический,
этнолингвистический,
лингвокультурологический,
стилистический,
текстологический
аспекты, перевод на язык
изобразительного искусства

В рецензии представлен обзор коллективной монографии – фундаментального научного издания, посвященного языку художественного текста М.А. Шолохова.

Я до чертиков люблю Дон...
М. Шолохов. Тихий Дон

В отечественной филологии с именем Михаила Шолохова тесно связано имя Елены Иннокентьевны Дибровой – замечательного филолога, исследователя его творчества¹. Она сумела заразить любовью к Шолохову коллег, учеников – так образовался круг единомышленников, любящих, чувствующих и понимающих его творчество. Первым коллективным опытом и первым результатом такого творческого содружества стал «Словарь языка Михаила Шолохова» (М., 2005). Рецензируемая монография – это продолжение исследовательской работы над словом и текстом писателя: авторы изучают текст с позиций классической лингвистики, этнолингвистики, лингвокультурологии, текстологии и текстологии. Таким образом, новая в шолоховедении книга связана с феноменом шолоховского языка в разных его проявлениях.

Статья Е.И. Дибровой, открывающая монографию, программная по сути, определяет тональность всей книги. По мысли Дибровой, ключом к пониманию Шолохова оказывается понятие *любовь* как движущая сила его произведений, его мысли, способная захватить читателя, рождающая *поэтику*, связь которой с гармонией несомненна: «Шолоховская поэтика основана на гармонии природного мира, абсолютном доверии к непосредственному наблюдению, приобщении к природной тайне – ее первозданной реальности, в искреннем и спонтанно чувственном виденье бытия» (с. 9): «Я до чертиков люблю Дон... весь этот старый, веками складывавшийся уклад казачьей жизни. Люблю казаков своих, казачек – все люблю! От запаха степного полынка мне хочется плакать... И вот еще, когда цветет подсолнух и над Доном пахнет смоченными дождем виноградниками – так глубоко и больно люблю...»

¹ См. издание избранных трудов Е.И. Дибровой [1], включающее такие программные работы, как «Текстема» (*Донской край, Дон, Земля, Степь* и др.), «Текстема и ее конвенциональность», «Импрессионизм шолоховского пейзажа», «Природа сквозь призму обоняния в творчестве М.А. Шолохова» и др.

Несомненный интерес представляет лексикографическая работа О.А. Давыдовой², в ней подробнейшим образом рассмотрена этноориентированная военная и земледельческая лексика и фразеология, связанные с важнейшими понятиями 'казак', 'казачество', 'жизнь казаков', под определенным углом зрения – как источник образной поэтики в восприятии мира, запечатленной в казачьем фольклоре и в художественном слове М.А. Шолохова (образ *борозды*, символическое значение *корня* и др.). В этом исследовании привлекает внимание количество рассмотренных текстов, в которых реализуются значения концептуально значимых слов из казачьего словаря, воспринятых Шолоховым. Мысль автора подкреплена богатством иллюстративного материала: на фоне традиционных значений, тесно связанных с трактовкой словарной, в шолоховском тексте слово обрастает дополнительными смысловыми уточнениями.

В связи с этим немного жаль, что автор следующей статьи – Д.А. Осильбекова при рассмотрении словообразовательных средств в художественной речи М.А. Шолохова пользуется исключительно словарными материалами, ориентируясь на примеры из «Словаря языка Михаила Шолохова». Думается, что неологизмы Шолохова живут в тексте – не растворяются в нем, а, напротив, в окружении других слов участвуют в создании общей картины, выполняя роль ключевых. Для сравнения: попробуем изъять из контекста выделенные слова: *В ломкой, пустозвучной тишине вечера был четок и выверенно-строг каждый звук; После получения известия о смерти Григория Пантелей Прокофьевич опустилс как-то сразу... Он ходил по куреню сутулый, чугунно-почерневший; горячечный масляный блеск глаз выдавал его душевную сумятицу* (Тихий Дон). Сложные прилагательные в роли окказиональных неологизмов отражают синестезию³ писателя как особый способ восприятия, познания и определенного присвоения мира. И действительно, детально проанализированный и классифицированный материал убедительно свидетельствует: в неологизмах Шолохова не вычурность, а только яркая индивидуальность, знание и «зрение» жизни, тонкие переживания автора и его героев, что ощущается читателем остро и сразу.

² Объем статьи О.А. Давыдовой (почти 200 страниц из 479) представляется не совсем пропорциональным в соотношении с объемом статей других участников монографии.

³ О синестезии шолоховских текстов см. материалы кандидатской диссертации, выполненной под руководством Е.И. Дибровой: Кривенкова И.А. Синестезия в языке художественной прозы М.А. Шолохова. М., 2006.

Поэтика шолоховского текста – это организующее начало всей монографии, между тем если в слове Шолохову важна индивидуальность, «особость» и эту роль успешно выполняют новообразования, то синтаксическая поэтика его текстов создается иначе. Известный лингвист, автор работ по русскому синтаксису К.Я. Сигал показывает, что основным принципом становится *вариантность*, то есть искусный выбор из имеющихся в языке единственно возможного средства (синтаксической конструкции или пунктуационного знака) для выражения тончайших нюансов смысла⁴. Этот тезис раскрывается на материале скрупулезного анализа: 1) бытийных конструкций с локативным детерминантом (Тихий Дон, ч. I); 2) конструкций с приложениями (Судьба человека); 3) синтаксических конструкций английских переводов рассказа (Судьба человека) и их пунктуационного оформления.

Отметим, что связь синтаксиса с поэтикой шолоховского текста исследуется впервые, этот материал отличается абсолютной научной новизной: перед читателем развертывается мысль о «метаязыковой чуткости» (К.Я. Сигал) М.А. Шолохова, когда выбор языкового средства определяется конкретной идеей конкретного текста, в свою очередь, оригинальная комбинаторика повторяющихся элементов создает его стилистическое своеобразие. Отметим также, что работа К.Я. Сигала – это тонкий лингвистический анализ, это язык насыщенной, концентрированной научной прозы, адресованной читателю не просто посвященному, но *деятельному* (Поль Валери).

Рецензируемая монография наряду с работами, в которых исследуются разные грани языка Шолохова – синтаксис, лексика, словообразование, стилистика его текстов, включает работу, посвященную переводам произведений Шолохова на язык *изобразительного искусства* – язык книжной иллюстрации. В статье Е.О. Шацкого проанализирован целый изобразительный ряд – все иллюстрации текстов М. Шолохова, отечественные и зарубежные, сопровождавшие разные издания его произведений. Благодаря детальному обзору делается понятным, что, выбирая для иллюстрирования созвучные собственному настроению и мироощущению сюжеты и фрагменты текста, советские художники, художники из Венгрии, Чехословакии, США, Японии «укрупняют» такие важные

⁴ Например, в выборе/не выборе знака тире при оформлении таких однотипных бытийных предложений с локативным детерминантом, как *В плетеной качалке – девушка. В руке блюдце с клубничкой* (Тихий Дон).

для Шолохова темы, как любовь к ребенку, к детям, отношения к семье, к дому, к труду, к природе... Очевиднее становится подлинность нравственных ценностей, воспетых Шолоховым и близких читателям разных национальностей – и независимо от национальности. Например, образный язык Ореста Верейского, русского художника, «именно в изображении пейзажей, лирической интонации природы близок к М.А. Шолохову» (с. 476). Вместе с тем японский художник Ягурума Судзуси, находящийся «во власти своего национального обостренного чувства природы» (с. 474), может так же, как и Шолохов, чувствовать живую связь настроения человека и состояния природы.

Это иллюстрации, выполненные не сегодня, во многом они «сжились» с текстом – например, иллюстрации А. Парамонова к «Нахаленку», О. Верейского – к «Тихому Дону» или Кукрыниксов – к «Судьбе человека». Каждый из иллюстраторов по-своему видит текст, пишет в своем духе и стиле, у каждого – собственная художественная правда прочитанного и продуманного текста, но все стремятся раскрыть его поэтику. Е.О. Шацкий замечательно профессионально объясняет читателю родственность душ разных художников в их любви к Шолохову и – особенность, тонкость восприятия, неповторимость собственного взгляда каждого из художников на текст его произведений.

Описанию результатов многолетней текстологической работы рукописей романов «Поднятая целина» и «Тихий Дон» посвящены страницы монографии, написанные известным литературоведом и автором шолоховской энциклопедии В.В. Петелиным (М., 2011). Собственно, эти две главы – обобщение материалов текстологической экспертизы, проводившейся в ИМЛИ, в которой сам автор принимал личное участие. О сложной и противоречивой творческой истории шолоховских романов В.В. Петелин рассказывает

неравнодушно, с большим доверием к читателю и вместе с тем строго и убедительно. Очевидно, что он чувствует и автора, и героев, его комментарии отличаются сдержанностью и деликатностью. Богатейший материал исследования представлен в предельно компактной форме⁵: страницы дневниковых записей Шолохова, его рукописи, личная и деловая переписка, газетно-журнальные заметки, свидетельствующие об острой полемике, что развернулась вокруг главных его книг, – все это составляет историю текстов, включает новые факты и детальный анализ имеющегося на данный момент корпуса источников.

Думается, что рецензируемая монография – удачная попытка понять оригинальную мысль Шолохова, специфику мировосприятия через язык его текстов. Яркий, живой язык становится средством проявления и обнаружения его мыслей, чувств, ощущений. Это тот индивидуальный метафизический язык, который труднее всего подделать, однако и описать его – задача сложнейшая. В результате понимаешь, что только коллективная мысль способна реализовать этот многотрудный проект.

Представленное в рецензии научное издание посвящено памяти Елены Иннокентьевны Дибровой – это знак любви и уважения к самоотверженному труду, вложившей *душу живу* в создание работ о языке шолоховских текстов, вдохновившей многих исследователей на изучение языка Шолохова и той самобытной казачьей культуры, носителем и певцом которой был Михаил Александрович Шолохов.

М.С. Милованова
MSMilovanova@pushkin.institute
д-р филол. наук,
профессор кафедры
общего и русского языкознания
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

⁵ Нехудожественная проза Шолохова, если принимать во внимание его активную гражданскую позицию и интерес к нему со стороны общества, объемна. Об одном из видов такой прозы – *эпистолярной* – см. главу рецензируемой монографии, написанную Н.А. Ковалевой, чью сферу научных интересов составляет, в частности, эпистолярный русский писателей (с. 425–437).

ЛИТЕРАТУРА

1. Диброва Е.И. Шолоховедение: язык Михаила Шолохова // Е.И. Диброва. Художественный текст: Структура. Содержание. Смысл: Избранные работы. В 2 т. Т. I. М., 2008.
2. Михаил Александрович Шолохов: энциклопедия / В.В. Петелин. М., 2011.
3. Словарь языка Михаила Шолохова / Под ред. Е.И. Дибровой. М., 2005.

M.S. Milovanova
WITH LOVE TO SHOLOKHOV

Mikhail Sholokhov, language of a literary text; linguistic, ethnolinguistic, linguocultural, stylistic, and textual aspects; translation into the language of fine art.

The review is devoted to the collective monograph which includes the new scientific research of texts by M.A. Sholokhov in linguistic, ethnolinguistic, linguocultural, stylistic, and textual aspects.

ХІХ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «РУСИСТИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ»

И.Г. МИНЕРАЛОВА

mig_tata@mail.ru

д-р филол. наук,
профессор кафедры
русской литературы
Московского
государственного
педагогического
университета
Москва, Россия

И.П. ЛЫСАКОВА

lip1010@yandex.ru

д-р филол. наук,
профессор,
зав. кафедрой
межкультурной
коммуникации
Российского
государственного
педагогического
университета
им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

К.Р. НУРГАЛИ

д-р филол. наук, профессор
зав. кафедрой
русской филологии
Евразийского
национального
университета
им. Л.Н. Гумилева
Астана, Казахстан

Ключевые слова:
*актуальные проблемы
изучения и преподавания
русского языка,
филологическая школа,
лингводидактика,
прогностический подход
в изучении словесности*

В статье представлен опыт проведения международной конференции в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, где апробировались современные научно-педагогические и филологические формы и технологии научного и учебно-творческого общения, нацеленные на активное использование продуктивных форм педагогической деятельности в практике преподавания русской филологии в иноязычной и инокультурной среде.

В Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева осенью 2016 г. прошла XIX Международная научная конференция «Русистика и современность» под эгидой Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Организаторами конференции выступила кафедра русской филологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева (зав. кафедрой, председатель оргкомитета конференции, д-р филол. наук, профессор К.Р. Нургали) совместно с партнерами – Российским государственным педагогическим





университетом им. А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург), Балтийской международной академией (Латвия, Рига), Одесским национальным университетом им. И.И. Мечникова (Украина, Одесса), Институтом русской филологии Жешувского университета (Польша, Жешув).

Впервые за почти двадцатилетнюю историю ежегодная Международная научная конференция «Русистика и современность» проходила в Республике Казахстан. Казахская русистика, занимающаяся изучением тюркско-славянских контактов, сопоставительным описанием русского, казахского и других мировых языков, исследованием функционирования русского языка в полиязычном пространстве республики, является, несомненно, правопреемницей филологических школ, заложенных еще в советское время, и сегодня достойно представляет и филологическую науку, и методику преподавания русского языка и литературы.

Русский язык – бесценное достояние наряду с казахским языком, он является культурным капиталом народа Казахстана, именно поэтому столь высок интерес ученых из разных стран мира к достижениям ученых и педагогов Казахстана: в конференции приняли участие 217 человек из 19 стран мира (Азербайджана, Беларуси, Грузии, Италии, Казахстана, Латвии, Польши, Российской Федерации, Румынии, Сербии, США, Тайваня, Турции, Узбекистана, Украины, Франции, Чехии, Эстонии, Японии).

В рамках пленарных и секционных заседаний было прочитано 190 докладов. В конференции приняли участие известные ученые, преподаватели вузов, научные сотрудники, докторанты, магистранты и учителя школ.

Работа конференции проходила в 5 секциях:

1. Русский язык в иноязычном окружении;
2. Языковые процессы в современном мире;
3. Язык и перевод. Современные парадигмы филологической компаративистики;

4. Новые подходы к методике обучения и преподавания русского языка и литературы;
5. Лингвистический и литературоведческий анализы художественного текста.

Конференция открылась приветствием президента МАПРЯЛ Л.А. Вербицкой, в котором прозвучала высокая оценка деятельности вузов – организаторов этого ежегодного форума. С приветственными словами выступили проректор по учебной работе ЕНУ А.А. Молдажанова, председатель оргкомитета конференции К.Р. Нургали, член правления РОПРЯЛ И.П. Лысакова, Е.Н. Степанов (Одесса, Украина) и Э.М. Архангельская (Рига, Латвия).

На пленарном заседании под руководством модераторов А.А. Молдажановой и советника ректора ЕНУ Талал Аввада были прочитаны доклады И.П. Лысаковой «Стилистический компонент в обучении неродному языку», И.Г. Минераловой «Поэтическая реконструкция прошлого и прогностический образ будущего народов России и Востока: Олжас Сулейменов «Аз и я», Е.Н. Степанова «Комплексный подход к изучению русской речи полилингвокультурного города», С. Корынчаковой «Красота человека как образ совершенства органического мира и природы в поэтическом творчестве В.С. Соловьева», Ш.К. Жаркынбековой «Современные тенденции в коммуникации на русском языке в условиях полиязычия Казахстана», Л.К. Жаналиной «Моделирование языкового сознания (на материале ассоциативного поля «заяц»)», К.Р. Нургали и В.П. Ходуса «Приятие языка» в учебнике русского языка инновационного типа для тюркоязычных народов».

Доклады, вынесенные на пленарное заседание, поднимали вопросы функционирования языка в социально-коммуникативном пространстве, учета лингвистических и экстралингвистических факторов при обучении русскому языку, истории русской литературы.

Работа пяти секций, длившаяся два дня, была посвящена наиболее актуальным вопросам мировой русистики: специфике языковых процессов в современном мире, особенностям изучения русского языка и литературы в иноязычном окружении, вопросам переводоведения и переводческой практики, новым подходам к методике преподавания русского языка и литературы, проблемам диалога культур в условиях интеграции и глобализации, актуальным вопросам компаративистики, лингвистического и филологического анализа произведения.

23 сентября в рамках конференции прошли три мастер-класса, которые провели известные профессора.

Мастер-класс И.П. Лысаковой «Новое в методике обучения РКИ» включал обсуждение

широкого круга вопросов, связанных с подготовкой учебников и обучением русскому языку детей мигрантов. И.Г. Минералова провела мастер-класс «Слово в литературном произведении и способы реализации синтеза искусств» в активной работе с аудиторией – преподавателями, а также студентами бакалавриата и магистратуры филологического факультета. Интерес к опыту И.Г. Минераловой понятен, она обращается к работе с литературным произведением, полагая, что и ход, и результаты работы школьник и студент должен фиксировать письменно и устно и находит для этого безупречные формы. С. Корычанкова на мастер-классе «Языковое оформление образов света, цвета и звука в поэтическом творчестве русских символистов» в сопровождении яркой презентации представила анализ творчества русского философа конца XIX – начала XX века Владимира Соловьева.

Программа конференции была насыщенной и наполненной не только работами секций и мастер-классами, но и плодотворным личным общением, участникам конференции была предложена презентация учебного пособия по развитию речи для иностранных учащихся русистов из Университета Киото (Япония) А.М. Куцеровой-Жаме и Мицуси Китадзэ.

Круглый стол «Вклад ученых Казахстана в становление и развитие русистики» напомнил собравшимся о той мощной плеяде ученых-филологов и вузовских преподавателей, которые смогли сохранить научно-творческий потенциал в драматические для русистики времена, сегодня успешно представленный в мировой гуманитарной науке. Ведущими круглого стола были ученые из Казахстана и представитель Украины – С.Ш. Тахан и Е.Н. Степанов. Круглый стол вызвал живейший интерес ученых, свои мнения по этой теме высказали как гости конференции – А.Ю. Романов (Боулдер, США), У.М. Бахтикиреева (Москва, Россия), так и казахстанские ученые – Ш.М. Майгельдиева (Кызылорды), М.Б. Нуртазина, К.Р. Нургали (Астана).

После проведения круглого стола в главном корпусе ЕНУ им. Л.Н. Гумилева состоялось закрытие конференции, на котором модераторы каждой секции обозначили круг поднимаемых вопросов, подвели итоги работы.

Состоялась церемония награждения: медаль имени Л.Н. Гумилева была вручена гостям из Санкт-Петербурга И.П. Лысаковой и С. Корычанковой из Брно за вклад в науку и развитие сотрудничества между университетами. Ш.К. Жаркынбекова была награждена медалью А.С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка». Председатель оргкомитета К.Р. Нургали была награждена нагрудным

знаком «За великий вклад в литературу» от Союза писателей Беларуси.

Без сомнения, такого масштаба форум потребовал от руководства университета мобилизации сил, и университет достойно, на самом высоком уровне провел конференцию, показав, что, когда научное общение подкрепляется демонстрацией продуктивного педагогического опыта, значение научных открытий многократно возрастает.

Благодарственные письма в адрес руководства вуза и кафедры русской филологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева поступили от директора Института филологии Московского педагогического государственного университета Л.А. Трубиной; от директора Института литературы и искусства им. М.О. Ауэзова, Комитета науки МОН РК У.К. Калижанова. Кроме того, кафедра получила предложения по развитию сотрудничества от представителей зарубежных университетов, что представляется интереснейшей перспективой развития русистики в Казахстане.

Третий день конференции был посвящен знакомству участников конференции с городом. Молодая столица Республики Казахстан Астана поразила гостей динамизмом своего развития, доброжелательностью ее жителей. Знакомство с историей города, самыми значимыми ее достопримечательностями, такими, как Байтерек, Астана Опера, Хан Шатыр, мечеть Хазрет Султан и другими жемчужинами зодчества, посещение Национального музея Республики позволили ближе узнать и столицу, и страну, и ее народ. Хозяева конференции сделали все, чтобы ученые-русисты выстроили планы дальнейшего сотрудничества во благо наших стран, наших народов, во имя изучения русского языка, который открывает нам и нас самих.



АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 Г.

РЕЗЕРВЫ И ЭФФЕКТЫ МОТИВАЦИИ

Бирова И.Л. (Болгария).

ИГРА КАК МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РКИ (РЕЗУЛЬТАТЫ ОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ) №1, с. 15–21

Вострякова Н.А. (Россия).

«ЕСТЬ ТОЛЬКО МИГ...» УРОКИ РКИ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСНИ ИЗ КИНОФИЛЬМА «ЗЕМЛЯ САННИКОВА» №1, с. 29–47

Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. (Россия).

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ МОТИВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА) №1, с. 4–14

Деменева К.А. (Россия).

КОНКУРСНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ РКИ №1, с. 22–28

Кузьмин Д.С. (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 №1, с. 56–67

Матрусова А.Н. (Россия).

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ РУССКИЙ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСКУЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКЕ РКИ №1, с. 68–70

Тумакова Е.В., Полухина Я.П. (Россия).

ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО РКИ №1, с. 48–55

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Брагина Н.Г. (Россия).

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОБЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ №2, с. 4–10

Орехова И.А., Федосеева А.В. (Россия).

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ЕДИНИЦ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО №2, с. 16–20

Петривная Е.К., Июльская Е.Г. (Россия).

СРАВНИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЭТИКИ РУССКОГО
И ФРАНЦУЗСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА:
«СЛОВО О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ» И «ПЕСНЬ О РОЛАНДЕ» №2, с. 61–69

Протасова Е.Ю. (Россия).

ФИНСКИЕ АВТОСТЕРЕОТИПЫ СЕГОДНЯ №2, с. 21–28

Ратмайр Р. (Австрия).

«ГОРЯЧИЕ ТОЧКИ» И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В КОММУНИКАЦИИ
РУССКИХ И АВСТРИЙЦЕВ №2, с. 11–15

Ростова Е.Г. (Россия).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА ИНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ДИАЛОГА КУЛЬТУР №2, с. 29–33

Теремова Р.М. (Россия).

СПЕЦКУРС «КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА» В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ №2, с. 40–60

Шаклеин В.М., Микова С.С. (Россия).

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕНЕГАЛЕ №2, с. 34–39

СИМПОЗИУМ «РУССКАЯ ГРАММАТИКА 4.0»

Баранов А.Н., Добровольский Д.О. (Россия).

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИИ №3, с. 46–50

- Беженарь О.А. (Италия).**
 ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ОСНОВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
 ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ №3, с. 93–98
- Белова Н.В., Рублева Е.В. (Россия).**
 ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ №3, с. 78–81
- Бердичевский А.Л. (Австрия).**
 ОТРАЖАЕТ ЛИ РУССКАЯ ГРАММАТИКА РУССКУЮ МЕНТАЛЬНОСТЬ №3, с. 99–105
- Гладров Вольфганг (Германия).**
 ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА №3, с. 39–45
- Голев Н.Д. (Россия).**
 «РУССКАЯ ГРАММАТИКА 4.0» С ПОЗИЦИИ АКТИВНОГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ №3, с. 56–60
- Игнатович Т.Ю. (Россия).**
 МОРФОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА:
 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ ОПИСАНИЯ №3, с. 32–38
- Кобозева И.М. (Россия).**
 ЛЕКСИКА В ГРАММАТИКЕ: ФУНКЦИИ, КАТЕГОРИЗАЦИЯ, ОГРАНИЧЕНИЯ №3, с. 51–55
- Козан Олена (Турция).**
 ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СИНТАКСИС И ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОСОЗНАННОСТИ
 В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ: ПРИМЕР ТУРЕЦКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ №3, с. 86–92
- Костомаров В.Г. (Россия).**
 ВОСПОМИНАНИЯ О В.В. ВИНОГРАДОВЕ №3, с. 10–11
- Кустова Г.И. (Россия).**
 УЧАСТКИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ №3, с. 26–31
- Логинова И.М. (Россия).**
 СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ
 КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ №3, с. 82–85
- Милованова М.С. (Россия).**
 ОПИСАНИЕ СОЧИНИТЕЛЬНЫХ СОЮЗОВ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ №3, с. 74–77
- Нестерова Т.В. (Россия).**
 КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ
 КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НОВОЙ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ №3, с. 61–69
- Осадчий М.А. (Россия).**
 МЕЖДУНАРОДНЫЙ СИМПОЗИУМ «РУССКАЯ ГРАММАТИКА 4.0» №3, с. 6–9
- Плунгян В.А., Стойнова Н.М. (Россия).**
 О ПРОЕКТЕ КОРПУСНОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА №3, с. 12–19
- Рахилина Е.В. (Россия).**
 О НОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ ОПИСАНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ: КОРПУС ОШИБОК №3, с. 20–25
- Шипелевич Людмила (Польша).**
 ЭЛЕКТРОННЫЕ ЖАНРЫ ТЕКСТОВ ИНТЕРНЕТА: ВОЗМОЖНОСТИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РКИ №3, с. 70–73

РУССКИЙ ЯЗЫК В ЗЕРКАЛЕ СЛОВАРЕЙ

- Попова З.П. (Россия).**
 ЛЕКСИКОГРАФ НАШЕГО ВРЕМЕНИ №4, с. 4–11
- Крысин Л.П. (Россия).**
 ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ №4, с. 12–19
- Скляревская Г.Н. (Россия).**
 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ НАД «СОВРЕМЕННЫМ ТОЛКОВЫМ
 СЛОВАРЕМ ЖИВОГО РУССКОГО ЯЗЫКА» №4, с. 20–25
- Вальтер Харри (Германия), Мокиенко В.М. (Россия).**
 РУССКИЙ ЯЗЫК В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЯХ (ОПЫТ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ) №4, с. 26–31
- Маркевич Е.В., Ростова Е.Г. (Россия).**
 ИНТЕРАКТИВНЫЕ РЕСУРСЫ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «РОССИЯ»:
 УЧЕБНЫЙ ХАРАКТЕР И ТИПОЛОГИЯ №4, с. 32–37
- Максимчук Н.А. (Россия).**
 УЧЕБНАЯ ОНОМАГРАФИЯ: СТРУКТУРА, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ №4, с. 38–43

Алфавитный указатель

- Богачева Г.Ф., Ольховская А.И. (Россия).**
«РУССКИЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ. №4, с. 49–55
- Рогалева Е.И., Никитина Т.Г. (Россия).**
СЛОВАРЬ ГОРОДСКОЙ ТОПОНИМИИ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО АДРЕСАТА:
АСПЕКТЫ И ПРИЕМЫ УЧЕБНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МАТЕРИАЛА №4, с. 56–62
- Федосов В.А. (Россия).**
О ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЯХ УСИЛИТЕЛЬНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ №4, с. 63–65
- Ольховская А.И. (Россия).**
УЧЕБНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В СТЕНАХ ИНСТИТУТА ПУШКИНА №4, с. 66–72

ТЕСТЫ И ТЕСТИРОВАНИЕ

- Аббакумов Д.Ф., Лебедева М.Ю. (Россия).**
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ РАСПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЙ ТЕСТ ПО РКИ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ,
АПРОБАЦИИ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА. №5, с. 73–78
- Козловцева Н.А. (Россия).**
РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕРТИФИКАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РКИ:
ВОЗМОЖНОСТИ МАРКЕТИНГА №5, с. 79–86
- Корчагина Е.Л. (Россия).**
СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ
НОВОЙ РУССКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ №5, с. 54–62
- Радченко О.А. (Россия).**
СПЕЦИФИКА КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ГРАЖДАНСТВА КАНАДЫ. №5, с. 63–67
- Шиманюк Е.Г., Корепанова Т.Э. (Россия).**
ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА ПО РКИ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ ДЛЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА. №5, с. 68–72

БИЛИНГВИЗМ И БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

- Александре О.В., Никольская Н.И. (Швейцария).**
ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РУССКОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ «МАТРЕШКА»
В ШВЕЙЦАРИИ : О ТОМ, КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ №6, с. 26–32
- Безрукова О.А., Каленкова О.Н. (Россия).**
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА. №6, с. 11–19
- Вада Ольга (Япония).**
КОГДА ЛУЧШЕ НАЧАТЬ ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА, РОЖДЕННОГО В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ БРАКЕ,
ВТОРОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ? №6, с. 54–59
- Жильцова Л.Ю. (Россия), Зайцева О.М. (Нидерланды).**
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
В АУДИТОРИИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ №6, с. 20–25
- Меденица Лука (Сербия).**
7 АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РОДИТЕЛЕЙ-БИЛИНГВОВ №6, с. 41–45
- Мизернюк-Роткевич Наталья (Польша).**
О РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ НА ДЕТСКИХ КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЦНК В ВАРШАВЕ №6, с. 46–53
- Протасова Е.Ю. (Финляндия).**
НЕКОТОРЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАННЕМ ДВУЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ. №6, с. 4–10
- Такеда Елена (Япония).**
ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РУССКО-ЯПОНСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ
ПРИ ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМОМ №6, с. 33–40

ГОД ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И РОССИИ

- Азимов Э.Г. (Россия).**
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК №1, с. 76–81
- Афанасьева Э.М. (Россия).**
«БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ»: К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ТУПИКА
В ГАМЛЕТОВСКИХ СЮЖЕТАХ XIX–XX ВВ. №1, с. 72–75

Дьяков Игнатий (Великобритания).

ГВАДЕЛУПСКИЕ ДЕТЕКТИВЫ НА СЛУЖБЕ РКИ №1, с. 86–87

Матрусова А.Н., Соломонова А.А. (Россия).ВОЛШЕБНИК МЕРЛИН В РОССИИ. ОБРАЗ ГЕРОЯ АРТУРОВСКИХ ЛЕГЕНД
В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА №1, с. 82–85**Швыдкой М. (Россия).**

ПРИВЕТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЯМ ЖУРНАЛА «РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ» №1, с. 71

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА**Бурвикова Н.Д., Молчановский В.В., Милованова М.С. (Россия).**ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ
ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА ИМ. А.С. ПУШКИНА №5, с. 20–22В ЮБИЛЕЙНЫЙ ДЛЯ ИНСТИТУТА ГОД РЕДАКТОР ЖУРНАЛА «РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ»
БЕСЕДУЕТ С ОСНОВАТЕЛЕМ ИНСТИТУТА И ЕГО ПРЕЗИДЕНТОМ В.Г. КОСТОМАРОВЫМ №5, с. 4–7**Вохмина Л.Л. (Россия).**

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В МЕТОДИКЕ. МАРК ВЯТЮТНЕВ И ЕГО ШКОЛЬНЫЙ СЕКТОР №5, с. 23–30

ПОЗДРАВЛЕНИЯ ИНСТИТУТУ №5, с. 12–19

РЕКТОР ИНСТИТУТА ПУШКИНА МАРГАРИТА РУСЕЦКАЯ:

«РАЗГОВОР О НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ ИНСТИТУТА...» №5, с. 8–11

Савченко Т.К. (Россия).

«МИГ ПОД НАЗВАНИЕМ ЖИЗНЬ»: АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ПАНКОВ №5, с. 51–53

Формановская Н.И. (Россия).

ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ: РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ №5, с. 45–50

Щукин А.Н. (Россия).

УЧЕБНИК ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ:

ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ №5, с. 31–44

ЛИНГВИСТИКА**Алексеева О.В. (Россия).**

ДВУВИДОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В МАНИПУЛЯТИВНОЙ МЕДИАКОММУНИКАЦИИ №2, с. 97–102

Араева Л.А. (Россия).РАЗДЕЛ «СЛОВООБРАЗОВАНИЕ» В «РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ 4.0» С ПОЗИЦИИ
ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ
КЕМЕРОВСКОЙ ДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ) №4, с. 73–77**Атанова Д.В., Боженкова Н.А., Боженкова Р.К. (Россия).**ВЕРБАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА:
САКРАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА №5, с. 100–103**Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. (Россия).**

ЛЮБИТЬ ЛИ КНИГУ — ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ? ВЗГЛЯД И НЕЧТО №4, с. 89–92

Вдовиченко А.В. (Россия).КОММУНИКАТИВНОЕ ОПРАВДАНИЕ ГРАММАТИКИ. К ВОПРОСУ О ПРЕДЕЛАХ УСЛОВНОСТИ
ГРАММАТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ №4, с. 78–84**Виноградова Н.В. (Россия).**ТРОЯНСКИЙ КОНЬ СОЧЕТАЕМОСТИ
(О ЗАИМСТВОВАНИИ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ СОЧЕТАЕМОСТНЫХ МОДЕЛЕЙ) №1, с. 116–123**Голестан Пейман (Иран).**ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
ПРИ ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ №2, с. 86–90**Голяк Светлана (Сербия).**РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ИНОСТРАННАЯ/ИНОСЛАВЯНСКАЯ:
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ №6, с. 67–72**Гочев Г.Н. (Болгария).**

ОППОЗИЦИЯ «ЖИВОЕ – НЕЖИВОЕ» В СИСТЕМЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ №2, с. 91–96

Кабанкова Ю.Ю. (Россия).

ПОНЯТИЕ ЭЛОКУЦИИ В АСПЕКТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛОГОСА ОБРАЗА РИТОРА №4, с. 103–106

Алфавитный указатель

Киров Е.Ф. (Россия).

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РУССКОГО ЯЗЫКА №5, с. 93–99

Коробова М.М., Осокина Е.А., Ружицкий И.В., Шепелева С.Н. (Россия).

МОДЕЛЬ СЛОВАРЯ ЯЗЫКА ДОСТОЕВСКОГО: УНИКАЛЬНОЕ ИЛИ УНИВЕРСАЛЬНОЕ? №5, с. 87–92

Лян Хунци (Китай).

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ПАМЯТЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
(НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА) №2, с. 103–107

Маслова В.А. (Россия).

ПРОБЛЕМА РАЗМЕЩЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В «РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ 4.0» №4, с. 85–88

Нестерова Т.В. (Россия).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ
(К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЙ «КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ»,
«КАТЕГОРИЯ НЕПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ»,
«КАТЕГОРИЯ КОСВЕННОСТИ») №1, с. 103–109

Саакян Л.Н. (Россия).

НОВЫЕ МЕДИА: ЯЗЫК СМИ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ №4, с. 93–99

Суй Тао (Китай).

ЛЕКСИКА РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СФЕРЫ ЕЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ №4, с. 100–102

Толстова Н.Н. (Россия).

МЕТАСМЫСЛ УКЛОНЧИВЫХ ОТВЕТОВ №1, с. 110–115

Цун Япин (Китай).

НАЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АССОЦИАЦИИ, СВЯЗАННЫЕ С ЧИСЛАМИ
В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ №4, с. 107–110

Этру Абигель Линда (Гана).

ПОНЯТИЕ «СУТКИ» В НАРОДНОМ БЫТОВОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ РУССКИХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
НОСИТЕЛЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЫ АКАН №6, с. 60–66

МЕТОДИКА

Азимов Э.Г., Жильцов В.А. (Россия).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНЫХ МИРОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ №4, с. 111–116

Бенджамо Лара (Италия).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ИТАЛЬЯНСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ №4, с. 117–120

Дерябина С.А., Митрофанова И.И. (Россия), Ндяй Манету (Сенегал).

СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕНЕГАЛА №2, с. 70–75

Калиновская М.М. (Россия).

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ №2, с. 79–85

Климкина О.И. (Украина), Зарипова-Четин Ч. (Турция).

РУССКИЙ АЛФАВИТ: ОТ А ДО Я ЗА ОДИН УРОК №6, с. 94–102

Козан Олена (Турция).

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ
ТУРЕЦКОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ №1, с. 88–93

Корчагина Е.Л., Козловцева Н.А. (Россия).

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО РКИ
В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПРАКТИКИ №1, с. 94–98

Кулибина Н.В., Климова В.Н., Битехтина Н.Б.,

Виноградова Н.В., Дьяченко Т.Н. (Россия).

«ИНТЕРАКТИВНЫЕ АВТОРСКИЕ КУРСЫ ИНСТИТУТА ПУШКИНА» КАК ОПЫТ
СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ №5, с. 104–109

Лёвина Г.М., Прохоров Ю.Е., Родионова К.Е. (Россия).

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ РКИ №6, с. 73–81

Прокопова И. (Россия).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ»
В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ РЕСУРСАХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ №6, с. 82–87

Семенова Н.А., Осадчева О.Л. (Россия).

О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ №2, с. 76–78

Хадидже Вализаде, Амир Хоссейни (Иран).АНАЛИЗ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ РУССКИХ ИНФИНИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ №1, с. 99–102**НАМ ПИШУТ****Гордиенко Т.В. (Россия).**

ВАЛЕНТИНА СИНКЕВИЧ КАК ИЗДАТЕЛЬ И РЕДАКТОР АЛЬМАНАХА «ВСТРЕЧИ» №6, с. 109–113

Дзядык Юрий, Чайбок-Тверефу Ильдикю (Гана).

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ГАНЫ №1, с. 124–128

Писарева Л.А. (Корея).РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ:
ПУТИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ОБМЕНА ОПЫТОМ. №3, с. 106–111**Шулежкова С.Г. (Россия).**ПРОФЕССОР ИЗ ГРАЙФСВАЛЬДА, ВЛЮБЛЕННЫЙ В РУССКИЙ ЯЗЫК
(ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГЕРМАНИИ) №3, с. 112–115**КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ****Акишина Т.Е. (США).**КОЗЛОВА Н.А., МАРТЫНОВА М.А. МЫ В РОССИИ: УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ
ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ: В 5 КН. М.: РУССКИЙ ЯЗЫК. КУРСЫ, 2014 №2, с. 110–114**Воркачев С.Г. (Россия).**МИШАТИНА Н.Л., ЦЫБУЛЬКО И.П. АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВОМЕТОДИКА:
В ПОИСКАХ СМЫСЛА, СОДЕРЖАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ. М.:
НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, 2015. – 232 С. №5, с. 126–128**Вохмина Л.Л. (Россия).**ПУТЬ К УСПЕХУ ЧЕРЕЗ «ПУТЬ К УСПЕХУ» БЛЮМ Т., ГОРЕЛОВА Е. ПУТЬ К УСПЕХУ.
WEG ZUM ERFOLG - RUSSISCH FÜR ALLTAG UND BERUF: KURSBUCH. ВЕНА:
FACULTAS. WUV., 2014. – 192 С. №2, с. 115–118**Герасименко Н.А. (Россия).**СУБЪЕКТИВНОЕ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
КАК ОТРАЖЕНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.
МИЛОВАНОВА М.С. СЕМАНТИКА ПРОТИВИТЕЛЬНОСТИ:
ОПЫТ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА. М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2015. – 348 С. №5, с. 124–125**Крашевская Н.В. (Россия).**

ПОРЯДОК СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ №6, с. 114–115

Милованова М.С. (Россия).ЭТНОЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ МИХАИЛА ШОЛОХОВА №6, с. 116–118**Московкин Л.В. (Россия).**КУЛИБИНА Н.В. ЗАЧЕМ, ЧТО И КАК ЧИТАТЬ НА УРОКЕ:
МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО. СПБ.: ЗЛАТОУСТ, 2015. – 224 С. №2, с. 108–109**СЛОВО И ВРЕМЯ****Вепрева И.Т., Купина Н.А. (Россия).**

СЫР №2, с. 119–121

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА**Алтабаева Е.В. (Россия).**ЗАМЯТИНСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ
В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «РУСЬ») №6, с. 103–108

Алфавитный указатель

Балашова И.А., Рецов В.В. (Россия).

ОБРАЗ РАССКАЗЧИКА

В ПОВЕСТИ И.А. ГОНЧАРОВА «СЧАСТЛИВАЯ ОШИБКА» №4, с. 121–126

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Белихина Е.Н., Татарина Н.В. (Россия).

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ «ПУТЕШЕСТВИЕ В ПЕТЕРБУРГ» №5, с. 110–123

КИРИЛЛО-МЕФОДИЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Пашков А.В. (Россия).

КИРИЛЛО-МЕФОДИЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ №3, с. 116–119

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ДЕНЬ РУССКОГО ЯЗЫКА

6 ИЮНЯ В ИНСТИТУТЕ ПУШКИНА №3, с. 124–126

МАРКА «50 ЛЕТ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ИНСТИТУТУ РУССКОГО ЯЗЫКА ИМ. А.С. ПУШКИНА» №3, с. 122–123

ЮБИЛЕЙ

Курлова И.В., Кардашева Е.Г., Степаненко В.А. (Россия).

ОНА ПРОЛОЖИЛА ДОРОГУ В РОССИЮ №2, с. 122–123

К ЮБИЛЕЮ Л.А. ВЕРБИЦКОЙ №3, с. 4

К ЮБИЛЕЮ В.А. НИКОНОВА №3, с. 5

Щукин А.Н. (Россия).

К ЮБИЛЕЮ ЛИЛИИ ЛЕОНИДОВНЫ ВОХМИНОЙ №3, с. 120–121

ХРОНИКА

АДАМСОН ИННА, МОИСЕЕНКО ИРИНА, ЧУЙКИНА НАТАЛИЯ (ЭСТОНИЯ).

ОЛИМПИАДА ПО РКИ В ЭСТОНИИ: НОВЫЙ ФОРМАТ №2, с. 124–125

В.В. БАБАЙЦЕВА (1925–2016) №2, с. 128

Ю.Н. КАРАУЛОВ (1935–2016) №3, с. 128

Н.И. ФОРМАНОВСКАЯ (1927–2016) №3, с. 127

Минералова И.Г., Лысакова И.П. (Россия), Нургали К.Р. (Казахстан)

XIX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «РУСИСТИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ» №6, с. 119–121

Ольховская А.И. (Россия).

КОНЕЦ ПРЕКРАСНОЙ ЭПОХИ №2, с. 126–127